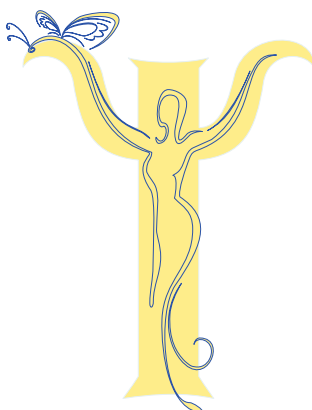


Міністерство освіти і науки України
Хмельницький національний університет
Кафедра практичної психології та педагогіки
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Подільський культурно-просвітительський Центр імені М. К. Реріха
Хмельницьке об'єднання психологів та психотерапевтів

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

**Тези доповідей
IV Всеукраїнської науково-практичної конференції**

м. Хмельницький, 20–21 квітня 2016 року



Хмельницький
2016

УДК 37.015:159.9
ББК 88:8
А 43

Рекомендовано до друку Вченою радою Хмельницького національного університету (протокол № 9 від 31 березня 2016 р.).

Редакційна колегія:

Потапчук Є. М., доктор психологічних наук, професор (*головний редактор*);
Левицька Т. Л., кандидат психологічних наук, доцент;
Подкоритова Л. О., кандидат психологічних наук, доцент;
Гаврилькевич В. К., кандидат психологічних наук, доцент;
Варгата О. В., кандидат педагогічних наук, доцент.

Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців :

тези доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 20–21 квітня 2016 р.) / [ред. колегія: Є. М. Потапчук (голов. ред.), Т. Л. Левицька, Л. О. Подкоритова, В. К. Гаврилькевич, О. В. Варгата] / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. практи. психол. та педагог. [та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2016. – 172 с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців», яка відбулась 20–21 квітня 2016 року в м. Хмельницькому на базі Хмельницького національного університету за ініціативи кафедри практичної психології та педагогіки.

Збірник адресований науковцям, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться сучасними науковими дослідженнями в галузі психології, педагогіки, соціології.

Матеріали подані в авторській редакції. Відповідальність за науковий та літературний зміст опублікованих матеріалів несуть їх автори. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

Збірник матеріалів конференції підготовлено до друку кафедрою практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Електронний варіант збірника розміщено на сайті кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету: <http://kafedra-psy.at.ua>

При передруку публікацій посилання на збірник обов'язкове.

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Антонова З. О.

Хмельницький національний університет

РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОГО ЛІДЕРА У СТАНОВЛЕННІ ГРУПОВИХ ВЗАЄМВІДНОСИН ПЕРШОКУРСНИКІВ ВНЗ

Процес професійного становлення особистості в умовах навчання у ВНЗ та придбання нею соціальної зрілості не може бути успішним без урахування чинних соціально-економічних особливостей, знань психологічних механізмів професійного становлення.

Згідно з теорією діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин, спільна діяльність виступає як колективоутворюючий чинник. Відповідно до цього положення, цілеспрямоване формування навчальної групи у процесі навчання повинно здійснюватися, перш за все, на основі взаємодії студентів. Взаємозв'язок особистісних рис, властивостей та громадсько-соціальних умов життєдіяльності дозволяє кожному студенту посісти своє певне місце, набути свого статусу у колективі. Особливо важливою ця проблема стає у юнацькому віці, в якому власне і знаходяться студенти ВНЗ. Цінності, які складають глибинний фундамент соціально-значущої діяльності в ці роки, утворюють внутрішньогрупові переваги і вибір будь-кого з членів групи за ознакою референтності. У свою чергу, групова структура престижу й статусу її членів визначає так званих лідерів та аутсайдерів колективу.

Лідер – це особистість, за якою всі інші члени групи визнають право брати на себе найвідповідальніші рішення, які торкаються їхніх інтересів, і визначають напрямок і характер діяльності всієї групи (Н. С. Жеребова, Я. Л. Коломінський, Р. Л. Кричевський). Ефективна діяльність групи, в першу чергу, залежить від того, які стосунки сформуються між офіційним і неофіційним лідером чи лідерами. Знаючи про реально укладені міжособистісні відносини в групі, педагог набуває можливості зорієнтувати їх у потрібному йому напрямку. З іншого боку, відповідно до своїх ділових та особистісних якостей, лідер групи спроможний допомогти педагогові у навчально-виховному процесі. Отже, дослідження загальної картини структури і динаміки розвитку навчальної групи не може бути продуктивним без чітких уявлень про основні соціально-психологічні характеристики лідерів.

Лідерство є здатністю висувати цілі для організації, групи і ефективно використовувати всі наявні джерела влади для їх реалізації. Це один з механізмів інтеграції групової діяльності. Лідерство не можна делегувати тільки зверху, воно делегується і від низу до верху від груп і колективів. Лідерство ґрунтується на особистих здібностях впливати. Лідер – це голова, той, хто йде попереду.

У діяльності лідера велике значення має групова динаміка. Це явище, при якому один працівник спілкується з іншими, вступає в ті чи інші групи, які взаємодіють один з одним таким чином, що кожен впливає на іншого і відчуває його вплив. Розвиток групової динаміки в психології малих груп пов'язаний, перш за все, з ім'ям К. Левіна. Ще у 1939 році він прийшов до висновку, що кожен член групи визнає свою залежність від інших членів. У нашій державі перші дослідження лідерства було проведено у 20–30-х роках минулого століття. Вони, в основному, торкалися лідерства у дитячих колективах. Підкреслювалася велика роль лідерів у плані розвитку й становлення групових взаємовідносин (Є. А. Аркін, П. П. Блонський, Л. М. Войтоловський, А. І. Залужний). В наступні роки у психології підвищується інтерес до цього кола проблем. З одного боку, таке явище було пов'язано із розвитком концепції колективу (В. І. Зацепін, С. О. Лозинський), з другого, – практичними потребами суспільства (А. В. Петровський, Л. І. Уманський). З'явилася велика кількість робіт з проблеми співвідношення лідерства та керівництва (А. І. Баштинський, А. І. Вендов, В. Д. Гончаров, Б. Д. Паригін,), розроблюється традиційний для нашої психології напрямок – лідерство у дитячих та юнацьких колективах (Л. В. Артемова, І. П. Волков, Я. Л. Коломінський), ставиться завдання критичного осмислення робіт зарубіжних психологів (Н. С. Жеребова). Автори приходять до висновку, що на сьогодні існуючих матеріалів недостатньо для побудови задовільної картини динаміки групового лідерства.

У педагогічній та віковій психології до теперішнього часу висунуте припущення про те, що лідерство як соціально-психологічний феномен навчальної групи тісно пов'язане з загальним поетапним розвитком учнівського колективу. У навчальній групі можливі різні напрямки впливу лідерів на членів групи. Механізмом висування особистості в позицію лідера є «ціннісний» обмін. Динаміка неформального лідерства пов'язана з етапами розвитку групи. Функціонування групи буде більш успішним за умови створення в ній структури керівного ядра згідно з усіма напрямками впливу лідерів на групу.

Суттєвою відмінністю дослідження проблеми лідерства радянського періоду є аналіз цього феномену у реальних соціальних групах. У багатьох роботах (Л. Н. Войтоловський, Д. Б. Ельконін, Г. Фортунатов) автори намагаються запровадити типології лідерів, а також обґрунтувати розвиток групи. З'являється велика кількість досліджень, пов'язаних з проблемою співвідношення лідерства й керівництва, (Г. К. Ашин,

В. І. Зацепін, Б. Д. Паригін); розробляється традиційний напрямок вивчення лідерства у дитячих та юнацьких колективах (І. П. Волков, Я. Л. Коломінський, О. С. Чернишов); приділяється велика увага методологічним питанням визначення понять лідер, лідерство, стильові особливості тощо (О. А. Єршов, Н. С. Жеребова, Р. Л. Кричевський). У більшості робіт вказується на те, що лідером групи може бути лише така особистість, яка знає, як здійснювати ту чи іншу дію і може активізувати інших на її виконання (І. П. Волков, Н. С. Жеребова, Т. Є. Коннікова). Таким чином, психологія лідерства розглядає потенційні індивідуальні можливості особистості як одну з основних частин ситуації, в якій перебуває група. У зв'язку з цим, для з'ясування механізмів закріплення особистості у статусі лідера, необхідно знати динаміку лідерства.

Перспективним напрямом визначення механізмів динаміки лідерства, на нашу думку, є теоретична модель лідерства, запропонована Р. Л. Кричевським. У ній відображена ідея психологічного «ціннісного» обміну членів групи у їх міжособистісній взаємодії. Припускається, що ціннісні характеристики індивідів (значущі властивості особистості, її спрямованість, уміння, досвід і таке інше) ніби обмінюються на авторитет і визнання групою. Спостерігаючи динаміку лідерства у спортивних командах, В. І. Рум'янцева, а потім О. І. Баштинський показали, що у групах тимчасового типу відзначається лише слабка динаміка лідерських ролей, що пов'язано з незначною тривалістю функціонування спортивних тренувальних груп.

В основі висунутого чи іншого студента в позицію лідера навчальної групи лежить складний процес психологічного ціннісного обміну. Порівняв його розгортання обумовлює динаміку розвитку групи і лідерства. На початковому етапі формування групи психологічний обмін розгортається між двома будь-якими членами групи (діадний рівень), а, в кінцевому рахунку, – у середині множини діад, утворених партнерами по групі. В подальшому ціннісний обмін розгортається на груповому рівні, коли однією з сторін-учасниць обміну стає сама група, яка виступає як сукупний колективний суб'єкт. Кінцевим результатом обміну на будь-якій стадії його розгортання є приписування суб'єкту партнерами по групі певного статусу в залежності від його вкладу в життєдіяльність групи.

Динаміка неформального лідерства у навчальній групі припускає етапність проходження групою ряду складних соціально-психологічних стадій, які визначають змінність типу лідерства. Таким чином, роль лідера в групі досить велика. Він є домінуючою особою будь-якого суспільства, групи або організації. Лідера відрізняють ряд якостей, що характеризують цей тип людей. Він відразу виділяється з натовпу.

Берегова Н. П.

Хмельницький національний університет

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО УДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

На сьогоднішній день актуальним є питання удосконалення та саморозвитку саме практичного психолога, оскільки професійна діяльність спеціаліста соціальної сфери пов'язана з життєдіяльністю людини, психолого-педагогічною допомогою особистості, сім'ї, різноманітним групам населення. Тому особливого значення набуває формування гармонійно розвинутої, суспільно активної, фізично досконалої, здорової та кваліфікованої особистості психолога ще в процесі навчання у ВНЗ.

Особистість практичного психолога виступає еталоном психологічного здоров'я і комфорту. Таким чином, серйозним завданням системи професійної підготовки практичних психологів має бути сприяння їх особистісному розвитку, культивування потреби у постійному самовдосконаленні.

Велику роль у вихованні особистості практичного психолога відіграє соціально-психологічний тренінг, який виступає як надійний засіб самопізнання особистості майбутніх психологів, а, отже, й усвідомлення функціонування особливостей їх психічного життя, певних сфер життєдіяльності, та, звичайно, професійно значущих особистісних якостей.

Термін «тренінг» має ряд значень: тренування, навчання, виховання, підготовка. У широкому розумінні «тренінг» використовують для позначення різноманітних прийомів, форм і засобів, що застосовуються у психологічній практиці як в індивідуальному, так і груповому контексті.

Хоча за останні десятиліття чимало праць видатних учених присвячено розробці теорії та практики психологічного тренінгу (К. Роджерс, К. Рудестам, Е. Берн, Л. А. Петровська, Ю. Н. Ємельянов, І. Атватер, Є. Мелібруда, М. Н. Цзен тощо), на сьогодні ще не існує навіть загально визнаного наукового визначення тренінгу, а діяльність практиків у цій галузі ґрунтується на різноманітних концептуальних підходах, кожен з яких має свої обмеження щодо їх ефективності та сфери застосування.

Складність у визначенні тренінгу значною мірою впливає з його багатофункціонального спрямування. Останнім часом мета навчальних тренінгів вийшла далеко за межі лише розвитку компетентності у спілкуванні. На думку І. В. Вачкова на сьогодні термін «тренінг» охоплює широку сферу практичної психології, яка перемижується із групою психотерапією, психокорекцією та навчанням (Вачков І. В., 2000).

Треба погодитися з думкою авторів, що вважають тренінгові групи «навчальною лабораторією», де акцент робиться на експериментуванні й випробуванні нових форм поведінки і яка використовується для виявлення життєвих цінностей індивідуума, посилення почуття самоідентичності, для навчання учасників міжособистісній поведінці, розвитку вмінь для більш ефективної майбутньої діяльності. Так, А. І. Копитін

вказує, що особливу значимість при груповій роботі набувають такі чинники як групова згуртованість і підтримка, одержання інформації, міжособистісне навчання, реалізація альтруїстичної потреби, імітація поведінки, розвиток соціальних навичок і інші (Копитін А. І., 1999).

У зв'язку із цим, як показують дослідження С. Ледер, після групової роботи в учасників спостерігаються наступні зміни:

- 1) більша здатність і вміння пристосовуватися до соціального оточення і його вимог;
- 2) більше вміння встановлювати задовольняючі стосунки іншими людьми;
- 3) збільшення вміння розв'язувати проблеми й життєві завдання;
- 4) зміна установок;
- 5) більша здатність до емоційних реакцій, адекватних ситуаціям;
- 6) зростання творчої самореалізації й розвитку.

Ще однією особливістю тренінгу є те, що дослідники розглядають його, у першу чергу, як групову форму взаємодії з певними правилами або принципами роботи, які мають ряд очевидних переваг та сприяють вирішенню тих завдань і цілей, що постають перед учасниками тренінгу. Навчання відбувається як у формі дискусій, так і на основі ігрових моделей.

Групова дискусія – один з провідних методів. Це безперервний, нерегламентований обмін думками, судженнями, в ході якого створюється можливість рефлексії своїх неусвідомлених проблем, внутрішніх суперечностей, що спричиняють труднощі у спілкуванні. Тематика дискусій визначається так, щоб вона занурювала учасників у світ актуальних для них проблем життя і діяльності. В ході цієї роботи важливий не стільки результат вироблення якоїсь остаточної точки зору з питання, що обговорюється, скільки сам процес участі, в ході якого відточується техніка комунікації, підбираються індивідуальні способи поведінки в групі (Шевцова А. І., 2006).

Така форма спілкування дозволяє зіставити протилежні позиції, побачити проблему з різних боків, уточнити взаємні позиції, що зменшує опір сприйманню нової інформації, а також використанню групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань, які підсилюють згуртованість групи й одночасно полегшують саморозкриття учасників.

Психогімнастика – це психологічні вправи у формі гри, використання яких в ході тренінгу носить багатоцільовий характер. Функції, які виконують психогімнастичні вправи такі: функція діагностики емоційного стану учасників групи, вони дозволяють орієнтуватись у розвитку процесів групової динаміки і стимулювати їх. Крім того, психогімнастичні вправи можуть застосовуватись для розширення уявлення про себе й інших під час осмислення, зворотного зв'язку.

Рольова гра – ігровий метод, предметом вивчення якого є закономірності міжособистісного спілкування. Кожному учаснику пропонується виконати роль згідно з його уявленнями про характер і манери поведінки персонажу, а також ситуацію, яку пропонується розіграти за ролями. При цьому інші учасники тренінгу виступають в якості глядачів-експертів, яким належить визначити, хто був переконливішим, чия лінія поведінки була правильнішою (адекватною). Після розігрування сюжету обговорюється побачене (реалізоване в ігровій формі вирішення ситуації).

Особливе місце в програмі психологічного тренінгу відводиться індивідуально-орієнтованим завданням самопізнання і самовдосконалення.

Осмислення власного досвіду, самопізнання, розвиток особистісних якостей учасниками групової взаємодії відбувається за умови створення особливого рефлексивного середовища та, звичайно, дотримання тих правил, які існують в тренінговій групі.

Взаємодія учасників тренінгу протягом спільних зустрічей, як правило веде до певних змін міжособистісних відносин, атмосфери в групі, згуртованості. Робота з удосконалення своїх здібностей спілкування, соціальної перцепції, зворотного зв'язку веде до закономірних змін у групі.

У процесі спілкування для студента створюються такі умови, за яких він стає психологічно активним, мотивованим, тобто безпосереднім учасником навчального процесу, здатним не лише на сприйняття інформації, але й до виявлення свого творчого потенціалу. Тренінг стає однією з ефективних технологій індивідуалізації у процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Психологічний тренінг забезпечує пізнавальну активність тих, хто оволодіває необхідними практичними соціально-психологічними знаннями й комунікативними вміннями (Кандиба Т. В., 2004).

Тренінг застосовують для розвитку навичок самопізнання, рефлексії, зміни ставлення до себе й інших, вироблення навичок саморегуляції, розвитку емоційної гнучкості, поліпшення соціальної адаптації учасників, поглиблення досвіду психологічної інтерпретації поведінки інших людей.

Використання психологічного тренінгу для забезпечення особистісного зростання і самовдосконалення передбачає елементи психокорекції і психотерапії. В результаті майбутній психолог не тільки вдосконалює свою поведінку, а й змінює всю систему взаємовідносин з соціальним оточенням.

Мета тренінгу – стимуляція особистісного зростання його учасників шляхом аналізу стандартних неконструктивних настановлень, навчання навичкам саморегуляції думок, реакцій та емоцій, активізація позитивного мислення, розвиток впевненості в собі. Тренінг дозволяє людині усвідомити свої нові можливості.

Тренінг, це і можливість познайомитися із самим собою та з особливостями свого характеру, мислення, сприйняття. Це дослідницький процес пізнання себе, а також процес набуття нових навичок. Це метод надання

психологічної допомоги, який свідомо, планомірно і систематично застосовується в невеликій організованій групі клієнтів з метою зміни їх ставлення до соціального оточення і власної особистості.

Отже, психологічний тренінг, як структурована опосередковуюча дія, закладає механізм цілеспрямованого самовдосконалення, який в свою чергу дає змогу вплинути на двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння як соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість.

Боброва Л. Г.

Київський Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ЖИТТЕСТІЙКІСТЬ ЯК ФАКТОР ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Проблема поведінки людини в напружених життєвих ситуаціях останнім часом дуже актуальна, що пояснюється інформаційною насиченістю та прискоренням ритму життя сучасної людини. Щоб пристосуватися, адаптуватися до такої напруги, бути збалансованою, гармонійною, навіть за наявності несприятливих зовнішніх обставин, людині необхідно мати ефективні навички вирішення складних ситуацій. Все це зумовлює необхідність вивчення таких феноменів, як життєстійкість та психологічне благополуччя особистості.

Дослідженню психологічного благополуччя присвячено багато праць науковців, у яких розглядалися різні його аспекти (П. Чамата, М. Аргайл, Е. Динер, К. Ріфф, Е. Носенко, Г. Ложкін, В. Духневич, О. Знанецька О. Созонтова, П. Фесенко та ін.). Поняття психологічного благополуччя було обґрунтоване американською дослідницею К. Ріфф та визначається як налагодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги, задоволеності собою та навколишнім світом. Це поняття включає в себе шість структурних компонентів: позитивні стосунки з оточуючими; автономія; управління оточуючим середовищем; особистісне зростання; наявність мети у житті; самоприйняття (Ryff С., 1995).

У психології немає єдиного загально визнаного поняття «психологічне благополуччя». Серед усієї різноманітності підходів до його розуміння виділяються два основних – гедоністичний (від грецького *hedone* – «насолада») і евдемоністичний (від грецького *eudaimonia* – «щастя, блаженство») (Шевеленкова Т., 2005).

У межах гедоністичного підходу психологічне благополуччя визначається через досягнення задоволення й уникнення незадоволення. При цьому задоволення розуміється не лише як тілесне, але і як задоволення від досягнення значущих цілей. Як найбільш загальний індикатор психологічного благополуччя прибічниками цього підходу приймається «переживання щастя» або «суб'єктивне благополуччя» людини (Созонов А., 2006).

Евдемоністичний підхід розробляється переважно у межах гуманістичної психології (Дж. Бюдженаль, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Г. Олпорт та ін.). З позиції цього підходу, психологічне благополуччя розглядається як «повнота самореалізації людини в конкретних життєвих умовах і обставинах, знаходження «творчого синтезу» між відповідністю до запитів соціального середовища і розвитком власної індивідуальності» (Созонов А., 2006). У дослідженнях психологічного благополуччя на основі евдемоністичного підходу стверджується, що позитивне психологічне функціонування особистості відображає високий рівень її психологічного благополуччя. Цей підхід відображає активну життєву позицію особистості, за якої людина не просто змінює свій внутрішній світ, а, перш за все, шукає шляхи та напрями «завоювання» і перетворення навколишньої дійсності. Цей підхід інтегрує різноманітні позиції вчених з питань активного функціонування особистості та є ключовим для нашого дослідження психологічного благополуччя особистості у зв'язку з її життєстійкістю.

Аналіз літератури показує, що поняття життєстійкості, запропоноване американськими психологами Сьюзен Кобейса та Сальваторе Мадді, розроблялось на перетині екзистенціальної психології, психології стресу та психології долаючої (копінг) поведінки. Життєстійкість особистості – це вміння ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам та труднощам. Це здатність людини зберігати баланс між пристосуванням до нових вимог та прагненням жити гармонійно, повноцінно. Життєстійкість є не особистісною якістю, а радше системою настанов, які визначають взаємодію людини зі світом: це залучення, вплив та виклик (Мадді С., 2002).

Залучення – це впевненість у тому, що все, що відбувається, дає максимальний шанс знайти щось достойне і цікаве для особистості. Людина з розвинутим компонентом залученості отримує задоволення від власної діяльності. На протигагу цьому, відсутність подібної переконаності породжує почуття відсторонення, відчуття себе «поза» життям. «Якщо ви відчуваєте впевненість у собі і в тому, що світ великодушний, вам властива залученість» (Ларіна Т., 2007).

Контроль передбачає переконання в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат. Цей вплив помітний навіть тоді, коли він не є абсолютним, і успіх зовсім не гарантовано. Протилежність цьому – відчуття власної безпорадності. Людина з розвинутим контролем, відчуває, що самостійно обирає свою діяльність, власний шлях. Якщо у людини виражений контроль, вона буде намагатися впливати на події, а не проявляти бездіяльність.

Прийняття ризику – це переконання людини в тому, що все, що з нею трапляється, слугує її розвитку, за рахунок знань і досвіду, позитивного чи негативного. Людина, яка розглядає життя як спосіб отримання досвіду, готова діяти за відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх і ризик, вважаючи, що прагнення до простого комфорту і безпеки, збіднює життя особистості. Прийняття ризику дозволяє людині вчитися на власному досвіді, а не очікувати на легке безтурботне життя (Мадди С., 2002).

С. Мадді вважає, що зазначені настанови певною мірою піддаються формуванню та розвитку. На думку Т. Титаренко, навіть якщо життєстійкість і формується як система настанов, вона, однак, поступово перетворюється на усталену характеристику цілісної особистості і може визначатися як її сутнісний модус (Титаренко Т., 2013).

Основними механізмами життєстійкості є:

- здатність оцінювати життєві зміни як менш стресові;
- формування мотивації до трансформаційного опанування;
- підвищення відповідальності щодо власного здоров'я;
- спрямованість на пошук соціальної підтримки.

Від того як ми сприймаємо події життя, залежить успішність долаття стресу. Якщо людина схильна сприймати події, що з нею відбуваються, у негативному забарвленні, вона, скоріше за все, життєві труднощі буде сприймати як катастрофічні, як такі, що неможливо подолати. Таке сприйняття життєвих труднощів часто призводить до підвищення внутрішньої напруги, появи тривалих тривожних переживань, що призводить до виникнення соматичних хвороб. Отже, вирішальну роль у сприйманні подій, як загрози, відіграють наші переконання.

Найбільш конструктивними серед стратегій опанування є трансформаційні копінг-стратегії. Копінг-стратегії, або стратегії опанування («coping», амер.), це – переважно свідомі зусилля особистості, що запускаються у ситуації загрози та спрямовані на оволодіння складною ситуацією та вирішення проблеми. Поведінкові копінг-стратегії поділяють на активні та пасивні. Трансформаційне опанування передбачає відкритість новому та активність у стресовій ситуації. Розвиваючи таку стратегію людина може впливати на зовнішні чинники, послаблюючи їх негативний тиск.

Позитивне ставлення до свого фізичного та психологічного стану, забезпечує необхідну мотивацію для постійної турботи про власне здоров'я, спрямовує діяльність людини на оптимізацію здорового образу життя.

Опанування буде ефективнішим для людини, якщо вона вчасно звернеться до свого оточення, шукаючи підтримки. Бажання у всьому покладатися лише на себе, розраховувати тільки на власні сили, – зовсім не показник особистісної зрілості. Підтримка, якщо вона надається кимсь, хто дійсно хоче допомогти, завжди полегшує реалізацію певної стратегії опанування. Коли ми надаємо підтримку іншим та отримуємо від них допомогу, розширюється наше розуміння буття. Життя стає більш цікавішим, складним, диференційованим. Розвивається «соціальне почуття» що включає в себе усвідомлення членства в людському суспільстві, відчуття ототожнення з людським родом та його кожним конкретним представником. Спілкування стає більш відкритим, взаємини будуються на почутті поваги, любові та довіри (Адлер А., 1997).

За рахунок дії механізмів життєстійкості, напруження та стрес не переростають у хронічні соматичні захворювання.

Отже, почуття психологічного благополуччя не виникає за умов відсутності у житті людини конфліктів чи криз, а є наслідком творчої активності особистості у процесі їх конструктивного подолання. Життєстійкі переконання створюють «іммунітет» до тяжких переживань, впливають на оцінку ситуації, стимулюють прийняття конструктивних рішень, що позначається на поведінці особистості, на її здатності долати труднощі. Життєстійка людина почувається психологічно благополучною, тобто переживає радше збалансованість, радість, ніж смуток, занепокоєння, тривогу чи страх. Вона задоволена своїм життям, глобально оцінюючи його в цілому як вдале.

Васильєва О. А.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Професія психолога у сучасному суспільстві характеризується великим попитом на психологічні послуги. Якість цих послуг значною мірою зумовлюється рівнем професіоналізму фахівця із психології. Розв'язання цього питання має починатися з етапу навчання майбутніх психологів у ВНЗ. Процес формування професіоналізму майбутніх фахівців із психології повинен ґрунтуватися на діалогізації навчального процесу, інтелектуальній взаємодії, співтворчості та ін.

Проблема професійного розвитку фахівця, становлення його професіоналізму в контексті вищої школи успішно розробляється в психології праці, акмеології, професійній педагогіці, зокрема, в працях А. Деркача, Є. Клімова, Н. Кузьміна, Ю. Поваренкова, М. Пряжнікова, В. Рибалка, В. Сластьоніна, В. Шадрікова та ін.

На нашу думку, мотиваційно-ціннісне ставлення до професійного саморозвитку майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки є дієвим засобом формування в них професіоналізму.

Становлення особистості майбутнього психолога у процесі фахової підготовки є предметом досліджень Р. Ануфрієвої, Т. Буякас, Є. Зеєр, Н. Пов'якель, Т. Титаренко, Т. Яценко та ін. Зокрема, в них висвітлюються питання самоактуалізації особистості майбутнього психолога, формування Я-концепції, розвиток професійно важливих якостей. Значну увагу дослідники приділяють формуванню мотиваційно-смісловій та ціннісно-смісловій сфері майбутніх психологів. Цей особистісний чинник має велике значення при навчанні в школі, але він стає більш значущим при навчанні у ВНЗ, коли процес і результат засвоєння знань значною мірою залежить від міри особистої причетності і зацікавленості.

Серед мотивів навчання виокремлюють онтогенетично більш ранні зовнішні соціальні мотиви. Вважається, що мотиви, пов'язані з почуттям обов'язку, відповідальністю, усвідомленням необхідності здобуття освіти в певній професійній сфері, формуються пізніше.

В актуалізації мотивів самовдосконалення і саморозвитку, що пов'язані із задоволенням від здобуття нових знань, є істотні вікові, так і індивідуальні відмінності. Вікові зміни в структурі мотиваційної сфери студентів під час навчання у ВНЗ відбуваються у напрямку зростання професійно значущих, пізнавальних мотивів. Експериментальним шляхом встановлено (Кирсанов В. М., 2004), що «сильні» студенти мають потребу в освоєнні знань на високому рівні та орієнтовані на здобуття міцних професійних знань і практичних умінь. Учбові ж мотиви «слабких» студентів в основному є зовнішніми, мають ситуативний характер, наприклад, покарання за погане навчання тощо. Потреби та ціннісні орієнтації є основою мотивів професійної діяльності майбутніх психологів. Це внутрішні спонуки, що визначають спрямованість їх активності в професійній поведінці в цілому і орієнтації на різні сторони професійної діяльності (заробіток, процес, результат тощо) або на чинники, що знаходяться поза професійною діяльністю (заробіток, пільги та ін.).

Розгляд мотивації навчання студентів виявляє певні особливості зазначеного процесу. Результати дослідження, проведеного серед студентів (Сердюк Л. З., 2005) свідчать, що на першому курсі яскраво виражене штучне цілепокладання у поєднанні з високими показниками життєвих цілей та позитивним ставленням до майбутнього. На другому курсі також відзначається штучне цілепокладання, але у поєднанні із спрощенням поведінки, активним пошуком позитивних стимулів. Майбутнє оцінюється менш позитивно. На старших курсах показники штучного цілепокладання суттєво знижуються, відбувається активний пошук позитивних стимулів. Майбутнє оцінюється як стабільне, хороше та цікаве. Життєвими цілями є власна значущість, визнання, бути корисним людям та матеріальний добробут (Сердюк Л. З., 2005).

Мотиваційно-ціннісне ставлення до професійного розвитку найоптимальніше формується у майбутніх психологів в процесі активної професійної реалізації, зокрема, завдяки тренінгам і самотренінгам.

Вплив на мотиваційно-ціннісну сферу майбутніх психологів має відбуватися за такими напрямками: формування мотивації до професійного розвитку та успішного саморозвитку, забезпечення усвідомлення викладачами необхідності ствердження цінності професіоналізму у майбутніх фахівців, створення ситуацій прояву студентами успішного виконання елементів майбутньої професійної діяльності.

Зміни в мотиваційній сфері майбутніх психологів мають проявлятися в появі нових мотивів і цілей праці, інтересі до змісту праці психолога; перетворення ситуативних мотивів до праці на стійкі; перехід від мотивів професійної діяльності до мотивації професійного спілкування і професійного розвитку; рух від вузько результативних мотивів репродуктивної діяльності до процесуальних, творчих; зростання тривалості мотивації; зростання усвідомленості мотивів праці, зміна структури мотиваційної сфери професійної діяльності, ієрархії та домінування різних мотивів: додавання нового сенсу старим мотивам і засобам, переоцінка критеріїв професіоналізму, перегляд власної професійної самооцінки (Черепехіна О. А., 2012).

Спільна робота студентів і викладачів у навчальному процесі у ВНЗ має створювати умови для розкриття студентами можливостей своєї майбутньої професії і орієнтації в своєму професійному становленні. Іншими словами, має відбуватися стимулювання професійного розвитку майбутніх психологів з метою усвідомлення особистої причинності, зокрема, що чинники професійного розвитку містяться у внутрішній мотивації, яка спрямована на успіх у професійній діяльності.

Вербицька Л. Ф.

Київський національний торговельно-економічний університет

ПРИНЦИПИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ ДУХОВНО-ОСОБИСТІСНИХ КРИЗОВИХ ПЕРЕЖИВАНЬ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Постановка проблеми. Психологічна діагностика особливостей переживання духовно-особистісної кризи є важливою умовою запобігання поглиблення цього процесу та основою здійснення дієвої психологічної допомоги молоді у подоланні кризових станів. Результати діагностичного дослідження озброюють психолога знаннями про особливості проявів кризових станів, вказуючи вірний напрямок у пошуку засобів психологічної допомоги особистості.

У вітчизняній психологічній науці та практиці існує ряд невирішених питань, пов'язаних з діагностикою кризових станів в ранній юності. Основні труднощі, пов'язані з браком надійних та валідних стандартизованих методик, які дозволяють отримати достовірні дані про особливості духовно-особистісних криз, адаптованих для використання у юнацькому віці.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз науково-психологічної літератури засвідчує наявність різноманітності, неоднозначності та суперечності оцінок факторів, що зумовлюють появу криз, які поділяються на нормативні й ненормативні, духовні та особистісні (Г. С. Абрамова, А. Г. Амбрумова, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, Р. Ассаджолі, Г. А. Вайзер, Ф. Ю. Василюк, С. Гроф, О. А. Донченко, Е. Ф. Зеєр, Т. Б. Карцева, В. В. Козлов, О. О. Лазєбна, Н. А. Логінова, К. Роджерс, Е. Е. Симанюк, Т. М. Титаренко, І. Ялом та ін.). Специфіка духовно-особистісної кризи виражається у феноменах втрати смислу (С. А. К'єркегор), «екзистенційного вакууму» (В. Франкл), «руйнуванні ціннісного цілого» (Ф. Ю. Василюк), «духовному дисонансі» (Е. О. Помиткін). Власне, принципи дослідження характеристик та проявів духовно-особистісних криз повинні будуватись на положенні щодо цілісності та інтегративності особистості. Віддаючи належне існуючим напрацюванням, слід зазначити, що поза увагою дослідників залишається аналіз переживання духовно-особистісних криз у ранній юності, недостатньо дослідженим є психодіагностичний комплекс на предмет виявлення духовно-особистісних криз у цей віковий період (Ассаджолі Р.).

Метою даної статті є обґрунтування психологічних принципів, спрямованих на діагностику проявів духовно-особистісних кризових переживань в юності.

Виклад основного матеріалу. Власне беручи до уваги психологічні підходи нашої проблематики, духовно-особистісна криза має позначатися на різних особистісних функціях і процесах. У ході діагностування її впливу на ці процеси доцільно спиратися на певну модель особистості, яка узагальнює та інтегрує психологічні якості та функції.

Розв'язання проблеми розробки такої моделі здійснювалося в багатьох вітчизняних дослідженнях та узагальнено в працях В. В. Рибалки, який розробив тривимірну психологічну модель, що містить такі виміри: соціально-індивідуальний, з притаманними йому підструктурами (спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект, психофізіологічні якості); діяльнісний, що диференціюється на відповідні компоненти діяльності та поведінки (потребно-мотиваційний компонент, інформаційно-пізнавальний компонент, цілеутворюючий компонент, результативний компонент, емоційно-почуттєвий компонент) і віковий, або генетичний, що характеризує рівень розвитку якостей особистості (здатки, здібності, психічні властивості) в часі (Помиткін Е. О.)

Побудова нашого дослідження передбачає його перевірку на адекватність структури, відповідність етичним принципам та стандартам науки. Нормативи такого аналізу задаються в «Етичному Кодексі психолога» Товариства психологів України. Етика дослідницької діяльності розглядається у окремому розділі «Етичні правила психологічних досліджень», де зібрані вимоги щодо планування досліджень, забезпечення надійності результатів.

Загальні принципи психологічного дослідження потребують більш детального опису в контексті дослідження духовно-особистісних кризових переживань особистості.

Зазвичай, під час дослідження психічні якості та властивості особистості повинні розглядатися не лише як компонент, а й як результат, продукт взаємодії людини з іншим. Тому, на нашу думку, досліджуватися має не тільки безпосередньо внутрішнє (феномени внутрішнього поля свідомості особистості, яка переживає духовно-особистісну кризу), але й опосередковані в поведінці та діяльності, об'єктивовані назовні прояви внутрішніх властивостей досліджуваної людини. Через аналіз поведінки та діяльності досягається об'єктивність вивчення психічних явищ як суб'єктивних, оскільки останні виступають не чим іншим, як «матеріалізованими», об'єктивованими сутнісними силами людини. Логіка розвитку індивіда досягається завдяки вивченню логіки його діяння, логіки створюваних ним речей (Корольчук М. С).

Принцип розвитку психіки зумовлює розгляд людини в динаміці процесів її становлення як особистості на різних вікових етапах та втілюється у можливості якісного дослідження перебігу духовно-особистісних кризових переживань у часі, аналізі явищ невід'ємно від вікового зростання та відповідних особистісних змін (Рибалка В. В.).

Згідно з принципом цілісності особистості дослідження духовно-особистісних кризових переживань має здійснюватися невід'ємно від інших показників особистісного розвитку, зокрема, спрямованості, самосвідомості, цінностей, емоційних станів і т.д.

Принцип різнобічного пізнання особистості на основі об'єктивного матеріалу реалізується в нашому дослідженні через теоретичний аналіз і узагальнення наукових даних з проблеми особистісного та духовного розвитку, розробку та апробацію відповідних методів проведення дослідження. Діагностичні методики мають різну валідність, тому отримані результати слід доповнювати даними спостережень за поведінкою особистості.

Принцип тісного зв'язку розуміння особистості з умовами соціального оточення, згідно з яким, психологічне дослідження духовного розвитку здійснюється невід'ємно від соціальних умов життєдіяльності особистості та соціальної ситуації у суспільстві зумовлює дослідження духовно-особистісних криз юнацтва невід'ємно від процесу навчальної діяльності в умовах учнівського та

студентського колективів. Цей принцип є для нас особливо важливим, оскільки причини духовно-особистісної кризи можуть бути пов'язані з системою стосунків особистості з іншими, зокрема, її сімейним оточенням, товаришами по навчанню, друзями тощо.

Висновки. Недостатня представленість діагностичного інструментарію для дослідження проявів кризових переживань свідчить про необхідність розробки та стандартизації нових методик, які б дозволяли об'єктивно дослідити та оцінити різноманітні види та форми кризових станів, оскільки від цього залежать особливості побудови корекційної та профілактичної роботи з юнаками та дівчатами. В нашому дослідженні доцільно спрямувати увагу на вивчення психологічних особливостей переживань юнаків і дівчат під час духовно-особистісної кризи. Це допоможе узагальнити типові емоційні реакції та розробити типологію духовно-особистісних кризових переживань.

Наведені принципи є основоположними для побудови підходів, алгоритмів та відбору психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення духовно-особистісних переживань та дослідження особливостей їх перебігу в юнацтві.

Серед загальновідомих психологічних принципів у дослідженні слід дотримуватися таких як: принцип можливості пізнання внутрішнього світу особистості; принцип розвитку психіки; принцип єдності суб'єкта й об'єкта психологічного пізнання; принцип відзеркалення; принцип визначальної ролі практики у психологічному пізнанні.

Гаврилькевич В. К., Крук С. Л.

Хмельницький національний університет

ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ БЛАГОРОДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Розглядаючи з позицій психології феномен благородної людини як мету і сенс гуманної педагогіки, ми маємо розглянути не тільки основні риси психологічного портрету благородної людини (С. Л. Крук, В. К. Гаврилькевич, 2015), але й приділити увагу поняттю «благородна діяльність». Адже саме діяльність як «динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом» (Психологія: словарь; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, 1990, с. 101) є тією активністю людини, в якій вона виявляє назовні свій внутрішній світ, і, водночас, розвиває та вдосконалює свою особистість і свій внутрішній світ, засвоюючи суспільно-історичний досвід (відповідно до принципів єдності й діяльності, єдності будови зовнішньої та внутрішньої діяльності, інтеріоризації та екстеріоризації).

У нашому розумінні, *благородна діяльність – це діяльність, суб'єктом якої є благородна людина.* Згідно суспільно-історичної теорії розвитку психіки, здобути і засвоїти досвід благородної діяльності дитина може тільки у відповідному соціальному середовищі. Іншими словами, для того, щоб вихованці закладу освіти могли інтеріоризувати досвід благородної діяльності, суб'єкти освітнього-вихованого процесу мають створити для них відповідні умови у вигляді спільної з вихованцями благородної діяльності. Для виконання цього завдання, необхідно мати чітке уявлення про психологічну структуру благородної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та невирішена частина загальної проблеми. Загальнопсихологічна концепція діяльності була висунута і детально розроблена Олексієм Миколайовичем Леонтьєвим (1903–1979), зокрема у працях «Проблеми розвитку психіки» (1959), «Діяльність. Свідомість. Особистість» (1975). Інший видатний психолог і філософ – Сергій Леонідович Рубінштейн (1889–1960) – розробив діяльнісний підхід у філософії, психології та педагогіці. Завдяки їх працям психологічна концепція діяльності стала однією із фундаментальних теорій психології, що знайшли світове визнання. Різним аспектам діяльності присвячені праці багатьох науковців-психологів.

Феномен *ігрової діяльності* розглядається у працях Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, Д. Б. Ельконіна, А. М. Богущ і Н. І. Луцан, А. Є. Войскунського, З. М. Діхтяренко, О. Жорник, Н. М. Захарової, Н. В. Кудикіної, Н. В. Слюсаренко та ін.

Проблему *навчальної діяльності*, її будови, розвитку і впливу на психічний розвиток особистості сформулювали і дослідили Д. Б. Ельконін, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов. Їхні дослідження знайшли своє продовження у працях В. В. Рубцова і співробітників Психологічного інституту РАО. Навчальній діяльності присвятили свої праці й українські дослідники: М. Артюшина, П. С. Атаманчук, В. Буряк, М. Г. Галузінська, Т. Дорошенко, К. Ф. Нор, З. В. Рябова, О. Г. Ярошенко та ін.

Трудова діяльність у цілому та її окремі аспекти стали предметом досліджень у працях таких вчених, як: С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Д. А. Ошанін, К. К. Платонов, О. А. Конопкін, В. Д. Шадриков, А. В. Василик, А. М. Колот, О. А. Грішнова, У. Є. Гузар, С. А. Омельченко, С. М. Цимбалюк, Л. Т. Червінська, та ін.

У сучасній психології досліджено і багато інших аспектів феномену діяльності, але благородна діяльність ще не була предметом психологічного дослідження.

Мета нашої статті – сформулювати визначення поняття «благородна діяльність» і визначити основні компоненти психологічної структури благородної діяльності.

Методика та організація дослідження. Для досягнення поставленої мети нами проведено теоретичне дослідження наукових публікацій, присвячених психологічній структурі діяльності. При цьому ми використовували системний підхід і теоретичні методи, такі як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення.

Основний матеріал і результати дослідження. Діяльність людини служить задоволенню певної потреби. Розуміючи *благородність* як здатність людини породжувати благо, керуючись високою ідеєю і свідомо будуючи своє життя за законами *загальнолюдської етики*, ми вважаємо, що *благородна діяльність у своєму найвищому прояві служить задоволенню потреби загального блага*. Ця потреба є надособистісною, ідеальною, духовною. Вона виникає із розширеного і поглибленого усвідомлення того, що:

- загальне благо вміщує в собі й особисте благо окремо взятої людини як частини загального;
- справжнє, а не ілюзорне, особисте благо можливе лише в умовах загального блага.

Для будь-якої природної системи, як і для Природи або проявленого Всесвіту в цілому, благом є постійність внутрішньої рівноваги – гомеостазу або гомеокінезу – саме за цієї умови система може благополучно здійснювати свої функції та реалізовувати своє призначення. Здатність природних систем до самоорганізації та саморегуляції, здатність змінювати свій внутрішній стан відповідно до змін у метасистемі, щоб сприяти підтриманню рівноваги в метасистемі, свідчить про те, що тенденція до загального блага є внутрішньо притаманною для всіх природних систем.

У людини на відміну від інших природних систем, що стоять на нижчих щаблях еволюційного розвитку, з'являється здатність до самоусвідомлення і самовизначення.

Щоб потреба загального блага проявилася у людини, їй спочатку треба відчутти його привабливість і корисність для її існування, пережити радість буття в умовах загального блага.

Загальне благо в масштабах усього земного світу є ідеалом, заради здійснення якого, власне, і необхідна благородна діяльність всього людства. Втілення цієї високої ідеї на всій Землі є справою далекого майбутнього, але для того, щоб отримати чуттєвий досвід привабливості загального блага, достатньо реалізувати ідею загального блага, так би мовити, в лабораторних умовах, в умовах окремо взятої спільноти, зокрема, в умовах освітнього середовища, в якому відбувається розвиток дитини і становлення її особистості. Іншими словами, *умовою актуалізації у дитини потреби загального блага є переживання нею облагородженої соціально-психологічної ситуації освітнього середовища*.

Оскільки «вихідною формою будь-якої людської діяльності є соціальна спільна діяльність, а механізмом розвитку психіки людини є інтеріоризація, що забезпечує засвоєння суспільно-історичного досвіду шляхом перетворення соціальної спільної діяльності в індивідуальну діяльність» (Психологія: словарь, под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, 1990, с. 102), то відповідно *соціальна спільна благородна діяльність в умовах освітнього середовища є вихідною формою індивідуальної благородної діяльності людини*.

Беручи за основу загально-психологічне визначення поняття «діяльність», ми розглядаємо благородну діяльність як динамічну систему взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких суб'єкт створює і втілює в дійсність ідеальний психічний образ *загального блага*.

Психологічна будова благородної діяльності підпорядковується загальним закономірностям, які сформулювали О. М. Леонтьєв і С. Л. Рубінштейн у теорії діяльності. Структурно-функціональну організацію благородної діяльності ми зобразили на рис. 1.

При цьому варто зауважити, що благородна діяльність не є якимось особливим і специфічним різновидом діяльності. Прикметник «благородна» вказує на внутрішнє якісне наповнення діяльності, а не на її особливу форму чи кількісні параметри. Структурно-функціональними ланками психологічної будови діяльності, що визначають її якісне наповнення, є потреба, мета і мотивація.

Вплив мети на якість і ефективність діяльності відзначив С. Л. Рубінштейн, а саме: в міру того як суб'єкт, зберігаючи в полі свого зору більш великі завдання, які ніби вбирають у себе більш часткові, дрібні завдання, пересуває свою кінцеву мету все далі й далі, діяльність його стає все більш збіраною і більш цілеспрямованою (Рубінштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2004, с. 466). Саме з такою метою ми маємо справу у випадку благородної діяльності. Цій меті – досягненню загального блага – може бути підпорядкована будь-яка часткова і повсякденна діяльність людини. Кожний вид діяльності (гру, навчання, пізнання, праця) можна наповнити вищим надособистісним сенсом загального блага. С. Л. Рубінштейн звернув увагу також на те, що включення дії в новий, більш обширний, контекст надає їй нового сенсу і більшої внутрішньої змістовності, а її мотивації – більшої насиченості (Рубінштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2004, с. 466). Загальне благо – це найширший контекст дій людини, який тільки можна уявити. Відповідно, обираючи таку віддалену мету своєї діяльності та найширший контекст, людина має можливість досягти максимальної внутрішньої змістовності і найбільшої мотиваційної насиченості своїх дій, зробити свою повсякденну діяльність максимально збіраною і цілеспрямованою. Коли вся діяльність людини набуває єдності та цілеспрямованості, то в такому способі життя людини, на думку С. Л. Рубінштейна, і проявляється, і формується цільна людська особистість (Рубінштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2004, с. 466). У випадку, коли вся діяльність людини підпорядковується меті загального блага і стає благородною, то, відповідно, в такому способі життя проявляється і формується цільна благородна людська особистість.

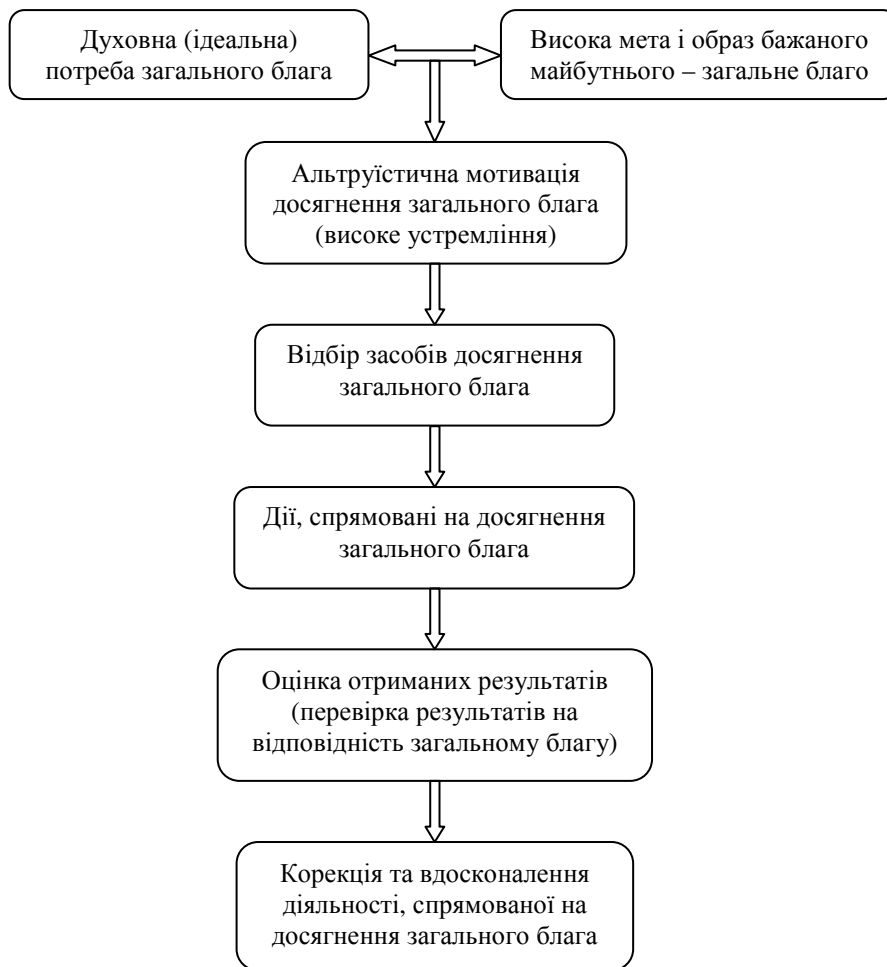


Рис. 1. Структурно-функціональна організація благородної діяльності.

Висновки. Благородна діяльність – це динамічна система взаємодій суб’єкта зі світом, у процесі яких суб’єкт створює і втілює в дійсність ідеальний психічний образ загального блага.

Психологічна структура благородної діяльності містить такі компоненти, як:

- 1) духовна (ідеальна) потреба загального блага, відповідно до якої людина обирає високу мету і формує у своїй уяві образ загального блага як бажаного майбутнього;
- 2) альтруїстична мотивація досягнення загального блага (високе устремління);
- 3) відбір засобів досягнення загального блага, які, у відповідності до високої мети, теж мають бути благородними;
- 4) дії, спрямовані на досягнення загального блага;
- 5) оцінка отриманих результатів (перевірка результатів на відповідність загальному благу);
- 6) корекція та вдосконалення діяльності, спрямованої на досягнення загального блага.

Перспективи подальших досліджень ми бачимо у визначенні психологічних умов облагородження трудової діяльності педагогів як суб’єктів освітнього процесу на засадах гуманної педагогіки.

Гуменюк Г. В.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ОСОБИСТІСНА ОРІЄНТАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЯК МАЙБУТНІХ УЧЕНИХ

Проблема визначення та освоєння оновленого змісту освіти, зокрема вищої освіти, нині набула особливої актуальності. Приєднання України до Болонського процесу, її інтеграція в європейські простори підготовки фахівців у вищій школі, прийняття у новій редакції Закону України «Про вищу освіту», створили об’єктивну необхідність змінити існуючу парадигму підготовки майбутнього фахівця. Реалії сьогодення диктують готувати його як особистість інноваційного типу, яка володіє глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями, здатної до інноваційної професійної діяльності.

Активізація інноваційної діяльності, творчий розвиток нашої молоді, підготовка її до активної участі в інноваційних перетвореннях усіх сфер життєдіяльності набуває особливого значення в умовах магістратури. Як свідчить зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців, саме магістри є квінтесенцією системи вищої освіти та основою науково-технічного прогресу в цілому, оскільки саме такий підхід до їхньої підготовки закладено у філософії магістратури: цілісність у формуванні знань, умінь, навичок та постійної готовності до негайного реагування на швидкоплинні зміни в науці та технологіях. Центральним елементом цього виступає особистість студента магістратури. Магістр (magister) у перекладі з старолатинської означає «у три рази більше»: він знає те саме, що й усі; він володіє знанням, зумовленим символами, це означає, що він володіє технологією; він знає як пов'язані між собою феноменологію і буття. Найчастіше, звання магістра пов'язують не лише з яскравим розвитком здібностей, але й з достатньо глибокими, широкими знаннями у конкретній сфері діяльності, а також нестандартне володіння вміннями, які необхідні для її успішного виконання.

Підготовка студента магістратури як майбутнього вченого є об'єктивно творчим процесом, результативність якого може бути досягнута при розробці і дотриманні основних її принципів. Перша група принципів стосується змісту, друга – організації, форм і методів цієї підготовки. До першої групи відносимо принципи: пріоритетності досягнення цілей, усвідомленої перспективи, подвійності когнітивної навчальної мети, поділу змісту предметного пізнання. Організація, форми і методи цієї підготовки будується на принципах: технологічності навчання і підготовки до діяльності вченого, варіативності, ергономічності, гнучкості, індивідуального консультування (Стрельников В. Ю., 2006). Третя група стосується ставлення до магістра як до суб'єкта навчання – особистісний принцип, який передбачає надання переваги особистісному началу над вузькопрофесійним. З позиції психологічного забезпечення підготовки магістрів потрібно надавати пріоритет у виборі останнього принципу. Проте, це зовсім не означає нехтування підготовкою до професійної діяльності, але вимагає розглядати її крізь призму розвитку особистості – як істотному аспекту психолого-педагогічного сприяння. Мається на увазі надання дієвої допомоги повноцінному розкриттю продуктивних можливостей кожного студента магістратури в їхній індивідуальній своєрідності, та стимулювання гармонійного розвитку і саморозвитку його як особистості. У даному контексті заслуговує на підтримку теза, згідно з якою навчальний заклад «повинен являти собою своєрідний соціокультурний простір-плацдарм..., коли професійна підготовка не обмежує відношення суб'єкта, що навчається, а є соціальним ядром його «утворення», здійснення як особистості....» (Балл Г. О., 2003).

Пріоритетами у професійній підготовці магістрів є, зазвичай, сформувати у них певний рівень професійної компетентності – сукупність професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності, достатніх для успішного розв'язання того кола трудових задач, яке відповідає майбутнім функціональним обов'язкам працівника (Зеєр О. Ф., 2005). Сучасне реформування вищої освіти призводить і до зміни статусу ученого. Тому, важливим завданням є визначення показників професійної компетентності магістра; рівнів розвитку соціально-особистісних, професійних компетентностей та розроблення моделей професійної компетентності для різних професій, у тому числі і для молодих українських учених. Компетентність сьогодні виступає в якості основного атрибута підготовки до майбутньої професійної діяльності та як готовність фахівця включитися у виконання певної діяльності. Стан готовності магістрів до науково-дослідницької діяльності, слід розглядати як складне особистісне утворення, в якому варто виокремлювати три взаємопов'язані компоненти:

– мотиваційний – який виражає свідоме ставлення магістра до технологій навчання та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем майбутньої фахової діяльності, а також бажання майбутнього вченого використовувати у своїй пізнавальній діяльності сучасні інноваційні технології та методики;

– когнітивний – наявність у майбутнього вченого знань про суть і специфіку науково-дослідної роботи, про можливість використання сучасних інноваційних технологій у професійній діяльності, про методи роботи з ними, а також певний рівень розвитку пізнавальних можливостей і практичної підготовки;

– операційний – сукупність систематизованих умінь і навичок для застосування інноваційних технологій, нових інформаційних технологій для забезпечення найбільшої ефективності своєї самостійної пізнавально-дослідної діяльності.

Дотримуючись особистісного принципу підготовки магістра, важливою складовою має стати саме мотиваційний компонент згаданої готовності, яка визначає професійну спрямованість особистості й утворює основу для реалізації інших її структурних компонентів, попри незаперечну важливість інших складових. Адже її зміст відбиває: наявність потреби у прояві своєї особистості в обраній професії, глибоку усвідомленість її суспільної значущості та бажання досягти результативності, інтерес до наукової діяльності. Важливими аспектами мотиваційного компонента, на які слід робити акцент, здійснюючи підготовку магістрів як майбутніх учених, це: інтерес до професії, задоволеність своїм вибором, установка на оволодіння професією (орієнтація на роботу в системі наукових установ, установка на науково-дослідницьку роботу, установка на суспільно корисну та організаційно-управлінську діяльність; орієнтація на себе як на суб'єкта саморозвитку тощо).

Для особистості вченого такою мотиваційно-ціннісною домінантою має стати спрямованість на пошук істини (раціонально обґрунтованою способом, прийнятним для наукового співтовариства). Відповідно, у визначенні цілей підготовки студентів магістратури на перший план мають виходити ціннісно-сміслові орієнтири майбутньої професійної діяльності. Для молоді людини дуже важливим є

«уявити майбутню професійну діяльність у світлі високих сенсів, щоб вона набула значущості й цінності у власних очах» (Міхеев В. О., 1997). Цілком очевидно, що чим вище рівень мотивів, тим ефективніше оволодіння професійними знаннями й уміннями. Якщо людина має позитивне ставлення та інтерес до обраної діяльності, то ця робота стає для неї необхідною й органічно вписується в її життя.

Вищевикладене дозволяє констатувати, що сьогодні європейський і світовий розвиток вищої освіти характеризується зміщенням акцентів в освітній парадигмі від процесної до результативної її складової, від знеособленої орієнтації до особистісної. Спостерігається дедалі більша концентрація освітньої діяльності навколо розроблення академічних стандартів, тобто рівня успішності, якого студент магістратури повинен досягти для отримання кваліфікації, а також необхідної академічної якості, тобто те, наскільки добре навчальні можливості, надані магістратурою навчального закладу, допомагають студентам отримати ступінь магістра. Важливим для подальшого розвитку особистісного принципу має стати виокремлення відмінних особливостей сучасного випускника ВНЗ за конкретною магістерською спеціальністю, відповідно до запитів сучасного суспільства та вимог ринку праці, а також їх врахування при розробленні відповідних навчальних програм, в яких буде відображено інноваційні технології щодо сприяння саморозвитку майбутніх магістрів через самоосвітню діяльність, яка є необхідною складовою підготовки магістрів для української вищої школи і науки.

Ігумнова О. Б.

Хмельницький національний університет

ПСИХІЧНІ СТАНИ ТА ОСМИСЛЕННЯ ДОСВІДУ В ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ

Підготовка кваліфікованих фахівців та період навчання у вузі характеризується не тільки теоретичною підготовкою та здобуттям практичних навичок, а й особистісним зростанням студентів, осмисленням власного досвіду, цінностей, постановкою цілей, визначенням перспектив подальшого життя та професійної діяльності. Період становлення особистості майбутніх фахівців гуманітарної сфери вимагає особистісних трансформацій, вирішення внутрішніх проблем та питань, переосмислення негативного досвіду та переструктурування його у позитивну життєву концепцію, що слугуватиме у майбутньому підґрунтям ресурсних станів та забезпечить особистісну готовність студента до виконання професійної діяльності, особистісного та професійного зростання.

Метою статті є розгляд психологічних особливостей взаємодії психічних станів та системи особистісних смислів в процесі особистісного зростання студентів.

Досвід визначає поведінку особистості, сприйняття та розуміння оточуючої дійсності, інших людей, життя в цілому, її місця в ньому. Зовнішній досвід визначається тими чи іншими життєвими обставинами, характером поведінки людини в них, особливостями взаємодії з іншими людьми. Але тільки в результаті інтерпретації та осмислення зовнішніх подій, вони перетворюються в структури свідомості (Н. В. Чепелева). О. М. Лактіонов поняття «досвід» тлумачить як здатність індивіда адаптуватись до нових умов життя, яка включає в себе ставлення до себе, до інших людей, соціальний статус особи, засоби життєдіяльності особистості (знання, уміння, навички). Минулий досвід визначає особливості сприймання та інтерпретації подій реального життя, оцінки власного «Я» та успішності своєї діяльності та поведінки.

В. В. Андрієвська звертає увагу на те, що внутрішня репрезентація зовнішніх ситуацій насичується оцінками, прогнозами, особистісними проєкціями, а певні фрагменти внутрішнього досвіду, більш чіткі, визначені та усвідомлені, фіксуються у вигляді певних висновків, стабільних уявлень, оцінкових суджень, «затверділих» когнітивних схем, що залишаються незмінними тривалий час. Ці утворення накладають свій відбиток на сприйняття реальних подій та визначають напрямки та можливості розвитку особистості; задають рамки, границі особистісних змін людини, здатності засвоювати нею новий досвід, принципово відмінний від попереднього. Особливості переживання досвіду, особистісні смисли, що надає людина прожитим подіям визначають її здатність до самозмін та саморозвитку, як в професійній, так і в особистісній сферах. Наприклад, у ситуаціях кризи, коли формуються нові домінуючі цінності, відбувається перетворення найбільш загальних смислових структур особистості, смисловий зв'язок виступає одним із механізмів, що забезпечує смислову перебудову особистості. Дія смислового зв'язування приводить у процесі переживання до формування нової смислової системи особистості.

Розвиток особистості є становленням єдиної системи особистісних смислів індивіда. О. М. Леонтьєв у концепції особистісного смислу звертає увагу на проблему взаємозв'язків психічного відображення та суб'єктивного відношення суб'єкта до оточуючої дійсності. Особистісний смисл формується у процесі життя та є індивідуалізованим відображенням дійсного ставлення особи до ситуації, що усвідомлюється як «значуща для мене», визначає особливості суб'єктивного усвідомлення зовнішніх умов та обставин. Суб'єктивне відношення людини до світу, що виражається у значеннях, складає основу особистісних смислів індивіда, які не піддаються безпосередньому довільному контролю. Основу такого смислу становлять мотиви, потреби, мета, установки, суб'єктивні відношення, особистісні значущості, спрямованість, смислові орієнтації, рівень домагань, соціальні ролі, образ Я та інші утворення самосвідомості.

Смислова система опосередковує вплив різноманітних факторів життя індивіда та перетворює об'єктивну ситуацію у психологічну, суб'єктивну ситуацію, різноманіття яких складає досвід особистості. Процес осмислення, особистісної інтерпретації, надання певних значень і мовної категоризації зовнішніх явищ є основним у формуванні картини світу особистості, системи її цінностей та ставлень. Структура смислових утворень особистості представляє собою єдність афективних і когнітивних компонентів, що задають схему інтерпретації ставлень особистості до себе, до інших, до оточення. Смислові утворення впливають на сприйняття, переробку інформації, спрямованість уваги, мислення, поведінки особистості та виявляються у розвитку системи регуляції суб'єкта. В тих чи інших ситуаціях життєдіяльності окремі смислові структури по-різному активізуються, поєднуються та взаємовідносяться у процесі опосередкування ситуаційних впливів, що знаходять своє відображення у різноманітності психічних станів особистості, їх тривалості та зміні у часі (Б. Ф. Ломов, О. О. Прохоров). Психічні стани, в свою чергу, пов'язані з параметрами психічних процесів та набором психологічних властивостей особистості. Такі множинні зв'язки забезпечують інтеграцію процесів та властивостей особистості та їх диференціацію, що полягає у якісній своєрідності зв'язків між процесами та властивостями. Психічний стан утворює «психологічну структуру» особистості, що змінюється при актуалізації іншого психічного стану, який виникає в умовах функціонування індивіда та ситуацій життєдіяльності. Психічні стани, які виникають та формуються в процесі розвитку особистості, виступають регуляторами поведінки та психологічної активності студента у цілому. Завдяки актуалізації психічних станів, особистісні смисли виникають та закріплюються у досвіді і визначають суттєві характеристики особистості.

Процес встановлення внутрішнього зв'язку з ціннісною сферою індивіда та надання нейтральним значенням емоційно заряджених смислів сприяє виникненню нових спонукань особистості та формуванню нових психічних станів. Довільна перебудова смислових утворень лежить в основі саморегуляції особистості. Усвідомлена зміна смислових утворень дає можливість студентам визначати смислове спрямування, здійснювати довільний контроль за безпосередніми спонуканнями, психічними станами та корегувати власну поведінку.

Р. М. Грановська серед стратегій подолання напруженої ситуації виокремлює три групи, суть яких полягає у наступному: зміні чи ліквідації проблеми; зменшенні її інтенсивності за рахунок зміни власної точки зору; полегшенні її впливу за допомогою використання ряду засобів. Створення оптимального психічного стану передбачає оцінку значущості події чи ситуації, оскільки індивідуальна цінність та особистісні властивості відіграють суттєву роль у виникненні негативних станів, дезадаптації, зайвого збудження та деактивації особистості. Негативна реакція та негативні стани звужують свідомість, змінюють стратегію поведінки, сприяють неадекватній оцінці ситуації та спонукають до помилкових рішень. Інформованість, підготовленість та різноплановість знань про складну ситуацію дозволяють вийти з неї з найменшими втратами. При активній позиції складна ситуація розглядається на тлі загальної перспективи розвитку та життя людини. Серед засобів попередження виникнення емоційно-напружених ситуацій є гармонійний розвиток особистості студента та формування самостійної світоглядної позиції. Суттєву роль в управлінні власними станами відіграє усвідомлення життєвих цілей та співвідношення з ними системи власних цінностей, зниження мотивації шляхом переключення уваги із значущості результату на аналіз завдань, тактичних прийомів, розробку системи стратегій відступу, запасних, альтернативних варіантів.

Таким чином, розвиток особистості студента передбачає осмислення власного досвіду, зміну системи особистісних смислів, що забезпечує високий рівень саморегуляції, вміння керувати власною поведінкою та є важливими психологічними передумовами успішної діяльності майбутнього фахівця. Психологічна робота зі студентами повинна бути спрямована на формування динамічності установок, об'єктивізацію стресових ситуацій, переоцінку недосягнутого, сприйняття невдачі як необхідного навчального моменту у досягненні цілі, позитивну акцентуацію досвіду, зниження особистісної значущості у випадку поразки. Домінування позитивних психічних станів у досвіді студента, ситуацій успіху, позитивного раціонального осмислення негативного досвіду сприяють закріпленню та стабілізації комплексів позитивних психічних станів, підсилює їх взаємодію та актуалізує у подальшій життєдіяльності.

Кокун О. М.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ДЕТЕРМІНАЦІЇ САМОЗДІЙСНЕННЯ ФАХІВЦІВ РІЗНИХ ПРОФЕСІЙ

Постійне прискорення науково-технічного прогресу та властиві для сучасного суспільства швидкі економічні, політичні, соціальні та духовні перетворення, загострюють для багатьох людей значимість проблеми професійного самоздійснення. Дослідження та практичні розробки в цьому напрямі мають сприяти створенню у фахівців різних професій стійких смисложиттєвих орієнтирів у мінливому світі, усвідомленню ними особистісного сенсу професійної самореалізації, окресленню чітких та змістовних шляхів професійного самоздійснення.

Особистісне самоздійснення ми розуміємо як свідомий саморозвиток людини, в процесі якого розкриваються її потенційні можливості у різних життєвих сферах, результатом чого є постійне досягнення особистісно та соціально значущих ефектів, формування власного «простору життя». Професійне самоздійснення – як одну із найважливіших форм життєвого самоздійснення, що характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця у обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоєднанням із професією, повсякчасною затребуваністю його професійної кваліфікації, широким використанням його професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями (Кокун О. М., 2013).

Професійне самоздійснення може відбуватися у двох загальних формах: 1) зовнішньо-професійна (досягнення значущих здобутків у різних аспектах професійної діяльності); 2) внутрішньо-професійна (професійне самовдосконалення, спрямоване на підвищення професійної компетентності та розвиток професійно-важливих якостей).

Також нами виділено 10 ознак професійного самоздійснення:

- 1) внутрішньо-професійні (потреба у професійному вдосконаленні;
- 2) наявність проекту власного професійного розвитку;
- 3) переважаюче задоволення власними професійними досягненнями;
- 4) постійна постановка нових професійних цілей;
- 5) формування власного «життєво-професійного простору»;
- 6) зовнішньо-професійні (досягнення поставлених професійних цілей;
- 7) визнання досягнень фахівця професійним співтовариством;
- 8) використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями;
- 9) розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії;
- 10) вияв високого рівня творчості у професійній діяльності).

Нижче ми коротко викладемо визначені нами в ході емпіричних досліджень особливості детермінації самоздійснення фахівців різних професій.

В цих дослідженнях, проведених співробітниками лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, взяли участь 429 фахівців 10 професій. Зокрема, 30 топ-менеджерів комерційних організацій, 32 працівники профспілкових організацій, 69 лікарів різних спеціалізацій, 19 програмістів та системних адміністраторів, 78 вихователів дитячих садків, 71 доцент та викладач ВНЗ, 35 практичних психологів галузі освіти, 25 викладачів музичних шкіл, 39 вчителів середніх шкіл, 31 науковець вищої кваліфікації. Практично всі вони були проведені в м. Києві (за виключенням вихователів, які досліджувалися у м. Житомирі).

У дослідженнях було використано розроблений нами опитувальник професійного самоздійснення та три психодіагностичні методики (Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Срусалема, Мотивація професійної діяльності – методика К. Замфір у модифікації А. Реана, Самоактуалізаційний тест Е. Кострома – САТ).

Встановлено, що загальний рівень професійного самоздійснення має достовірну кореляцію із віком лише у представників двох професій із десяти (доцентів та викладачів ВНЗ і практичних психологів галузі освіти). Ще у представників однієї професії – працівників профспілкових організацій кореляція має достовірність на рівні статистичної тенденції ($p \leq 0,1$). При цьому, у фахівців половини професій, які взяли участь в дослідженні – п'яти із десяти, кореляція загального рівня професійного самоздійснення із віком близька до нульової (топ-менеджери комерційних організацій, лікарі, вихователі дитячих садків, вчителі середніх шкіл, науковці вищої кваліфікації).

Однак, вікову детермінацію професійного самоздійснення фахівців різних професій більш наочно характеризують кореляційні зв'язки із віком його двох складових окремо. Так, у програмістів та системних адміністраторів з віком досить виражено корелює рівень внутрішньо-професійного самоздійснення. Також достовірною позитивною є його кореляція з віком у доцентів та викладачів ВНЗ. А от у вихователів дитячих садків виявлено достовірну тенденцію до зменшення внутрішньо-професійного самоздійснення з віком. Рівень зовнішньо-професійного самоздійснення найбільш виражено корелює з віком у практичних психологів галузі освіти, доцентів та викладачів ВНЗ, працівників профспілкових організацій.

Показники професійного самоздійснення найтісніше корелюють із базовими шкалами Самоактуалізаційного тесту («компетентності в часі» та «підтримки») у доцентів та викладачів ВНЗ, психологів галузі освіти, науковців вищої кваліфікації. У програмістів та системних адміністраторів, навпаки, можливості професійного самоздійснення значною мірою перешкоджають високі бали за цими шкалами. Оскільки представники цієї професії мають суттєво вищі за інших фахівців показники базових шкал САТ, очевидно, що «надмірна життєва самоактуалізованість» вже починає заважати окремим складовим їх професійного самоздійснення.

У фахівців практично усіх досліджуваних професій (за виключенням програмістів та системних адміністраторів), із показниками професійного самоздійснення достатньо тісно та достовірно корелює рівень професійної самоефективності. У найбільшій мірі у вчителів середніх шкіл, топ-менеджерів комерційних організацій, працівників профспілкових організацій, лікарів, доцентів та викладачів ВНЗ, практичних психологів галузі освіти та науковців вищої кваліфікації.

Узагальнені показники професійного самоздійснення найтісніше пов'язані із внутрішньою професійною мотивацією у працівників профспілкових організацій, доцентів та викладачів ВНЗ, викладачів

середніх та музичних шкіл, лікарів та вихователів дитячих садків. Лише у програмістів та системних адміністраторів спрямованість зв'язків між цими показниками зворотна, що знову ж таки свідчить про явну «не типовість» цих фахівців. Так у них, на протигагу фахівцям всіх інших професій, у плані професійного самоздійснення принципово більше значення відіграє зовнішня позитивна мотивація.

Комар Т. В.

Хмельницький національний університет

РОЗВИТОК АКсіОЛОГіЧНОГО ПОТЕНціАЛУ СТУДЕНТів ЯК ПЕРЕДУМОВА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСіЙНОї ЗРіЛОСТі ФАХіВЦЯ СОціОНОМіЧНОГО НАПРЯМУ

Становлення професійної зрілості як процесу, що стимулює розвиток пізнавальної потреби, яка виражається в постійному прагненні до самовдосконалення, саморозвитку, підвищення рівня навчальної компетентності – саме це забезпечує студентів-випускників фундамент особистісної, академічної й соціальної підготовленості до успішної самореалізації у професійній діяльності й соціалізації в реальній дійсності.

У процесі формування ціннісних орієнтацій, системи спеціальних професійних і соціально-психологічних умінь ми використовували такі концептуальні положення: наступність властива кожному явищу, що формується; наступність є обов'язковою умовою поступального розвитку; суть наступності полягає у зв'язку між етапами розвитку, частковому повторенні старого, їх якісному відновленні, але на більш високому щаблі розвитку; прояв наступності залежить від змісту об'єкта й умов його розвитку; наступність може бути розглянута тільки стосовно структурованих об'єктів.

Вихідні передумови. Отже, вважаємо за доцільне розглядати пріоритетні напрямки формування ціннісних орієнтацій майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку в психолого-педагогічному освітньому процесі з позицій реалізації принципу наступності як основного принципу нашого дослідження.

Ціннісний блок у структурі особистості спеціаліста соціономічного напрямку в контексті наступності є системою, що формується і має об'єктивно-суб'єктивний характер. Об'єктивність системи зумовлена суспільним буттям, специфікою, рівнем професійних суспільних відносин, соціальних умов, затребуваністю у соціумі якостей, норм, впливом загальнолюдських і морально-етичних цінностей, етнічними традиціями, національним менталітетом.

Водночас ціннісні орієнтації суб'єктивні, оскільки вони формуються під впливом свідомості індивіда. Тому в ході підготовки студента до професійної діяльності особливу увагу звертали на вивчення не тільки зовнішньої, але й внутрішньої системи ставлень, рівня їх взаємодії, засвоєння особистістю цінностей, формування здатності трансформації їх на конкретний предмет професійної діяльності, на розвиток професійної, вольової, емоційної і морально-етичної сфери.

Формування ціннісних орієнтацій ми досліджували із позицій цілісного особистісного академічного й соціального розвитку студента, передбачаючи організацію безперервної навчальної, практичної й самостійної діяльності студента як процесу його підготовки до професійної діяльності. Такий підхід дозволив студентам усвідомити професійну діяльність як цінність глибоко моральну, етичну, соціальну, персоніфіковану, суто індивідуалізовану, цілеспрямовану на надання конкретної допомоги, підтримки індивіда, у ній нужденного.

Цінність соціономічного напрямку діяльності визначають на основі того, наскільки він сприяє розвитку потреб студента в самореалізації, у формуванні самосвідомості особистості. Високий рівень самосвідомості й самовизначення притаманний соціально зрілій людині, яка характеризується розвиненим інтелектом, духовністю, культурою інтегративних умінь і навичок спілкування, необхідних для життя й професійної діяльності. У психологічному аспекті така особистість усвідомлює свої цілі, орієнтири, життєві плани, ідеали, особистісні властивості й співвідносить їх з вимогами колективу. Показник духовної зрілості, високого рівня культури – усвідомлення себе як особистості, здатної здійснювати суспільно значиму діяльність і оцінювати її результати, а також наявність внутрішньої умотивованості, зверненість студента до складної, поліфункціональної професійної діяльності, для якої значимими є не тільки цілі, але й сам процес.

Виклад результатів досліджень. Ціннісна структура особистості спеціаліста соціономічного напрямку є досить автономною і вивчалася нами лише в контексті становлення професійної зрілості як категорії, що має міждисциплінарний характер.

Ціннісні орієнтації особистості майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку ми розглядали як інструмент побудови життєвої стратегії в ході професійної підготовки, тому в організації й змісті психолого-педагогічного освітнього процесу значну увагу приділяли практичній діяльності майбутнього випускника. Ураховуючи специфіку професійної діяльності як суто індивідуальної, персоніфікованої діяльності, загальні професійно-психологічні, соціально-психологічні цінності ми визначали не як самостійно існуючі феномени, а в площині усвідомлення спеціалістом соціономічного напрямку загальнолюдських цінностей, які можна співвіднести із цілями й завданнями кожного конкретного індивіда, котрий потребує допомоги, підтримки, реабілітації на конкретному етапі його життєдіяльності.

У такому контексті процес формування ціннісного потенціалу майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку ми моделювали як систему, реалізовану за такими напрямками:

- цінності вищого порядку (загальнолюдські цінності);
- цінності освіти;
- цінності професійної діяльності;

– цінності, пов'язані зі специфікою особистості спеціаліста соціономічного напрямку як суб'єкта багатопрофільної професійної діяльності.

Цінності, пов'язані з професійною діяльністю, поділяють на дві групи: «цінності-цілі» та «інструментальні цінності».

Серед цінностей-цілей виокремлюють: творчий характер праці, престиж професійної діяльності, суспільну значимість праці, відповідальність перед суспільством, самоствердження у професії, любов до професії, людей. До інструментальних цілей-цінностей відносять: суспільне визнання результатів професійної діяльності, відповідність інтересів, здібностей особистості характеру професійної діяльності, професійне зростання.

Таким чином, цінності-цілі співзвучні з метою професійної діяльності, яка пов'язана з розвитком особистості. Інструментальні цінності слугували засобом досягнення цінностей-цілей, передбачали процес опанування теорії, технології професійної діяльності, складовими, що становлять основу професійної підготовки спеціаліста соціономічного напрямку.

Ураховуючи той факт, що професійна діяльність складається із психологічного й соціального компонентів, ми використовували в процесі формування ціннісного базису студента особистісні й специфічні професійні цінності.

Цінності самодостатнього й інструментального типів становлять: визнання результатів професійної діяльності, професійне зростання, професійна майстерність. Найбільш значимими ціннісними орієнтаціями студента-майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку ми визначили такі:

1. Орієнтація на загальнолюдські цінності: людина, праця, краса, любов, добро.
2. Орієнтація на основні загальнолюдські цінності: праця, мир, Батьківщина, безпека, свобода.
3. Орієнтація на філософське, методологічне, теоретично наукове пізнання як цінність: інформація, знання, культура.
4. Орієнтація на професійне й психологічне знання: психологічне, соціальне, психолого-педагогічне, культурологічне.
5. Орієнтація на професійну діяльність як цілеспрямовану допомогу в соціалізації, вихованні, саморозвитку: чуйність, довіра, повага, вимогливість до себе.
6. Орієнтація на самореалізацію в особистісному, професійному й соціальному плані: усвідомлення власної особистості як цінності, гідність, творчість, самосвідомість.
7. Нормативно-методологічні орієнтації, що відображають сутність системної взаємодії соціально-політичної стратегії, особистісних, потребо-ціннісних орієнтацій.

У співвідношенні з етапами становлення професійної зрілості у психолого-педагогічному освітньому процесі формування ціннісних орієнтацій майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку здійснювалося в такій послідовності.

На I етапі – «адаптації» – здійснювалася орієнтація студентів на вивчення теоретичних і методологічних засад аксіології як науки, аксіологічних проблем в історії вітчизняної й закордонної освіти. На II етапі – «індивідуалізації» – тривав процес орієнтації студентів на розширення й поглиблення загальнотеоретичних знань, пріоритетних напрямків теорії цінностей, здійснювалося осмислення системи загальнолюдських цінностей у їх генезисі й взаємозв'язку із розвитком суспільно-історичної практики. Сутність індивідуалізації в процесі опанування цінностей полягала в тому, що засвоєні цінності співвідносилися із цілями й завданнями кожної конкретної людини, передбачався вільний розвиток позитивно значимих орієнтацій, самостійний пошук студентом особистісно привабливих і професійних цінностей. На III етапі – «систематизації» – поряд із узагальненням ціннісних орієнтацій загальнопсихологічної спрямованості здійснювалася трансформація у певну систему специфічних професійних цінностей, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, формувалися методичні вміння залучення майбутніх спеціалістів соціономічного напрямку до духовних загальнолюдських цінностей. На IV етапі – «інтеграції» – тривав процес інтеріоризації цінностей, орієнтованих на професійну діяльність як життєву стратегію. Отримані теоретичні знання й уміння реалізувалися студентами в процесі навчально-виробничої практики, здійснювався їх аналіз, корекція, подальше вдосконалювання.

Висновок. Таким чином, у площині реалізації проблеми наступності процес формування ціннісних орієнтацій має такі особливості:

- формування ціннісних орієнтацій здійснюється у системно-логічній послідовності, це системний процес, цілісність якого забезпечується єдністю цілей, змісту, завдань, спрямованості;
- процес формування ціннісних орієнтацій здійснюється у відповідності з принципом наступності на основі дотримання єдності теорії і практики;
- від загальнотеоретичних понять категоріального апарата аксіології як науки до специфіки ціннісних орієнтацій спеціаліста соціономічного напрямку;

– від формування теоретичних знань до практичних умінь на підґрунті поступового ускладнення й інтеграції психолого-педагогічних, соціально-психологічних дій;

– формування ціннісних орієнтацій студентів у психолого-педагогічному освітньому процесі відповідно до принципу наступності ми розглядаємо як динамічне явище, котра забезпечує реалізацію обов'язкової умови наступності – поступальний розвиток аксіологічного потенціалу студента, що в кінцевому підсумку стимулює особистісну творчість, самостійність, активність у реальній професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у висвітленні психологічних передумов розвитку аксіологічного потенціалу студентів майбутніх фахівців соціономічного напрямку.

Крук С. Л., Гаврилькевич В. К.

Хмельницький національний університет

БЛАГОРОДНЕ СПІЛКУВАННЯ: РІВНІ ТА ПРОЯВИ

Постановка проблеми. Спілкування є важливим компонентом життя людини. Особливого значення спілкування набуває у професіях «людина–людина», зокрема у педагогіці та психології, оскільки виховання, передача знань і надання психологічної допомоги можуть здійснюватися тільки в процесі спілкування людей (див., наприклад: Бех І. Д. Яке спілкування, таке і виховання, 1996; Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості, 2000). У контексті гуманної педагогіки, головною метою якої є виховання благородної людини, на нашу думку, є необхідність з'ясувати психологічний зміст поняття «благородне спілкування».

Аналіз останніх досліджень і публікацій та невирішена частина загальної проблеми. Психологічні та педагогічні аспекти спілкування досліджуються у багатьох працях, зокрема, таких авторів, як: С. М. Амеліна, О. Андрущенко, Н. П. Антоненко, Г. О. Арсентьева, Т. О. Атрошенко, Л. В. Барановська, О. С. Березюк, Н. В. Берестецька, І. Д. Бех, О. Є. Блінова, К. О. Богатирьов, М. К. Богданова, О. І. Бондаренко, О. В. Брюховецька, С. М. Бучацька, В. А. Кан-Калик, Т. В. Василишина, Л. В. Власенко, М. М. Галицька, В. М. Галузяк, Т. С. Гаміна, Л. П. Гапоненко, Н. Глухова, А. Гольдштейн, І. О. Горбуліч, А. Й. Гордєєва, В. І. Гордієнко, М. Гордієнко, Н. Є. Гребенюк, Д. М. Гридчук, О. І. Гуренко, Л. А. Данилевич, Д. В. Джонсон, О. О. Довженко, Л. В. Долинська, Ю. М. Друзь, Л. М. Дунець, Н. А. Дусь, Г. Дьяконов, С. А. Єфремцева, А. Жичкіна, М. М. Заброцький, М. Загірняк, С. В. Загороднюк, М. П. Зажирко, В. С. Заслуженюк, В. О. Зінкевічус, Н. П. Зубалій, А. С. Іванова, Л. Г. Кайдалова, В. П. Казміренко, І. Калинич, Т. М. Каменєва, О. Л. Канюк, С. В. Капітанець, Т. В. Карабин, О. І. Киричук, О. Г. Коваленко, І. В. Ковальчук, Т. Колодько, І. І. Комарова, В. Коновальчук, О. С. Конотоп, Л. В. Копець, Н. О. Кордунова, О. М. Корніяка, А. В. Корольова, О. М. Коропецька, М. О. Коць, Ю. Г. Кривонос, В. А. Кручек, О. І. Кудерміна, М. М. Кулеша, О. І. Куліш, С. Куриш, М. О. Лазарєв, Н. В. Логутіна, Г. В. Локарева, О. І. Луценко, С. Д. Максименко, В. Ф. Мартиненко, С. В. Марченко, І. М. Мачуська, Г. М. Мешко, С. Микитюк, О. Я. Митник, Е. В. Мірошниченко, А. М. Москаленко, М. М. Назар, Л. А. Онуфрієва, О. М. Опалюк, Л. Орбан-Лембрик, О. Ю. Осадько, Л. Пашко, Л. В. Пляка, Н. Подлевська, Д. Позняк, В. В. Присакар, В. М. Приходько, Ю. Приходько, М. Д. Прищак, Н. В. Радіонова, І. П. Радомський, С. О. Рябушко, Л. О. Савенкова, Г. М. Сагач, О. Є. Самойлов, Ю. О. Семенчук, В. А. Семиченко, Ю. В. Сербалюк, О. М. Серєда, І. В. Сипченко, Н. К. Скляренко, М. І. Скрипник, Г. О. Славтіч, К. М. Слесик, Є. Г. Староконь, О. Столяренко, А. А. Студенікін, О. А. Стукало, О. Б. Тарнопольський, В. М. Терещук, В. М. Теслюк, О. В. Тихоновський, М. В. Тоба, Г. В. Товканець, М. І. Томчук, Г. В. Троцько, І. О. Трухін, О. Уваркіна, Ю. В. Уварова, В. В. Уліщенко, Ю. Федоренко, Г. Л. Федосова, В. С. Филипчук, М. М. Філоненко, Т. І. Ханецька, Н. Є. Хлопоніна, Ф. І. Хміль, В. Хомик, І. М. Цимбалюк, В. Я. Чорній, С. Г. Шебанова, Т. Д. Щербан, О. Є. Яновська, О. Г. Ярошенко, І. Д. Ярошук, Т. С. Яценко та інші.

Величезна кількість праць, присвячених спілкуванню, свідчить про великий інтерес сучасної наукової спільноти до цього феномену людського буття, а також про багатогранність і різноманіття спілкування. У науковій літературі висвітлюються, зокрема, такі види спілкування: англomовне, діалогічне, діалогове, ділове, емоційне, інструментальне, інтимно-особистісне, іншомовне, міжкультурне, міжнаціональне, міжособистісне, мовленнєве, навчальне, невербальне, опосередковане, особистісно зорієнтоване, педагогічне, писемне, правове, продуктивне, професійне, психолого-педагогічне, сімейне, україномовне, управлінське, усномовленнєве, успішне, філософське, художньо-педагогічне, Інтернет-спілкування.

На підставі огляду наукових публікацій ми з'ясували, що благородне спілкування ще не було предметом наукового дослідження.

Мета нашої статті – сформулювати визначення поняття «благородне спілкування» і описати рівні та прояви благородного спілкування.

Методика та організація дослідження. Для досягнення поставленої мети нами проведено теоретичне дослідження наукових публікацій, присвячених феномену спілкування. При цьому ми використовували системний підхід і теоретичні методи, такі як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення.

Основний матеріал і результати дослідження. У сучасній українській мові слово *спілкування* означає дію за значенням *спілкуватися*, а також «взаємні стосунки; діловий, дружній зв'язок». Слово *спілкуватися* означає: 1) підтримувати взаємні стосунки, діловий дружній зв'язок із ким-небудь; розуміти одне одного; порозуміватися; 2) об'єднуватися для спільних дій (Великий тлумачний словник сучасної української мови; уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел, 2005, с. 1368).

Цей зміст простежується і у психологічному тлумаченні поняття «спілкування». У психологічному словнику воно представлено як:

1) складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який породжується *потребами у спільній діяльності* та включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії *взаємодії, сприйняття і розуміння* іншої людини;

2) взаємодія суб'єктів, яка здійснюється знаковими засобами, викликана потребами спільної діяльності та спрямована на значиму зміну стану, поведінки та особистісно-сміслових утворень партнера (Психологія: словарь; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, 1990, с. 244).

Із цих визначень видно, що спілкування тісно пов'язане зі спільною діяльністю (досить докладно цей аспект досліджений також Г. О. Арсентьевою у її праці «Спілкування як сумісна діяльність людей: соціально-філософський аналіз», 2001). Спілкування є формою життєдіяльності. Соціальний сенс спілкування полягає в тому, що воно є засобом передачі форм культури і суспільного досвіду. Специфіка спілкування визначається тим, що в його процесі суб'єктивний світ однієї людини розкривається для іншої. У спілкуванні людина самовизначається і самопрезентується, виявляючи свої індивідуальні особливості (Психологія: словарь; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, 1990, с. 244).

Принцип *нерозривної єдності спілкування і діяльності* є одним із базових у вітчизняній психології (Психологія: словарь; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, 1990, с. 245). Тому й благородну діяльність слід розглядати в єдності з благородним спілкуванням.

Дослідивши етимологію слова *спілкування* (див.: Етимологічний словник української мови : у 7 т. / редкол. О. С. Мельничук (голов. ред.) та ін., т. 5: Р – Т; уклад.: Р. В. Болдирев та ін., 2006, с. 374), ми витлумачили його глибинний сутнісний зміст як «сполучення (об'єднання) половин (частин) в одне ціле».

З точки зору психології взаємодія людей саме й базується на їх об'єднанні в певну цілісність. Єднання внутрішніх світів людей може мати різний ступінь: від найменшого, поверхневого і часткового до найбільшого, найглибшого і повного взаємопроникнення.

Взаємодія людей може бути спрямована або на зміну зовнішнього світу, або на зміну внутрішнього світу партнерів спілкування. У випадку **благородного спілкування** єднання і взаємодія людей спрямовані на досягнення змін у їхніх внутрішніх і зовнішньому світах з метою збільшення в них добра і щастя, тобто збільшення загального блага.

Внутрішній психодуховний світ людини є багаторівневим, у ньому можна виокремити такі рівні: вольовий, свідомості й самосвідомості, ціннісно-смісловий, інтелектуальний, афективний, поведінковий. Єднання і взаємодія людей може відбуватися на всіх цих рівнях. Тому, ці рівні можна розглядати і як рівні благородного спілкування (наше уявлення про його можливі прояви на кожному із них подано в табл. 1).

Таблиця 1

Рівні та прояви благородного спілкування

Рівні	Прояви благородного спілкування
Вольовий	Спільне воління (устремління), спільна спрямованість вектору волі на досягнення високої мети (загального блага).
Свідомості	Спільне усвідомлення мети спілкування та участь у ньому за усвідомленою згодою.
Самосвідомості	Усвідомлення власного внеску у спілкування та міри власної відповідальності за його наслідки.
Ціннісно-смісловий	Єднання на основі вищих сенсів, духовних цінностей, цінностей загального блага, альтруїзму, довершеності й досконалості.
Інтелектуальний	Взаємопізнання, взаємоприйняття, взаєморозуміння та спільна пізнавальна активність і розумова творчість, наповнені високими ідеями загального блага.
Афективний	Взаємні емпатія та симпатія, спільне переживання вищих, духовних, альтруїстичних почуттів: внутрішньої свободи, гідності, щастя, любові до людей та ін.
Поведінковий	Спільні дії та вчинки, спрямовані на допомогу іншим людям, на самовдосконалення, на збільшення загального блага, добра і щастя у світі.

Висновки:

1. Благородне спілкування – це єднання і взаємодія людей, спрямовані на досягнення змін у їхніх внутрішніх і зовнішньому світах з метою збільшення в них добра і щастя, тобто збільшення загального блага.

2. Рівні благородного спілкування відповідають основним структурно-функціональним рівням психодуховної організації людини: поведінковому, афективному, інтелектуальному, ціннісно-смысловому, свідомості й самосвідомості, вольовому. Для кожного з них є відповідні прояви благородного спілкування, спільним для усіх цих проявів є домінанта високої мети – загального блага.

Перспективи подальших досліджень ми бачимо у визначенні психологічних умов облагородження професійного спілкування педагогів як суб'єктів освітнього процесу на засадах гуманної педагогіки.

Кузнєцова Л. М.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ДО ПРОБЛЕМИ ВИБОРУ НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНОГО ПІДґРУНТЯ СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Завдання вищої школи – підготовка кваліфікованих фахівців, тобто формування теоретичної, практичної і особистісної готовності студентів до професійної діяльності. Так, окрім якісних освітніх послуг ВНЗ мають забезпечувати також ефективний психологічний супровід оптимізації особистісного зростання студентської молоді. Але чи потребують сучасні студенти змістовної психологічної підтримки на шляху особистісного зростання? Мова йде про їхню готовність і після завершення навчання активно використовувати здобуті знання та навички застосування технік внутрішнього самовдосконалення, робити це без примусу викладачів і стимулювання високими балами, але діяти не інтуїтивно, а слідувати науково-методологічним положенням певного теоретичного підходу психології особистості.

Без сумніву, просування в особистісному розвитку потребує потужної теоретико-концептуальної бази – чіткого розуміння кінцевої мети та проміжних цілей, логіки дій на кожному етапі внутрішнього самовдосконалення, володіння системою засобів реалізації завдань цього складного процесу. Класична психологія пропонує широкий спектр теоретичних підходів щодо способів досягнення особистістю внутрішнього самовдосконалення, серед них: психологічне зростання і самоактуалізація за теоріями А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Шострома; «психологічний ріст, досягнення близькості у міжособистісних стосунках засобами транзактного аналізу Е. Берна; становлення «зрілої особистості» за вченням Г. Олпорта; максимальна самореалізація в рамках концепції самоефективності А. Бандури та шляхом актуалізації особистісного потенціалу в руслі вчень Д. О. Леонтьєва; активізація особистісного росту засобами логотерапії В. Франкла, психосинтезу Р. Ассаджолі; досягнення цілісності «Я» за концепціями К. Юнга, Ф. Перлза; пошук «істинного Я» в рамках гуманістичного психоаналізу Е. Фромма та К. Хорні; досягнення самоідентичності за концепцією Е. Еріксона; когнітивні стратегії «самозцілення» та звільнення від ірраціональності мислення, розроблені А. Беком, А. Еллісом.

Різні аспекти проблеми особистісного росту та розвитку із використанням стратегій, розроблених у класичних психологічних теоріях, розкрито в роботах сучасних зарубіжних та вітчизняних авторів, серед яких: С. Дж. Хенлі (Hanley S. J., 2002), С. Ебелл (Abell S., 2002), С. С. Райс (Reiss S., 2005), С. М. Хеверкемп (S. M. Haverkamp, 2005), Л. М. Кобильнік (Кобильнік Л. М., 2007), Г. І. Меднікова (Меднікова Г. І., 2013), Г. К. Радчук (Радчук Г. К., 2008), Т. М. Соломка (Соломка Т. М., 2009), Н. В. Старинська (Старинська Н. В., 2013) та ін. Відповідно **метою нашого дослідження** було обрати оптимальне науково-методологічне підґрунтя стратегії особистісного зростання сучасної студентської молоді, з'ясувавши, які з означених вище психологічних теорій викликають в неї найбільший інтерес, стимулюють бажання апробувати теоретичні положення в реальному житті – перевірити їхню дієвість на власному досвіді, а надалі регулярно практикувати як засіб підтримання та зміцнення психологічного здоров'я, гармонізації міжособистісних стосунків, розкриття внутрішнього потенціалу, максимальної самореалізації у професійній діяльності.

Експериментальне дослідження проводилось у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова зі студентами IV курсу (вибірка – 51 респондент), що навчаються за напрямом підготовки «природничі науки» та мають фахову спеціалізацію «практична психологія». Зауважимо, що специфіка вибірки (подвійна спеціальність досліджуваних) дозволила зробити експеримент більш інформативним, адже охоплені ним студенти не просто репрезентують властиві сучасній студентській молоді інтенції та пріоритети, а, як майбутні психологи, здатні пояснити їх та обґрунтувати у термінах психології особистості.

Досліджуваним було дано завдання опрацювати найбільш відомі у зарубіжній та вітчизняній психології теорії особистісного зростання, виділивши серед них найбільш ефективні в умовах сьогодення та ті, які з різних причин мало допоможуть сучасному студенту на шляху самовдосконалення. Відповідно респонденти склали свої рейтинги та антирейтинги дієвості і результативності класичних концепцій,

обґрунтовували своє рішення, спираючись на результати спостережень і самоспостереження за різними аспектами студентського життя, рефлексуючи до власних думок, прагнень, почуттів.

Отже, до п'ятірки лідерів в отриманому нами узагальненому «рейтингу популярності» класичних концепцій особистісного розвитку увійшли (в порядку зниження рангу): самоактуалізація особистості за гуманістичними теоріями А. Маслоу та К. Роджерса, «психологічний ріст» за теорією А. Адлера, самопізнання і долання внутрішніх конфліктів засобами транзактного аналізу Е. Берна, розвиток самоефективності за науковими розробками А. Бандури. Така статистика не викликає подиву, адже програми фахової підготовки практичних психологів у більшості українських ВНЗ орієнтовані на ідеї гуманістичного напрямку психології: загальнолюдські цінності ширості, цілісності, унікальності, самореалізації, творчості та ін., які є основою гармонійного буття і здорових стосунків з оточуючими. Відповідно теорії А. Маслоу (Маслоу А., 2008), К. Роджерса (Роджерс К., 2004), а також А. Адлера як «передвісника гуманістичного напрямку» (Адлер А., 1997) ґрунтовно вивчаються сучасними студентами педагогами-психологами, суттєво впливають на формування їхнього світогляду і професійних установок. Значний інтерес в молоді викликають також наукові праці Е. Берна (Берн Е., 2001; 2004; 2007), що висвітлюють аспекти міжособистісних взаємодій, корисні для підвищення соціальної компетентності в цілому і налагодження особистого життя зокрема. Спільним для зазначених наукових підходів, а також для концепції самоефективності А. Бандури (Бандура А., 2000) є твердження щодо наявності в кожного внутрішнього потенціалу самоздійснення, для реалізації якого необхідне лише глибоке самопізнання, віра в себе, здатність і готовність йти наперекір нав'язуваним ззовні нормам, принципам, стереотипам, життєвим сценаріям.

Найменш цікавими для досліджуваних виявились когнітивні психотерапевтичні техніки «самозцілення», розроблені А. Беком (Бек А., 1996) (у своїх «рейтингах» концепцію вченого згадали лише близько 4% респондентів), а найменш корисною для особистісного зростання студентів в умовах реалій сьогодення понад чверть респондентів визнали логотерапію В. Франкла (Франкл В., 1990), обґрунтовуючи свою позицію неактуальністю екзистенційних проблем у час, коли необхідно вирішувати більш «приземлені» труднощі повсякденного життя. Серед неефективних теорій були названі також гуманістичний психоаналіз К. Хорні (думка майже 22% студентів) та психосинтез Р. Ассаджолі (близько 20%), які, на думку студентів, є занадто складними в реалізації без допомоги фахівця-психотерапевта. Так, у досліджуваних виникли сумніви щодо можливості самостійно впоратись зі своїми внутрішніми конфліктами, подолати глибинну тривогу, невротичні потреби, самообмеження, які сформувались ще в дитинстві (умова відкриття «істинного Я» за концепцією К. Хорні (Хорні К., 2006)), встановити контроль над своїми окремими субособистостями, інтегрувавши їх навколо об'єднуючого психологічного центру (реконструкція особистості засобами психосинтезу (Ассаджолі Р., 2002)).

Цікаво, що близько 12% респондентів обґрунтували сумнівні дієвість стратегій самоактуалізації А. Маслоу і майже 20% визнали доцільність використання ідей самовдосконалення, закладених в науковому доробку В. Франкла. Це є очевидним свідченням того, що не існує універсальної, однаково дієвої для всіх теорії особистісного розвитку, а психологічний супровід його оптимізації має здійснюватись з урахуванням індивідуальності кожного студента, життєвих принципів, спрямованості та актуальних проблем молоді.

Важливо відзначити, що сучасні студенти доволі прагматичні і часом надмірно ощадливі в питанні витрати своїх ресурсів: матеріальних засобів, особистого часу, фізичних сил, розумової праці, творчої енергії тощо. Так, вони добровільно не займатимуться «непотрібними» справами з примарними перспективами і непевним результатом, навіть якщо мова йтиме про власне самовдосконалення. Зокрема, якісний аналіз емпіричних даних засвідчив деяку поверховість суджень респондентів, оперування вихопленими з контексту фразами та судженнями інших дослідників про зміст тих чи інших психологічних теорій. Втім, студенти легко «схоплювали» глибинну сутність закладених в цих теоріях ключових ідей в процесі жвавої дискусії, переосмислювали їх в контексті сучасного суспільного буття. Відповідно, якщо ми прагнемо вмотивувати студентську молодь до застосування в реальному житті тієї чи іншої концепції особистісного зростання, то важливо презентувати її не формально, а як стратегію дій в реаліях сьогодення – в цілісному комплексі тактичних прийомів, застережень, рекомендацій щодо найвищої ефективності. При цьому варто максимально спиратись на властиві студентству юнацький максималізм, бажання «спробувати все в цьому житті», інтерес до всього нового і жагу змін.

Таким чином, ми дійшли **висновку**, що сучасним студентам необхідна свобода вибору науково-методологічного підґрунтя власної стратегії самовдосконалення, а для цього їм потрібна належна теоретична підготовка, мотивація і натхнення працювати над собою, розкривати свої приховані можливості, розвивати особистісний потенціал. При цьому важливо забезпечити психологічний супровід оптимізації розвитку особистості студентів у освітньому просторі ВНЗ – надання їм змістовної підтримки у засвоєнні ключових ідей класичних психологічних теорій самовдосконалення та навчання використовувати їх у реальному житті. Студентам необхідно давати інформацію для роздумів і матеріал для застосування на практиці, а також демонструвати приклади для наслідування, наприклад, влаштовуючи зустрічі з корифеями у їхній професійній сфері – сильними особистостями, здатними не тільки поділитись досвідом власних перемог та невдач на шляху особистісного росту, а й вмотивувати на «прийняття виклику» реалій сьогодення, «вихід із зони комфорту», ризикнувши втратою стабільного благополуччя заради чогось більшого, глибшого, важливішого – дійсно «справжнього».

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Поняття «емоційний інтелект» поступово входить в коло сучасних наукових інтересів психологів, розкриваючи співвідношення та взаємодію афекту й інтелекту. Актуальність дослідження емоційного інтелекту спричинюється запитом практики, спрямованими на визначення факторів, що впливають на діяльність та адаптацію особистості.

Феномен «емоційний інтелект» знайшов своє відображення у царині психологічної науки завдяки працям: І. Андрєєва, Г. Березюк, Г. Гарскова, Д. Гоулмен, Д. Карузо, Д. Люсін, Дж. Майєр і П. Саловей, Е. Носенко, Г. Орме, О. Чебикін, Ю. Черножук та ін. Американські психологи П. Саловей і Дж. Майєр вперше включили емоційний інтелект в комплекс показників розвитку таких особистісних властивостей, як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, вміння ставити себе на місце інших людей, навички роботи з людьми. Вони визначають емоційний інтелект як групу ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих (Саловей П., Майєр Дж., 1993; Андрєєва І. Н., 2007).

Д. Гоудман дає своє визначення EQ й визначає його як «здатність усвідомити свої емоції й емоції інших, щоб мотивувати себе й інших і щоб управляти емоціями наодинці із собою та у взаємодії з оточенням». Науковець наголошує про те, що EQ – це не протилежність інтелекту, не триумф розуму над почуттями, це унікальне поєднання обох процесів (Гоудман Д., 2013).

Емоційний інтелект відіграє важливу роль у соціалізації особистості, що пов'язано з розвитком механізмів емоційного реагування, інтелектуалізацією емоційної сфери. Внаслідок цього формується та закріплюється життєвий досвід, однією із складових якого є поєднання когнітивних та афективних процесів особистості. Таким чином, емоційний інтелект розвивається у соціальному оточенні, а потім визначає особливості та успішність соціальних відносин. Відповідно, формування емоційного інтелекту відбувається у відносинах між людьми через розвиток співчуття та емпатії, уміння розуміти оточуючих.

Г. Горськова називає кінцевим продуктом емоційного інтелекту прийняття особистістю рішення про способи активності для досягнення цілей і задоволення потреб. Особистісний вибір відбувається на основі осмислення емоцій, на основі обумовленої особистісним смыслом оцінки подій (Горськова Г. Г., 1999).

Емоційний інтелект трактуємо як здатність усвідомлювати, розуміти, використовувати емоції у поведінці й діяльності, управляти ними, а також на основі цих умінь ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми. Розвинутий емоційний інтелект визначає успішність самореалізації особистості, особливо в професіях типу людина – людина. Він дає можливість збалансувати співвідношення емоцій і розуму, зрозуміти потреби та мотиви своєї поведінки, відчувати рівновагу внутрішньої свободи та самовідповідальності, внаслідок чого будувати і змінювати сценарій власного життя. Нерозвинутий емоційний інтелект характеризується домінуванням страхів, самотністю, емоційною нестійкістю, агресивною поведінкою.

Специфіка роботи психолога характеризується тим, що особистість фахівця виступає інструментом, засобом реалізації діяльності. Тому майбутні психологи ще в період навчання мають вивчати практичний передовий досвід, формувати свою професійну спрямованість, майстерність та прагнути самовдосконалення (І. Зязюн, В. Рибалка, І. Цушко). Підготовку майбутніх психологів сучасні дослідники розглядають через розвиток у них професійного мислення (С. Максименко, В. Панок), соціальної активності (О. Бондаренко, М. Гуліна), професійної креативності (В. Моляко), професійної компетентності (І. Зязюн, В. Панок, В. Рибалка), критичності мислення, здібностей до прогнозування та імпровізації (Л. Карамушка, С. Максименко), формування творчого потенціалу особистості майбутнього практика (Ж. Вірна, І. Ішук, О. Кирич, В. Рибалка), розвиток загальної та психологічної культури (В. Рибалка). Окремо розглядається особливості емоційного інтелекту в процесі фахової підготовки майбутніх спеціалістів (С. Дерев'янка, В. Зарицька, О. Милославська, Е. Носенко і Н. Коврига).

Проведений аналіз психологічних досліджень виділяє в структурі професійної спрямованості особистості майбутнього фахівця два аспекти – особистісний та процесуальний. Складовими першого є:

- потреби (в досягненні професійної мети, спілкуванні, професійному самовираженні, самопізнанні), що обумовлюють професійно значущу мотивацію;
- інтерес (до професійних знань, до себе самого та інших людей);
- ідеали (наслідування фахівця-ідеалу, прагнення до професійного вдосконалення);
- рівень домагань (складність психологічних завдань);
- самооцінка (загальноосвітня та професійна);
- ціннісні орієнтації, життєва мета тощо.

У другому, процесуальному, аспекті професійної спрямованості особистості майбутнього психолога виокремлюються три складові:

- когнітивну як наявність професійних знань і усвідомлення способів самопізнання, професійно-особистісної самоактуалізації;
- емоційно-оцінну, що виявляється в позитивному ставленні до майбутньої професії, знань психології, в захопленні додатковою літературою з предмету психології;

– поведінкову, яка репрезентується в активності кожного майбутнього фахівця в навчальній діяльності, в самопізнанні та саморозвитку своїх особистісних психічних якостей, професійних навичок і вмінь, у суб'єкт-суб'єктних стосунках.

Наведені особливості професійної діяльності психологів та їх фахової підготовки демонструють необхідність формування у них емоційного інтелекту, який вмщує в собі сукупність чотирьох навичок:

– точність оцінки і вираження емоцій як здатність визначити емоції по фізичному стану і думкам, за зовнішнім виглядом та поведінкою, здатність точно виражати свої емоції, потреби, пов'язані з ними, оточуючим людям;

– використання емоцій у розумовій діяльності – це розуміння того, як можна думати більш ефективно, використовуючи емоції: керуючи емоцією, людина може міняти й своє сприйняття, бачити світ під різним кутом і більш ефективно вирішувати проблеми;

– розуміння емоцій – це вміння визначити джерело емоцій, класифікувати емоції, розпізнавати зв'язки між словами і емоціями, інтерпретувати значення емоцій, що стосуються взаємовідносин, розуміти складні (амбівалентні) почуття, усвідомлювати переходи від однієї емоції до іншої і можливий подальший розвиток емоції;

– управління емоціями як вміння використовувати інформацію, що передається через емоції, викликати емоції або усувати їх в залежності від їх інформативності або користі, управляти своїми і чужими емоціями (Саловой П. і Майер Дж., 1993).

Розвинутий емоційний інтелект психолога відіграє важливу роль у встановленні комунікативного контакту з клієнтом, в успішності психодіагностики і консультування, реабілітаційній діяльності. Це означає, що протягом фахової підготовки мають бути створені психолого-педагогічні умови для розвитку емоційного інтелекту майбутнього психолога. Розвиток емоційного інтелекту – це розвиток здібностей і навичок усвідомлення своїх емоцій, розуміння емоцій інших людей, управління своїми емоціями і емоціями оточуючих людей, уміння на цій основі будувати конструктивну взаємодію. Даний процес має базуватися на знанні біологічних і соціальних передумов розвитку емоційного інтелекту особистості, може здійснюватись як через пряме навчання, так і шляхом створення певного психологічного клімату, залучення студентів та викладачів до спільної діяльності.

Розвиток емоційного інтелекту має різновекторні напрямки. Перший з них – це усвідомлення своїх емоцій і знаходження тих «пускових кнопок», що запускають емоції. Як тільки людина виявила ті, що викликають неприємні переживання, вона може шукати спосіб реагувати інакше, змінюватися. Другий напрям – це спостереження за емоційним станом оточуючих людей і розвиток навички за вербальними і невербальними ознаками визначити, яку емоцію відчуває співрозмовник. Третій напрям – управління своїми емоціями. Єдиний спосіб управління, яким людина володіє досконало, – це придушення своїх емоцій. Проте емоції неможливо подавити назавсім, вони або прорвуться в іншій ситуації, або відіб'ються на фізичному стані. Четвертий напрям – управління емоціями інших людей. Сюди входить цілий комплекс навичок, пов'язаний з умінням заспокоїти співрозмовника, якщо він сильно розсерджений, боїться. Якщо особистість вчиться виражати і контролювати свої емоції, поступово це уміння стає звичним, закріплюється у поведінці, то їй набагато легше зберігати самовладання в стресових ситуаціях. Сутність розвитку емоційного інтелекту – вибудовувати відносини з оточенням за будь-яких умов.

Таким чином, емоційний інтелект трактуємо як здатність особистості усвідомлювати, використовувати емоції у поведінці й діяльності, управляти ними, а також на цій основі ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми. Розвинутий емоційний інтелект визначає успішність самореалізації особистості. Специфіка роботи психолога характеризується тим, що особистість фахівця виступає інструментом, засобом реалізації діяльності. Тому високий рівень емоційного інтелекту психолога відіграє важливу роль у встановленні комунікативного контакту з клієнтом, в успішності психодіагностики і консультування, реабілітаційній діяльності. Це означає, що протягом фахової підготовки мають бути створені психолого-педагогічні умови для розвитку емоційного інтелекту майбутнього психолога.

Залишається недостатньо розробленим питання щодо чинників та умов розвитку і формування емоційного інтелекту у майбутніх психологів в процесі фахової підготовки, визначення особливостей організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, спрямованого на виявлення рівня сформованості емоційного інтелекту та методів його цілеспрямованого розвитку. Ці проблеми потребують додаткового емпіричного дослідження, що ми вбачаємо як завдання для нашої подальшої роботи.

Личук А. В.

Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету

РОЛЬ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АВІАДИСПЕТЧЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Головним завданням сучасної вищої школи є формування в майбутніх фахівців професійної компетентності під час професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Освітній процес у вищій

школі має задовольняти потреби соціального замовлення, зокрема розвивати самостійних, ініціативних професіоналів.

Авіаційна галузь, яка постійно розвивається та оновлюється, вимагає якісної підготовки висококваліфікованих фахівців, зокрема, авіаційних диспетчерів, робота яких пов'язана з високою «вартістю» прийнятих рішень, високим темпом діяльності та переробки інформації, стресовістю та перевантаженнями.

Р. М. Макаров розглядає систему професійної підготовки операторів як сукупність спеціально втягнених ефективних засобів (дисциплін) підготовки, інтегративний вплив яких, у ході їхнього функціонування, спрямований на формування концентрованого результату: надійності людини-оператора у звичайному та екстремальному режимах діяльності (Макаров Р.М., 2005). Одним із бажаних результатів такої підготовки є готовність майбутніх авіадиспетчерів до успішного здійснення професійної діалогічної взаємодії, що лежить в основі надійності їх діяльності.

Процес підготовки курсантів до успішного ведення професійної діалогічної взаємодії ґрунтується на методологічних принципах розвитку (Г. С. Костюк) та єдності свідомості та діяльності (О. М. Леонтьєв). Ефективність його протікання залежить від багатьох факторів: біологічного, соціального та активності особистості. Логіка цього процесу полягає в самовдосконаленні та у формуванні готовності до професійної самореалізації кожного курсанта.

Підготовка майбутніх авіадиспетчерів до професійної діалогічної взаємодії починається з моменту вступу до авіаційного вищого навчального закладу й відбувається протягом 5 років навчання. З першого року навчання майбутні авіадиспетчери вивчають загальну англійську мову, актуалізуючи периферичні знання, та вдосконалюють мовленнєві уміння та навички; з другого – починається кероване опанування фразеологією радіообміну; з третього – авіаційною підмогою.

Успішність підготовки майбутніх авіадиспетчерів до професійної діалогічної взаємодії значною мірою залежить від особливостей мотиваційної сфери курсантів першого року навчання, під якою розуміють сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію, що виражає перш за все спрямованість особистості (Реан А. О., 2008), яка розуміється складним багаторівневим регулятором діяльності та поведінки, що розвивається й змінюється в процесі життєдіяльності особистості.

Розуміння сутності мотиваційного компоненту витікає із: 1) загального положення про зв'язок мотивів із категорією «потреба» (Л. І. Божович, О. М. Леонтьєв, А. Х. Маслоу, А. О. Реан, С. Л. Рубінштейн); 2) положення про єдність динамічної (енергетичної) та змістовно-сислової сторін мотивації (І. О. Зимняя); 3) уявлень про мотиваційну систему (В. Г. Асєєв, Л. І. Божович, Б. І. Додонов, А. Х. Маслоу та ін.), що характеризується спрямованістю, стійкістю, динамічністю та ієрархічністю.

На становлення мотиваційного компоненту майбутніх авіадиспетчерів впливають специфіка навчального закладу та організація освітнього процесу в ньому, особливості та здібності курсантів і педагогів як суб'єктів навчально-виховного процесу, специфіка навчальних дисциплін, особливості суспільних стосунків.

Результати експериментальних досліджень підтвердили існування залежності між силою і структурою мотиваційної системи та успішністю навчальної діяльності студентів (Реан А. О., 2008). У роботах Л. І. Божович та її співробітників відмічається, що навчальна діяльність спонукається ієрархією мотивів, де домінуючими можуть бути внутрішні мотиви, що пов'язані зі змістом діяльності та її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою особистості зайняти певну позицію в системі суспільних стосунків (Божович Л. І., 1972). До внутрішньої мотивації належить задоволення особистістю пізнавальної потреби в процесі навчальної діяльності. Домінування ж потреби соціального престижу, зарплати є свідченням зовнішніх мотивів (Реан А. О., 2008). Зовнішні та внутрішні мотиви можуть бути як позитивними, так і негативними. Саме з пізнавальною мотивацією науковці пов'язують продуктивний творчий тип активності особистості в навчальній діяльності (Матюшкін О. М., 1980).

А. О. Реан експериментально підтвердив, що для сильних студентів характерною є внутрішня професійна мотивація: вони мають потребу засвоїти професію на високому рівні, орієнтовані на одержання міцних професійних знань та практичних умінь. Навчальні ж мотиви слабких студентів в основному зовнішні, ситуативного характеру: вони прагнуть уникнути осуду та покарання за погане навчання, не втратити стипендію та ін. (Реан А. О., 2008).

У складній системі зв'язків між успішністю студентів та їх навчальною мотивацією діють смислоутворюючий, спонукальний та компенсуючий механізми.

Професійна мотивація є свідченням позитивного ставлення до майбутньої професії та бажання реалізувати соціально-професійну роль авіаційного диспетчера. Вона пов'язана з реалізацією стратегічного проекту особистісного розвитку курсантів. Однак професійна мотивація ще не свідчить про існування компетентних уявлень про професію. Доказом цього положення може бути той факт, що максимальна задоволеність майбутньою професією спостерігається саме у студентів першого року навчання, які часто задовольняються не реальною, а гіпотетичною професією. Як засвідчують результати багатьох досліджень, задоволеність майбутньою професією у студентів знижується до п'ятого курсу. Подібна динаміка пов'язана не тільки з рівнем викладання в конкретному вищому навчальному закладі, але й з формуванням реального уявлення про майбутню професію.

Мотиваційний компонент можна порівняти зі стрижнем особистості майбутнього авіадиспетчера, до якого стягуються такі властивості, як: спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні дождання, домагання, емоції, вольові якості та інші соціально-психологічні характеристики (Зимня І. О., 1997).

За умови внутрішньої позитивної мотивації, мотиваційний компонент здатний відігравати роль не тільки спонукального та регулювального, але й компенсуючого факторів під час підготовки майбутніх авіадиспетчерів до професійної діяльності. Перш за все мова йде про важливість домінування пізнавальних та професійних мотивів, що здатні спонукати курсантів до успішної навчальної діяльності. З іншого боку, мотивація здатна регулювати навчальну діяльність курсантів за рахунок дії складного механізму співвідношення особистістю зовнішніх та внутрішніх факторів поведінки, що визначає виникнення, напрямки, а також способи здійснення конкретних форм діяльності (Джидар'ян І. А., 1974). Компенсуюча ж роль мотивації виявляється у випадках, коли недостатній рівень розвитку здібностей компенсується розвитком мотиваційної сфери (інтерес до предмету, усвідомленість вибору професії та ін.), що призводить до досягнення високих результатів у навчальній діяльності (Реан А. О., 2008).

Отже, формування професійної компетентності майбутнього авіаційного диспетчера, до складу якої входить готовність до професійної діалогічної взаємодії, є актуальною проблемою системи вищої освіти авіаційного напрямку. Розв'язання цієї проблеми залежить від особливостей мотиваційної системи курсантів. Перш за все мова йде про необхідність створення сприятливих умов для домінування внутрішньої мотивації, зокрема, пізнавальних та професійних мотивів.

Лопушинська Т. О.

Хмельницьке навчально-виховне об'єднання № 28

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

Зараз у всьому світі спостерігається високий рівень вибуху негативних емоцій людей. Він обумовлений збільшенням інформаційного потоку, пришвидшенням темпу життя, появою великої кількості соціальних проблем, почуттям особистої незахищеності, невпевненістю у завтрашньому дні та емоційною відстороненістю суспільства. Емоції поступово виходять з-під контролю у повсякденному спілкуванні людей і це вже навіть не викликає подиву з боку оточуючих.

Поняття «емоційний інтелект» є достатньо незвичним через поєднання психологічних одиниць – «емоцій» та «інтелекту», які здаються протилежними за своїм глибинним змістом. У структурі сучасної психології емоційний інтелект посідає особливе місце, і є одним із найбільш динамічних напрямків її розвитку.

Емоційний інтелект – це показник здатності людини до спілкування, вміння усвідомлювати свої емоції та розуміти почуття інших людей. Його вважають емоційним еквівалентом пізнавального інтелекту.

Поняття емоційного інтелекту в психології існує досить давно, але популярності воно набуло в кінці ХХ століття. І тепер інтерес до нього постійно зростає. Рівень особистих досягнень людини великою мірою визначається не класичним показником інтелекту, а її емоційними здібностями. Тобто, бути розумним ще не означає бути успішним, важливо розбиратися у своїх і чужих емоціях та вміти їх контролювати (Гоулман Д., 2008).

В історії вивчення емоційного інтелекту на перетині ХХ–ХХІ століть виділяють п'ять періодів:

1) 1900–1969 рр. – період відносно відособленого дослідження емоцій та інтелекту (Векслер Д., 2012; Торндайк Е., 1996);

2) 1970–1989 рр. – період розкриття характеру взаємовпливу когнітивних та емоційних процесів (Барон Р., 2000; Гарднер Г., 2007; Стенберг Р., 2002);

3) 1990–1993 рр. – ідентифікація поняття емоційного інтелекту як окремого предмету психологічного дослідження (Майер Дж., 1981);

4) 1994–1997 рр. – період популяризації феномену емоційного інтелекту і розкриття практичної значущості його дослідження (Гоулман Д., 2009);

5) з 1997 р. і до теперішнього часу – період уточнення концептуалізації конструкту емоційного інтелекту (Андрєєва І. Н., 2004; Люсін Д. В., 2009).

Емоційний інтелект – група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій та емоцій оточуючих людей. Люди з високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміють свої емоції та почуття інших, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їхня поведінка більш адаптивна і вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточуючими.

Погляди психологів з приводу можливості розвитку емоційного інтелекту розділилися. Одні фахівці дотримуються позиції, що емоційний інтелект – це відносно стійка здатність, і покращити її неможливо. Але навчання допоможе підвищити емоційну компетентність (Майер Дж., 1981). Інші вчені вважають, що емоційний інтелект можна розвивати (Гоулман Д., 2009).

Розвиток емоційного інтелекту являє собою розвиток самосвідомості, навичок усвідомлення своїх і чужих емоцій, вміння керувати ними й ефективно взаємодіяти з людьми. Емоційний інтелект включає

здібність адекватно сприймати, оцінювати та виражати емоції; спроможність породжувати почуття, коли вони сприяють мисленню і розуміти емоції та знання, що стосуються емоцій, а також здібність регулювати емоції, щоб сприяти власному емоційному та інтелектуальному зростанню.

У сучасній психології виділяють наступні функції емоційного інтелекту: стресозахисну та адаптивну (Носенко Е. Л., Коврига Н. В., 2003), рефлексивну та регулятивну (Дерев'янку С. П., 2007).

Передумовами розвитку емоційного інтелекту виступають емоційна реакція оточення на дії дитини, ступінь розвитку самосвідомості, впевненість у емоційній компетентності, рівень освіти батьків і благополучні взаємини між ними, сімейний статок, андрогінність та релігійність. Здатність до керування емоціями означає, що людина може контролювати інтенсивність емоцій, насамперед регулювати надмірно сильні емоції; здатна контролювати зовнішні вирази емоцій та може довільно викликати певну емоцію.

Людині, яка вміє розбиратися у своїх емоційних переживаннях, управляти своїм емоційним станом, значно легше розв'язувати складні життєві проблеми, міжособистісні конфлікти, спілкуватися з іншими людьми. За даними закордонних досліджень, пізнавальний інтелект визначає чверть життєвого успіху, решта залежить від емоційного інтелекту, або, простіше кажучи, здорового глузду, вміння спілкуватися з людьми та приймати правильні рішення (Гоулман Д., 2005).

Основні завдання вивчення емоційного інтелекту з позицій вікового підходу полягають у тому, щоб визначити роль емоційного інтелекту у вирішенні завдань розвитку в рамках кожного психологічного віку; виявити, в яких вікових специфічних феноменах проявляється емоційний інтелект у сфері значущих відносин дитини та яке його місце в системі психологічних новоутворень в рамках психологічного віку.

Сучасні умови людського існування характеризуються не тільки невпинною проблематизацією та інтенсифікацією психічних і фізичних навантажень, але й появою більш різноманітних можливостей для самореалізації особистості в усіх сферах її буття. Наявність великої кількості потенційних можливостей для знаходження свого місця в житті потребує від підлітка осмисленого ставлення до побудови життєвих перспектив – уміння передбачати, прогнозувати, будувати життєві плани стає обов'язковою запорукою досягнення життєвого успіху.

Підлітковий період розглядається як такий, під час якого суперечності розвитку набирають особливої гостроти. Саме у цей період відбувається усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей, відбувається перебудова потреб, мотивів та поведінки. Підлітковий вік є особливим періодом, коли вплив емоцій на духовне життя і життя в цілому стає найбільш очевидним. Так як, переживання кризи підліткового віку є переломним періодом в житті людини, під час якого у підлітка формуються способи поведінки, які дозволяють йому і надалі справлятися із життєвими труднощами, труднощами у спілкуванні та взаємодії з оточуючими, вивчення ролі емоційного інтелекту підлітка заслуговує особливої уваги (Ільїн Е. П., 2001).

Враховуючи, що підлітковий вік характеризується як період підвищеної емоційності, що проявляється в легкій збудливості, мінливості настрою, поєднанні полярних якостей, які виступають поперемінно, а також не забуваючи про те, що деякі особливості емоційних реакцій перехідного віку кореняться в гормональних і фізіологічних процесах, слід припустити, що в цей період життя з легкістю можуть виникнути підвищена тривожність, агресивність, страхи і тривоги. Тому таким важливим стає розвиток емоційного інтелекту як профілактики зазначених процесів (Регуш Л. А., 2005).

Емоційний інтелект може стати засобом стабілізації емоційного життя особистості. Він допомагає підлітку адаптуватися до складних життєвих ситуацій і несприятливих умов діяльності. Проблема самовизначення передбачає появу у підлітків надлишок емоційних реакцій, які можуть стати на заваді становленню особистості підлітка. Тому емоційний інтелект саме в цій віковій групі є необхідним для становлення самосвідомості підлітків.

Емоційний інтелект можна розглядати, з одного боку, як здатність розуміти, аналізувати і контролювати власні почуття й емоції, а з іншого – уміння відчувати, розуміти настрої оточення. Емоційний інтелект є основою для подальшої самореалізації особистості, що дуже важливо для підлітків, які знаходяться в ситуації вибору (Березовська Т. П., 2006).

Самореалізація людини залежить не стільки від логічного інтелекту, скільки від здібностей управляти своїми емоціями, тобто від емоційного інтелекту. Отже, перехід у доросле життя, проблема професійного та особистого самовизначення передбачає появу у підлітків надлишку емоцій, які можуть мати деструктивний характер та блокувати становлення особистості. Тому формування емоційного самоконтролю саме в цій віковій групі є необхідним та своєчасним засобом підтримки психічного здоров'я. Емоційний самоконтроль входить у структуру емоційного інтелекту (Гоулман Д., 2005).

Емоційний інтелект в самому широкому розумінні об'єднує в собі здібності особистості до ефективного спілкування за рахунок розуміння емоцій оточуючих та вміння підлаштовуватися під їхній емоційний стан. Таке вміння володіти собою і грамотно організувати взаємодію виявляється незамінним, якщо мова йде про діяльність, що припускає безпосереднє спілкування з оточуючими, що є провідною потребою підліткового віку.

Емоційна обізнаність підлітка дає йому можливість формувати партнерські, рівноправні та більш відкриті стосунки. Підліток, який вміє контролювати прояви свого емоційного переживання, має більшу адаптивність та емоційну гнучкість у взаєминах, характеризується більш високим рівнем самоповаги та чутливості до себе, асертивною поведінкою, розпізнаванням вербальної експресії, мотивацією успіху у

трудою діяльності та внутрішньою мотивацією. Натомість, підлітки, із низьким емоційним інтелектом, бояться бути у центрі уваги, намагаються не демонструвати власну точку зору, покійно слідуєть за лідером, схильні брати на себе чужі обов'язки, мають підвищене почуття тривожності та хворобливе ставлення до критики (Манойлова М. А., 2004).

Недостатність емоційного інтелекту корелює з проблемною поведінкою, такою як агресія та вживання наркотиків, високий рівень особистісної тривожності у підлітків, Інтернет-залежність. Та навпаки – високий рівень емоційного інтелекту корелює з організаторськими здібностями, стресозахисною та адаптивною функціями, опором негативному афективному впливу, самомотивацією, здатністю об'єктивно розпізнавати загрозу в різних ситуаціях та збільшувати потенціал протистояння різного роду небезпекам.

Формуванню та розвитку емоційно зрілої та впевненої в собі особистості підлітка, тобто зростанню певного рівня емоційного інтелекту, сприяє позитивний інтерес та доброзичливість з боку батька, послідовність та демократичність у вихованні з боку матері, відчуття соціальної підтримки та долученість до соціуму, що дають відчуття спокою, впевненості в собі, незалежності, емоційну стійкість, самоконтроль, емпатійність та дружелюбне ставлення до інших (Ветрова І. І., 2011).

Таким чином, важливим є той факт, що емоційний інтелект можна розвивати. Він є необхідною передумовою гармонійної взаємодії підлітка з навколишнім світом. Але зараз недостатньо уваги приділяється розвитку емоційної обізнаності, комунікативної та емоційної компетентності дітей – емоційному інтелекту.

Наразі існує потреба у подальшому дослідженні феномену емоційного інтелекту, його структури, шляхів його розвитку, що зможе дати реальну можливість оптимізації взаємин через більш глибоке усвідомлення емоційних процесів і станів, що виникають між людьми в процесі міжособистісної взаємодії. Розвиток емоційного інтелекту може розглядатися як значущий фактор підвищення психологічної культури суспільства в цілому.

Новікова О. А.

Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна»

МОТИВАЦІЯ ДО НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТА

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства виникає проблема підвищення ефективності навчальної діяльності на всіх рівнях освіти. В останні роки у ВНЗ приділяється особлива увага питанням мотивації навчальної діяльності студентів, оскільки вона свідчить про якість навчальної діяльності. Факт вступу у ВНЗ зміцнює віру молодій людині у власні сили і здібності, породжує надію на повнокровне та цікаве життя. Важливим фактором успішного навчання у вузі являється характер учбової мотивації, її енергетичний рівень та структура. Для успішного навчання у вузі студент не просто повинен вчитися самостійно, а спрямовувати свою творчу пізнавальну активність на життєве самовизначення й професійне самоствердження. Пізнавальна мотивація, інтерес до професії та її опанування є один із найважливіших факторів успішного навчання студентів.

Мотиваційна сфера особистості є складним структурним утворенням, психологічний механізм, якої визначається характером використовуваної системи психологічних умов і засобів. У змісті його основи можна виокремити наступні блоки: гуманістичний, мотиваційний, аналітичної діяльності і розумових здібностей, емоційно-вольовий, самосвідомість. Рівень розвитку мотиваційної сфери особистості залежить від таких способів, умов і засобів як діалогічність, усвідомлення власного сенсу, предметно-рефлексивного ставлення. Якісні особливості розвитку мотиваційної сфери особистості визначаються ідентифікацією образу «Я», образу майбутньої професійної діяльності, самооцінки і рефлексії.

Усвідомлення визначального значення мотивації для навчальної діяльності призвело до формулювання принципу мотиваційного забезпечення учбового процесу. Багато науковців висловлюють думку про необхідність цілеспрямованого формування в студентів мотивації навчально-професійної діяльності. Разом з тим А. К. Маркова підкреслює, що управляти процесом розвитку мотивів навчальної діяльності важче, ніж формувати навчальні дії та операції (Маркова А. К., 1990).

Професійна соціалізація – це динамічний процес входження індивіда в професійне середовище (засвоєння професійного досвіду, оволодіння стандартами і цінностями професійного співтовариства) і активної реалізації накопиченого професійного досвіду, що припускає безперервний професійний саморозвиток та самовдосконалення. В процесі професійної соціалізації передбачається особистісна активність, оскільки взаємодія та вплив на систему соціальних зв'язків та відносин вимагає прийняття певного рішення і включає в себе набір характеристик: цілеутворення, мобілізація суб'єкта діяльності, побудова стратегій діяльності. А це, в свою чергу, вимагає удосконалення знань, уявлень про професії, зміну рівня домагань, мотивації. Усе це дає змогу припустити, що саме особистість із сформованою «Я-концепцією» і розвинутою мотиваційно-когнітивною характеристикою зможе успішніше засвоїти професійну соціалізацію.

Професійну діяльність спеціаліста взагалі можна вважати за успішну, якщо фахівець як особистість володіє: мотивацією досягнення успіху; позитивним уявленням про образ Я; когнітивною позицією щодо успіху або неуспіху, що забезпечує збереження контролю за ходом професійної ситуації. Інтегративною психологічною детермінантою, яка визначає успішність професійної діяльності майбутнього фахівця, є потреба в самоактуалізації, що визначає рівень особистісної зрілості.

Мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість і стійкість цілісної діяльності, спрямованість на досягнення певної мети. А мотив – це те, що належить самому суб'єктові поведінки, ставши його стійкою особистісною властивістю, яка з середини спонукає до виконання відповідних дій. Чим більше у працівника різноманітних мотивів, потреб і цілей, тим більше розвинутою є його мотиваційна сфера. Зокрема, в одній з останніх робіт Л. І. Собчик, представлені такі види мотивів, які проявляються в трудовій діяльності, як-от: мотиви афіліації, мотиви страху відторгнення, альтруїстичний мотив, мотив досягнення успіху та уникнення невдачі (Собчик Л. І., 2002).

Мотивація навчання студентів значним чином визначається розвитком їх навчальної діяльності у процесі професійної підготовки. Важливим критерієм вивчення та розвитку мотивації учіння є почуття, як показник того, як проходить процес задоволення пізнавальних потреб. Виникаючи у процесі спільної діяльності «викладач-студент», позитивні емоційні стани свідчать про сприятливе протікання процесу задоволення потреб. Як відомо, мотиваційна сфера особистості характеризується наявністю трьох факторів (Аврамчук Л. А., 1997):

- активізації, у ролі якої виступають потреби та інстинкти (саме вони є джерелами активності особистості);

- спрямування представленого мотивами, які виступають у якості причин, що коригують поведінку людини;

- динамізації, де провідними є емоції, суб'єктивні переживання (прагнення, бажання) та настанови.

Вивчення мотивації як умови формування навчальної діяльності припускає виявлення її наявності, реального рівня, що мають прояв у визначених якісних характеристиках, впливах на навчальну діяльність, можливих перспективах розвитку засобами актуалізації. Проведене експериментальне дослідження зі студентами ХІСТ Університету «Україна» дало змогу визначити деякі умови, від яких залежить формування позитивної мотивації учіння:

- усвідомлення ближніх і кінцевих цілей професійного навчання;

- усвідомлення теоретичної і практичної значущості знань, що засвоюються;

- емоційна форма викладу наукової інформації;

- нарощування змісту й новизни навчального матеріалу;

- професійна спрямованість навчальної діяльності студентів;

- вибір адекватних навчальних завдань, які породжують інформаційно-пізнавальні суперечності в самій структурі навчальної діяльності студентів;

- підтримання допитливості й «пізнавального» психологічного клімату в студентській академічній групі.

У вуз приходять зовсім різні молоді люди з різними установками і різними «стартовими умовами». Серед мотивів навчання у вузі за результатами даного дослідження виокремлюють такі: щоб стати професіоналом (45 %); щоб мати диплом (21 %); для власного розвитку (19 %); не знають (11 %); щоб не служити в армії (4 %).

За результатами дослідження, можна зробити висновки, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного фактору за умови недостатньо високого рівня розвитку спеціальних здібностей чи прогалин у необхідних знаннях, уміннях і навичках студента. У зворотному ж напрямку такої компенсаторної залежності не спостерігається. Це означає, що ніякий високий рівень інтелектуальних здібностей студента не може компенсувати його низьку навчальну мотивацію та безпосередньо сприяти успішній навчально-професійній діяльності.

Фактори, які визначають соціально-психологічний портрет студента і впливають на успішність навчання, можна поділити на дві категорії: ті, з якими студент прийшов у вуз – їх лише можна взяти до уваги; і ті, які з'являються в процесі навчання – ними можна управляти.

До першої категорії належать: рівень підготовки, система цінностей, ставлення до навчання, інформованість про вузівські реалії, уявлення про професійне майбутнє.

До другої категорії можна віднести: організацію навчального процесу, рівень викладання, тип взаємовідносин викладача і студента і т. п.

Активність студентів у навчальній діяльності розглядається, згідно теорії поетапного формування, у двох аспектах: мотиваційному та операційному. Операційна сторона активності – володіння прийомами орієнтації в матеріалі, завдяки яким підбираються адекватні способи дії для розв'язку тих чи інших задач, і самого розв'язку. А також мотиваційна сторона активності визначається відношенням студента до дисциплін вивчення і до навчання взагалі, де утворюється три класи мотивів: зовнішні (нагорода чи покарання); «змагальні» (успіх у змаганні з іншими або з собою); внутрішні (під впливом яких досягається стійкий інтерес до навчання).

Навчання у ВНЗ потребує позитивної мотивації навчання, що забезпечує успішне оволодіння знаннями й вміннями. Висока позитивна мотивація може відіграти роль компенсуючого фактору на випадок

недостатньо високого рівня здібностей студента. Мотиваційної сфери особистості в процесі навчання здійснюється трьома підходами (Князьян М.П., 2003):

1. Індивідуальний підхід полягає в тому, щоб вивчити провідні соціально ціннісні мотиви кожного конкретного студента і спиратися на них у навчанні.

2. Типологічний підхід полягає в опорі на ті мотиви, які властиві всім студентам даного курсу, факультету, статі і т.д.

3. Топологічний підхід полягає в тому, щоб побудувати тип навчання, що має в собі можливості для формування множини соціально ціннісних мотивів студентів у навчанні.

Аналіз наукової літератури визначає, що студенти, спрямовані на отримання знань, характеризуються високою регулярністю навчальної діяльності, цілеспрямованістю, сильною волею і т.д. Ті ж, хто спрямований на отримання професії, часто проявляють вибірковість, ділячи дисципліни на «потрібні» і «непотрібні» для їх професійного становлення, що може відбиватися на академічній успішності. Установка на отримання диплома робить студента ще менш розбірливим при виборі засобів на шляху до його отримання – нерегулярні заняття, «штурм», шпаргалки та ін.

Отже, під впливом мотивації формується світоглядна позиція особистості, поведінкові реакції, внутрішній емоціональний стан, який впливає на уявлення людини не лише про навколишній світ, а і на власний внутрішній світ, на адекватну оцінку ситуації і адекватне її сприйняття. Структура мотивів студента, сформована під час навчання, стає стержнем особистості майбутнього фахівця.

Подкоритова Л. О.

Хмельницький національний університет

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНИХ МЕХАНІЗМІВ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З ДИСЦИПЛІНИ «АРТ-ТЕРАПІЯ»

Однією з важливих професійних якостей психолога є здатність до рефлексії – здатність пізнавати суб'єктом свої внутрішні психічні акти і стани (А. Петровський, М. Ярошевський, 1990).

Дослідження таких авторів як О. Вознесенська, У. Дутчак, Л. Інжієвська, О. Копитін, В. Кокоренко, Л. Лебедева, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Н. Пов'якель та ін. показують, що одним з найбільш зручних та ефективних методів розвитку рефлексивних механізмів є арт-терапія, застосування якої інтенсивно поширюється за межі первинного психотерапевтичного змісту зокрема у сферу професійної освіти. Наше емпіричне дослідження показало, що студенти-психологи мають середній рівень здатності до рефлексії і потребують її розвитку (Подкоритова Л., 2015).

Теоретичний аналіз проблеми та емпіричні дані дають підставу досліджувати вплив занять з арт-терапії на розвиток рефлексивних механізмів студентів-психологів.

Під час занять з дисципліни «Арт-терапія» студентам пропонуємо низку завдань, які спонукають їх до самоаналізу, самоспостереження, самоусвідомлення, рефлексії. Кожне завдання обговорюється разом з групою, після чого студентам представляємо і пояснюємо методичне значення кожної вправи.

У цілому заняття з арт-терапії можна поділити на три основні етапи: вступний, розвивальний і завершальний.

На вступному етапі (перші пари курсу) ми знайомимо студентів з цілями та особливостями курсу «Арт-терапія», завданнями, які студенти мають виконати протягом семестру і правилами роботи в арт-терапевтичній групі. На першому занятті знайомимо студентів з однією з базових арт-терапевтичних малюнкових технік «малюнок на задану тему» і пропонуємо учасникам намалювати свої враження від практик, які вони проходили перед початком навчання. Ця вправа дає можливість студентам безпечно відреагувати емоційний досвід, які вони отримали на практиці, зокрема тривогу і почуття невпевненості щодо власної компетентності, можливі конфлікти з адміністрацією закладу, де проходила практика, а також поділитися з одногрупниками позитивним досвідом та яскравими емоціями.

У цьому навчальному році ми також запропонували студентам на першому занятті виконати дослідницьке завдання – серію малюнків «Колір і форма емоцій». Інструкція звучала так: «Намалюйте колір і форму ...» і називалась певна емоція. Після того як усі малюнки були створені, вони розкладались по групам для визначення спільних ознак кожної з досліджуваних емоцій: радість, сум, огида, страх, гнів, здивування, сором, ми також запропонували для дослідження цікавість, провини і сексуальність. Виявлені у малюнках закономірності будуть висвітлені у наших наступних публікаціях.

Провідними результатами вступного етапу є налаштування на роботу, створення атмосфери доброзичливості, прийняття і творчості.

Під час основного розвивального етапу пропонуємо студентам різноманітні арт-терапевтичні вправи, зокрема: парне малювання на склі (дослідження особливостей партнерської взаємодії); перфоменс «День народження» (виявлення глибинних переживань щодо власного народження); інсталяція «Малюма і Такета» (дослідження особливостей групової і міжгрупової взаємодії); групове малювання «Сніданок, обід, вечеря» (дослідження особливостей групової взаємодії); індивідуальний малюнок «Людина-оркестр»

(виявлення тілесних «блоків» і психологічних травм); серія малюнків «Палітра почуттів» (дослідження власних емоцій); малювання на вільну тему (виявлення актуальних емоційних станів і потреб) та ін.

Завдяки цим та іншим вправам з арт-терапії студенти навчаються краще досліджувати та усвідомлювати власні емоції, почуття, переживання, стани; удосконалюють навички самоаналізу і самоспостереження, поглиблюють саморозуміння і самосприйняття. В окремих студентів також відзначено деяке підвищення самооцінки, а також пробудження творчих здібностей.

На заключному етапі (остання пара дисципліни) пропонуємо студентам дати зворотній зв'язок щодо всього курсу «Арт-терапія», зробити аналіз проведеної роботи. Зворотній зв'язок можна зробити у формі індивідуального малюнку, групової творчої роботи (колаж або малюнок на ватмані), перфоменсу. Після чого пропонується групове обговорення.

Основними результатами заключного етапу є визначення здобутків від програми, емоційна підтримка студентів, створення ефекту позитивного завершення.

Таким чином, у результаті вивчення дисципліни «Арт-терапія» відбувається досягнення таких цілей: активізація саморефлексії студентів-психологів; розвиток їх умінь і навичок до самоспостереження під час арт-терапевтичного процесу та самоаналізу на основі отриманого творчого продукту; розширення самосприйняття і самоусвідомлення; проявлення і розвиток творчих здібностей. Крім того, студенти навчаються: аналізувати результати своєї творчої діяльності; спостерігати за собою, зокрема власними тілесними реакціями, під час арт-терапевтичного процесу; усвідомлювати власні фізичні і психічні стани; проговорювати свої емоції, почуття і тілесні реакції.

У цілому, під час практичних занять з дисципліни «Арт-терапія» відбувається розвиток і вдосконалення рефлексивних механізмів у студентів-психологів шляхом заохочення їх до самоусвідомлення і озвучування своїх станів, самоспостереження і самоаналізу.

Саврасов М. В.

Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»

КРЕАТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА: НАУКОВА КОНЦЕПЦІЯ ТА ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Психологічні особливості та механізми креативності сучасного студентства, закономірності її прояву розглядаються у численних роботах вітчизняних та закордонних дослідників (Воронін О. М., 2004; Кривопишина О. А., 2007; Кузнецов М. А., 2010; Носков В. І., 2009; Фролова С. В., 2009), водночас суттєво бракує цілісного, системного та ґрунтового погляду на креативність студента вищого начального закладу, як майбутнього фахівця, що являє собою втілення молодшої еліти нації, носія її культурних, духовних та інтелектуальних скарбів, як людини, що вже завтра буде визначати майбутнє України, економічне та соціальне благополуччя кожного з нас.

Стаючи об'єктом психологічного дослідження, креативність особистості студента ВНЗ наштовхує нас на необхідність з'ясування психологічних механізмів та закономірностей прояву креативності особистості студента. В свою чергу, для цього необхідно здійснити теоретичне й емпіричне дослідження закономірностей та механізмів прояву креативності в структурі особистості студента ВНЗ й обґрунтувати концептуальну модель такого психічного явища. Креативність особистості студента – це специфічний вид креативності, притаманний людині на етапі її професійної підготовки у вищому навчальному закладі, що розглядається як функція цілісної особистості студентського віку та залежить від комплексу її психологічних характеристик, та полягає у здатності до генерування нових ідей, рішень, методів, теорій, взагалі яких-небудь нових продуктів діяльності.

Психологічну структуру креативності особистості складають: регулюючий компонент (емоційна складова), стимулюючий компонент (мотиваційна складова) та змістовний компонент (інтелектуальна складова). Виявлено, що креативність особистості в цілому характеризується показниками оригінальності, унікальності, розробленості та самооцінки креативності.

Поділ креативності, за видами, на вербальну і невербальну, інтелектуальну, емоційну та соціальну є умовним та відображає специфіку функціонування у тих чи інших видах діяльності та при розв'язанні тих або інших життєвих завдань. Специфіка завдання, що вимагає для свого розв'язання включення механізму креативності особистості, полягає у визначенні особистісної значущості того, що відбувається, його емоційного переживання, інтелектуального переосмислення та мотиваційного стимулювання. Це здійснюється за рахунок активного пов'язування у структурі діяльності людини актуальних образів об'єктів, подій і ситуацій з мотиваційно-смісловими утвореннями особистості, і наступного генерування на їх основі принципово нових структур та їх використання при розв'язанні інших життєвих задач. За рахунок цього креативність прирощує структуру особистості, надаючи їй творчої своєрідності, включає її до всіх нових актів діяльності й тим самим збагачує й перетворює її. Особистість як цілеспрямована відкрита система здатна до розвитку, самовдосконалення, самонавчання за рахунок активного пошуку й прийому нової інформації, оцінки своїх дій.

Механізм актуалізації креативного потенціалу розуміється як результат акту співставлення образів бажаного («потрібного») стану речей з оперативними образами реального стану справ. Образи бажаного

зберігаються в довгостроковій пам'яті суб'єкта в формі різноманітних уявлень (це мотиви, цілі, життєві плани, моральні принципи, установки й очікування, параметри психофізіологічного функціонування) або їх вербальний опис. Образи реального стану речей виникають у процесі діяльності й спілкування. У ході співставлення образів бажаного й реального виявляється їх неузгодженість або, навпаки, узгодженість. Від результатів зіставлення залежить інтенсивність, знак, модальність, тривалість емоційного переживання, та, відповідно, ступінь налаштованості людини на творчий акт, ступінь реалізації її внутрішнього креативного потенціалу.

Креативність особистості у єдності з іншими видами активності особистості виступає як необхідна умова інтеграції всіх етапів і рівнів психічної активності по вертикалі й по горизонталі, будучи тим самим механізмом формування структури особистості як єдиної функціонально-динамічної системи. Як наслідок, програма психологічного дослідження креативності особистості студента реалізовується та втілюється за рахунок розв'язання наступних завдань дослідження, а саме: здійснення теоретичного та історико-психологічного аналізу досвіду наукового осмислення природи, механізмів і функцій креативності особистості в різних психологічних підходах, розробити власний концептуальний підхід до її вивчення; виокремлення й описання специфічних характеристик креативності особистості студента; вивчення закономірностей функціонування креативності в когнітивній сфері особистості студента ВНЗ, визначити характер її взаємодії із його основними пізнавальними процесами; дослідження креативності особистості як функції основних форм емоційних переживань студента; дослідження основних форм продуктивного функціонування креативності особистості в структурі навчальної діяльності студента; визначення основних закономірностей динаміки креативності студента у процесі навчання; теоретично й експериментально дослідити роль креативності особистості у функціонуванні й розвитку особистості студента; побудова концептуальної моделі креативності особистості в структурі психічної регуляції особистості студента; дослідження психологічних механізмів та закономірностей прояву креативності, що притаманні студентам незалежно від напрямку їх професійної підготовки та спеціальності, за якою вони навчаються; розробка, апробація та подальше впровадження системи методичних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію ефективного функціонування креативності в структурі особистості студента, призначену для збагачення методичного арсеналу практичного психолога, вихователя, керівника.

В основу нашого дослідження надалі планується покласти припущення про те, що креативність особистості студента, як специфічний вид креативності, притаманний людині на етапі її навчально-професійної підготовки у ВНЗ, виступає невід'ємною функцією цілісної особистості студента, обумовлена комплексом психологічних характеристик особистості та має певну психологічну структуру (регулюючий, стимулюючий та змістовий компонент), власні психологічні механізми (переосмислення, стимулювання, переживання) та численні психологічні особливості прояву у особистому житті, навчальній діяльності студента, його взаєминах із оточуючим світом, перспективами подальшого особистісно-професійного функціонування.

Запропонований концептуальний підхід відкриває нові можливості при створенні діагностичного інструментарію для проведення діагностики креативності особистості студента, її функцій і специфіки проявів у навчально-професійному, навчальному й іншому видах діяльності. Дослідження є основою для розробки тренінгів з розвитку креативності особистості студента, а також дозволяє уточнити конкретні завдання в процесі індивідуального психологічного консультування й психотерапії. Матеріали дослідження можуть бути використані при викладанні курсів «Загальна психологія», «Диференційна психологія», «Теоретичні й методологічні основи психології», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія творчості», «Психологія особистості», «Психологія вищої школи» для студентів, магістрантів і аспірантів вищих навчальних закладів.

Сургунд Н. А.

Хмельницький національний університет

СИНЕРГЕТИЗМ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ УКРАЇНИ

Основний розділ. Сучасний європейський рух України в умовах кардинальних соціально-економічних трансформацій суспільства визначає необхідність сутнісної перебудови існуючого пострадянського ринку праці, його розвитку на умовах ринкової динамічності вектору професійного руху сучасного працівника. Це визначає актуальність проблеми професійної мобільності особистості як проблеми усвідомленої готовності фахівця до змін змістовності, характеру або місця праці, кваліфікації, професійного статусу/професійних позицій в умовах невизначеності на ринку праці, готовності та здатності до швидкої адаптації до якісних змін у сфері професійної діяльності, засвоєння нових фахових знань і вмінь, здатності до самоєфективного подолання криз професійного розвитку фахівця тощо.

Дослідження науковців (Л. В. Горюнова, 2006; Е. Ф. Зеєр 2002-2008; Л. Л. Сушенцева, 2010; Р. Хаузер, 1986 та ін.) свідчать, що особливістю сучасного світу професій є зміна монопрофесіоналізму

поліпрофесіоналізмом, потреба мобільного оновлення професійно необхідних знань, продовження освіти у фаховій сфері протягом життя, здатність до мобільної переорієнтації в нові сфери фахової діяльності.

Існуюча в нинішньому глобалізованому суспільстві динаміка соціально-економічних процесів обумовлює той факт, що професійна діяльність сучасного фахівця відбувається в умовах пришвидшення професійних змін і мінливості економіки та ринку праці. В стислі терміни (5-10 років) відбуваються кардинальні структурні зміни та перебудова економіки практично в усіх державах світу, у т.ч. і в Україні. Це викликає значні мобільні перерозподіли професійних сегментів на ринку праці, розвиток до працівників нових вимог, які є адекватними вимогам часу. С. А. Іванченко наголошує, що ринок праці диктує підвищені вимоги до підготовки фахівців, спроможних до конкурентної боротьби за робочі місця. Сьогодні потрібні не тільки фахово підготовлені працівники, але й працівники, що можуть і бажають вчитися та мобільно пристосовуватися до нових умов ринкової невизначеності (Іванченко С. А., 2004).

Професійна мобільність характеризується дуальністю своєї сутності – з однієї сторони, вона виступає як соціальний фактор, що сприяє гармонізації процесів динамічних змін суспільства та ринку праці, та з іншого боку, має індивідуально-особистісний характер та є фактором інтроособистісної гармонізації особистості фахівця в умовах змін, що обумовлюють розвиток професійних криз розвитку особистості (Е. Ф. Зеєр, 2004; Н. Р. Хакімова, 2005).

Мета наукової публікації. Визначити нові підходи до проблеми професійної мобільності як важливого елементу синергетичної системи професійного розвитку особистості, що в умовах динамічних соціально-економічних змін в суспільстві сприяє конструктивному самоєфективному подоланню професійних криз розвитку сучасного фахівця.

Проблема професійної мобільності сучасного працівника розглядається з точки зору підходу до професійного розвитку особистості як складової частини психічного розвитку особистості, що супроводжується кризами розвитку (Зеєр Е. Ф., 2006; Платонов К. К., 1988; Максименко С. Д., 2004; Маслоу А., 1997 та ін.). Професійний розвиток на базі принципів детермінізму та індетермінізму визначається як відкрита складна синергетична система (Зеєр Е. Ф., 2006). У такій системі в кризові моменти розвитку (в критичних точках траєкторій професійних криз – точках біфуркацій) на основі професійної мобільності особистості відбуваються зміни вектору професійного розвитку як подолання кризи. Такі зміни траєкторії професійного розвитку особистості сприяють подоланню тенденції її регресивного професійного розвитку, оскільки «катастрофний» сценарій руйнації системи професійного розвитку, як правило, призводить до деструктивних особистісно-професійних криз розвитку фахівця, що потребують значних зусиль та часу для їх подолання.

Науковими підходами, що характеризують комплексний рівень дослідження проблеми професійної мобільності в різноманітних напрямках сучасної науково-практичної діяльності, дослідниками визначаються: системний підхід, полісуб'єктний, функціональний, діяльнісний, аксіологічний, компетентнісний, культурологічний, синергетичний тощо.

Д. Сьюпер (D. E. Super), відомий американський психолог-дослідник, автор всесвітньо визнаних теорій кар'єри («теорія розвиваючої перспективи» як теорія стадій професійного розвитку особистості, розвитку кар'єри в просторі усього життя), підкреслював, що в умовах конкурентної економіки та динамізму ринку праці мобільність професійної позиції, професійного статусу працівника та змістовності його праці (тобто професійна мобільність) є конструктивним фактором його кар'єрного розвитку. Розглядаючи питання розвитку кар'єри на основі міждисциплінарного підходу (у контексті психології, соціології та інших соціальних наук, а також економіки), він звертав увагу, що проблема кар'єрних змін (кар'єрних переходів) фахівця вирішується на основі процесів професійної мобільності особистості. При цьому з соціально-економічної точки зору професійна мобільність в умовах динамізму змін економіки та невизначеності на ринку праці, як соціальний (зовнішній) фактор, сприяє підвищенню можливості доступу людини-працівника до економічних цінностей та доходів в суспільстві. Забезпечення такого доступу сприяє стабілізації соціальної, політичних, економічної та інших структур суспільства, гармонізації процесів у ньому. Одночасно професійна мобільність сприяє особистісній самореалізації людини як фахівця в умовах ускладнення технологій професійної праці (Super D. E., 1990). У даному контексті професійна мобільність (як внутрішній фактор) визначає конструктивно-гармонійне сприйняття особистістю факту виникнення нових сенсів праці та інтенсивне насичення ними змістовності власної праці в нових умовах професійної діяльності (новий зміст праці, нові задачі, нове місце праці, новий трудовий пост, нова кваліфікація, нова професійна позиція, новий професійний статус або інші зміни) як при збереженні попереднього фаху, так і при його трансформаціях.

Зауважимо, що підхід до вивчення широкого кола наукових проблем (в тому числі і проблеми професійної мобільності) з точки зору синергетизму процесів в складних системах, що самоорганізуються, визначає сучасний погляд на процеси розвитку та еволюції соціуму та особистості в ході соціально-професійних взаємодій в умовах невизначеності. Умови невизначеності (у випадку розгляду проблеми професійної мобільності – динамічна невизначеність розвитку ринку праці та ненормативність комплексу подій у зовнішній сфері особистості, у її життєвому просторі (Зеєр Е. Ф., 2006; Super D. E., 1976, 1990) характеризують можливість множинності вибору особистістю траєкторій власного професійного руху в синергетичній системі професійного розвитку особистості (просторі розвитку кар'єри).

Згідно з нашим підходом, у системі професійного розвитку сучасного фахівця професійна мобільність виконує роль своєрідних «мостів», що в ході розвитку професійних криз у «докатастрофних» точках біфуркацій системи сприяють його ефективним переходам від однієї траєкторії професійного розвитку до іншої. В умовах даного підходу професійна мобільність на основі інтроактивності визначає багатоваріантність професійного вибору в ситуаціях подолання професійних криз, виступаючи основою професійно-психологічних перебудов особистості. Професійна мобільність на основі розвитку психологічної здатності до професійних змін фахівця гармонізує внутрішньоособистісні та зовнішні фактори системи між собою, забезпечує прогрес професійного розвитку фахівця як відкритої синергетичної системи. Професійна мобільність виступає важливою складовою синергетичної еволюції відкритої системи професійного розвитку сучасного фахівця.

Висновки. Професійна мобільність сприяє підвищенню ефективності та гнучкості фахового самовдосконалення особистості, дає можливість людині внутрішньоузгоджено орієнтуватися у професійному світі, сприяючи конструктивному подоланню особистістю професійних криз. У сучасних умовах соціально-економічних змін України професійна мобільність у контексті синергетичного підходу характеризує можливість ефективної адаптації фахівця до виникаючих змін у професійному просторі. Професійна мобільність визначає спроможність особистості активно вибудовувати в умовах невизначеності вектор її ефективного професійно-кар'єрного розвитку та відповідних переміщень у синергетичній системі професійного розвитку на основі спрямованих та самоконтрольованих переходів («мостів») на нові траєкторії професійного руху.

Цвєткова Г. Г.

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ З ПОЗИЦІЙ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХІДУ

Питання саморозвитку особистості особливого значення набувають у межах акмеологічного підходу, згідно з яким розвиток трактується як самовизначення (визначення свого місця в житті, усвідомлення своїх інтересів, зокрема й суспільних) і самоствердження (ствердження себе як особистості за рахунок внутрішніх резервів у свідомо обраній діяльності). В основі цього підходу лежить концепція людинознавства Б. Ананьєва, який розглядає особистість як продукт біосоціального розвитку, що постає в трьох планах: 1) онтогенетичної еволюції психофізіологічних функцій; 2) становлення діяльності й історії розвитку людини як суб'єкта праці, пізнання й спілкування; 3) життєвого шляху людини (Ананьєв Б. Г., 1996). Згідно з теоретичною концепцією вченого, людська еволюція – це єдиний процес у всій множині його станів і властивостей, детермінований історичними умовами життя людини в суспільстві. Індивідуальність – це продукт злиття соціального й біологічного в індивідуальному розвитку людини, особистість – складник індивідуальності, її характеристика як суспільного індивіда, об'єкта й суб'єкта історичного процесу. Якщо особистість – «вершина» всієї структури людських властивостей, то індивідуальність – це «глибина» особистості й суб'єкта. Учений охарактеризував розвиток особистості як суб'єкта діяльності в період «дорослості» й «зрілості», як фазу онтогенезу, коли людина живе найбільш продуктивним, творчим, професійним і соціально-активним життям (Ананьєв Б. Г., 1971). Головна заслуга Б. Ананьєва полягає в тому, що дорослість розглядається не як період стабілізації, що передує старінню (це головний концепт західних течій), а як період розвитку, причому розвитку спеціалізованого, що спрямовується об'єктивними умовами життя людини в суспільстві та її статусно-рольовими, тобто соціальними характеристиками. Саме це має на увазі А. Реан, коли говорить про самотрансценденцію як вихід людини за межі свого «Я», як кращу можливість виявити захопленість значущою роботою, професійним розвитком тощо. Психолог вважає, що ідея розвитку та самоактуалізації в «чистому вигляді» без урахування «самотрансценденції» є недостатньою для побудови психології особистісної зрілості. Саморозвиток учений уявляє як єдиний процес самоактуалізації та самотрансценденції, що базується на ефекті «суперпозиції» (Реан А. О., 2000).

Підкреслимо, що феномен самотрансценденції людського існування займає важливе місце в гуманістичній психології та екзистенціально-гуманістичній філософії. Самотрансценденцію науковці зв'язують з виходом людини за межі власного «Я» з її пріоритетною орієнтацією на навколишніх, на свою соціальну діяльність. Критично осмислюючи ідеї гуманістичної психології (домінантна спрямованість на розкриття потенціалу людини, на досягнення самоідентичності та самосприйняття), у якій потенційно закладений ризик егоцентризму, А. Реан підкреслює, що ідея самотрансценденції забувається. Але в багатьох представників гуманістичної психології ця ідея відіграє неоднозначну роль. Різде протиставлення самотрансценденції та самоактуалізації є некоректним. Як зазначає А. Реан, сила гуманістичного підходу та перспективи його розвитку – в органічному поєднанні цих явищ. Метою людського існування, на думку вченого, є і особистісне самовдосконалення, і благополуччя навколишніх. Пошуки «особистісного щастя» призводять до егоцентризму, постійного прагнення до «самовдосконалення інших» викликає незадоволення (Реан А. О., 2000).

У рамках акмеологічного підходу динаміка особистісного розвитку може розглядатися в контексті особистісного часу. Показовими в цьому плані є праці О. Бодальова (Бодальов О. О., 1998). Він вважає, що

особистісний розвиток зумовлений особистісним часом і має свою логіку руху. Організація формування особистості в часі передбачає певне співвідношення з реальними подіями, що впливають на активність особистості або не стають особистісно значущими. «Акме», за О. Бодальовим, – це багатогранний стан людини, що охоплює значний часовий етап життя, завжди є показником, наскільки вона (людина) відбулася як громадянин, як фахівець, трудівник у певній галузі, наскільки багата своїми зв'язками з навколишньою дійсністю особистість тощо (Бодальов О. О., 1998). Разом з тим учений вважає, що «акме» – це не статичне утворення, а навпаки, відрізняється варіативністю та певними змінами. Взаємовплив минулого, теперішнього та майбутнього відбувається в стосунках особистості, її потребах у самозміні, самовихованні: «не може бути виховання визнано здійсненим, якщо в людини не виникає потреба в самовихованні, так і допрофесійна та професійна підготовка не будуть повноцінними, якщо в людини, яка її пройшла, не з'явиться постійне намагання до професійного зростання» (Бодальов О. О., 1998). Отже, у часовій перспективі відображається протиріччя між наявним та ідеальним станом речей. Сила цих протиріч змінює поведінку людини в теперішній дійсності. Зріла особистість, за О. Бодальовим, відрізняється високою відповідальністю, турботою про інших людей, соціальною активністю, має гуманістичну спрямованість, характеризується високими професійними досягненнями (Бодальов О. О., 1998). При цьому потреба в саморозвитку, прагнення самовдосконалення й самореалізації – її фундаментальні потреби.

Отже, аналіз саморозвитку як специфічного процесу, що розгортається в часі та просторі, свідчить, що це явище неоднозначне й багатопланове. Фахівці (О. Бондарчук, В. Лефтеров, В. Маралов) пояснюють це існуванням різноманітних форм саморозвитку: самопрезентація, самовираз, самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація тощо. «Перша частина цих слів «само» вказує на те, що суб'єктом, ініціатором діяльності є людина, а друга – характеризує специфіку, своєрідність діяльності: виразити себе, ствердитися, вдосконалитися» (Маралов В. Г., 2004). Тому аналіз цілей, мотивів, засобів і результатів саморозвитку стає можливим в аспекті певної форми саморозвитку, у нашому випадку самовдосконалення.

Ми стоїмо на позиціях, що найбільш важливими формами саморозвитку є самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація. Усі ці форми дають можливість виразити себе та реалізуватися різною мірою. Вони тісно зв'язані між собою: «Для того, щоб самовдосконаливатися та актуалізуватися повною мірою, необхідно з початку утвердитися у своїх очах та в очах інших. З іншого боку, особистість, яка самовдосконалюється та самоактуалізується, об'єктивно є особистістю, що самостверджується, не залежачи від потреби людини в самоствердженні» (Маралов В. Г., 2004).

Теоретичний аналіз проблеми дає підстави для висновку, що найбільш адекватна форма саморозвитку – самовдосконалення. Людина намагається стати кращою, наблизитися до певного ідеалу, привласнюючи риси та якості особистості, яких у неї поки ще немає, намагається оволодіти тими видами діяльності, якими ще не володіє. Отже, можна стверджувати, що самовдосконалення – це процес свідомого керівництва розвитком, точніше саморозвитком особистості, розвитком її якостей і здібностей. Ідеал, кінцева мета самовдосконалення – неосяжні як лінія обрїю, але головне в цьому процесі – наявність тенденції розвитку. Останнє наповнює життя сенсом, новою якістю, робить його повноцінним, усвідомленим.

У контексті цього аналізу, самовдосконалення викладача вищих навчальних закладів залежить від усвідомлення педагогом змін, що з ним відбуваються, а саме від рівня саморегуляції, уміння контролювати свій емоційний психічний стан, самоконтролю, самооцінювання на ґрунті усвідомленої рефлексії. Отже, «Я»-професіонала «має справу з самим собою в нерозривності якостей, здібностей, переживань. У цьому і полягає сенс самосвідомості як «Я в дії» (Бех І. Д., 2011). Саме через самоспостереження (інтроспекцію), коли викладач спостерігає за змістом власної свідомості, професійними діями та відрефлексовує їх (аналізує дії, думки, вчинки, думки про себе), педагог прогнозує свою професійну поведінку, знаходить шляхи самовдосконалення та невпинно крокує до досягнення акме професіонала.

Отже, з позицій акмеологічного підходу самовдосконалення викладача вищих навчальних закладів можна розглядати як досягнення професійного акме педагога, а саме: підвищення рівня самосвідомості, інтенсивне самопізнання, свідоме володіння прийомами самоосвіти та самовиховання на ґрунті продуктивної позитивної Я-концепції, що характеризується рухом від «Я-реального» до «Я-ідеального» та усвідомленим керуванням розвитком «Я» на основі самоспостереження, рефлексії, саморегуляції. Причому результатом самовдосконалення є усвідомлений професійний розвиток, що відображається в зростанні рівня професіоналізму як якісної характеристики суб'єкта праці та досягнення високого рівня акмеологічних інваріантів професіоналізму.

Шулдик А. В., Шулдик Г. О.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ДІАГНОСТИКА ІРРАЦІОНАЛЬНИХ УСТАНОВОК ОСОБИСТОСТІ

Часто негативні емоції особистості (страх, відчай, ярість, розчарування тощо) виникають у людей не як наслідок подій, ситуацій, а як наслідок їх негативного тлумачення із за ірраціональних установок.

Мета: виявити ірраціональні установки особистості за допомогою методики А. Елліса.

Ми використали методику А. Елліса для діагностики наявності та прояву ірраціональних установок у студентів. А. Елліс стверджує, що всі люди схильні до побудови нелогічних, ірраціональних мисленевих комбінацій. Часто проблеми у людей виникають як результат дисфункціонального мислення, тобто потоку тривожних чи депресивних думок, обумовлених минулим досвідом особистості, зокрема її викривленими уявленнями, віруваннями, неправильними установками тощо (Елліс А., 2008). Люди часто підкоряються багаточисленним «потрібно», «повинен».

Види установок з за А. Еллісом:

Установка повинності. Слово «повинен» означає ситуацію, де відсутня будь-яка альтернатива. Реально «ти повинен це зробити», означає «я хочу, щоб ти це зробив». Така установка призводить до появи стресу

Установка катастрофізації характеризується різким перебільшенням негативного характеру явища або ситуації і відображає ірраціональне переконання в тому, що в світі є катастрофічні події, які лежать поза будь-якої системи оцінки. Людина дає вкрай негативну оцінку деяким неприємним для неї подіям і ситуаціям, які вона не може змінити. При цьому вона не базується на реальних фактах.

Установка передбачення негативного майбутнього проявляється в тенденції вірити в те, що очікування негативного розвитку подій виправдаються, при цьому не важливо, чи були ці очікування висловлені або ж існували у вигляді уявних образів.

Установка максималізму. Ця установка характеризується вибором для себе і / або інших осіб вищих з гіпотетично можливих стандартів, навіть недосяжних, і подальше використання їх як еталону для визначення цінності дії, явища або особистості. Мислення характеризується позицією «все або нічого!». Крайньою формою установки максималізму є установка перфекціонізму

Установка дихотомічного мислення. Дихотомічне мислення проявляється в тенденції поміщати життєвий досвід в одну з двох взаємовиключних категорій, наприклад бездоганний або недосконалий, бездоганний або мерзенний, святий або грішник.

Установка персоналізації. Ця установка проявляє себе як схильність пов'язувати події зі своєю особистістю, коли немає ніяких підстав для такого висновку, інтерпретувати події в аспекті особистих значень: «Вони напевно шепочуться про мене» або «Всі на мене дивляться».

Установка надузагалнення, тобто виведення загального правила на підставі одного або декількох ізольованих епізодів. Вплив цієї установки призводить до категоричного судження за однією ознакою. (критерієм, епізодом). Формується такий принцип: якщо щось справедливо в одному випадку, воно справедливо у всіх інших схожих випадках.

Установка читання думок формує тенденцію приписувати іншим людям невисловлені ними вголос судження, думки.

Установка оціночна проявляє себе в разі оцінювання особистості людини в цілому, а не окремих її рис, якостей, вчинків і т.д. Оцінювання носить ірраціональний характер, коли окремий аспект людини ототожнюється з усією особистістю.

Установка антропоморфізму – це приписування людських властивостей та якостей об'єктів і явищ живої і неживої природи. Висловлювання, адресовані не до людини.

Вивчені А. Еллісом ірраціональні установки детально досліджував А. Бек. Він вивчав *персоналізацію*, тобто у прагненні особистості сприймати на власну адресу нейтральні висловлювання та дії інших людей, *дихотомізм* – прагнення мислити в «чорно-білих» тонах, *вибіркове абстрагування* – бажання бачити в оточуючому те, що особистості адекватне, еквівалентне, *посилання на негативний досвід*, *катастрофізацію*, тощо (Бек А., 2003).

А. Елліс спочатку описав більше 10 ірраціональних установок, а потім, узагальнивши їх, визначив три основні.

1. «Я повинен добитися успіху й отримати схвалення значущих для мене людей, а якщо я не роблю того, що повинен, значить зі мною щось не гаразд. Це жахливо і я нікчемна людина». Ця ірраціональна установка веде до того, що людина впадає в депресію, переживає тривогу та відчай, невпевнена в собі. Це вимога «Его». «Я повинен досягати успіху, якщо не досягну, то я – нікчема».

2. «Ви – люди, з якими я спілкуюся, мої батьки, моя сім'я, мої співробітники – повинні, зобов'язані ставитися до мене добре і бути справедливими! Просто жахливо, що ви цього не робите!» Звідси озлобленість, ярість, вбивства, геноцид.

3. «Умови, в яких я живу – оточуюче середовище, суспільні стосунки, політична ситуація, – повинні бути побудовані так, щоб я з легкістю, не прикладаючи великих зусиль, отримав все, що мені необхідно. Хіба не кошмар, якщо ці умови важкі і приносять мені прикрість? Я не можу перенести це! Я ніяк не можу бути щасливим; я або назавжди залишуся нещасним, або уб'ю себе!» Звідси – низька стійкість до фрустрації.

А. Елліс переконаний, що ці хибні ідеї, які підкріплюються постійним самонавіюванням, можуть призвести до емоційних порушень. Категоричні твердження типу «повинен», «потрібно», «варто було б» відображають ірраціональність і можуть викликати чи поглиблювати емоційні зрушення, які виражаються словами – жахливо, приголомшливо, нестерпно та ін. А. Елліс виділив чотири найбільш поширених групи ірраціональних установок, які створюють проблеми: 1) катастрофічні установки, 2) установки обов'язкової повинності, 3) установки обов'язкової реалізації своїх потреб, 4) глобальні оціночні установки.

У тесті А. Елліса – 50 запитань, 6 шкал, з них 4 шкали – основні і відповідають 3 групам ірраціональних установок мислення, виділених автором: «катастрофізація», «повинність щодо себе», «повинність щодо інших», а також він ввів ще одну шкалу для діагностики – «оціночна установка».

Після тестування студентів першого курсу педагогічного університету (50 респондентів) нами виявлено таке співвідношення у них ірраціональних установок: повинність щодо інших (19%), катастрофізація (15% опитаних), оціночна установка (12%), повинність щодо себе (11%). У 62% студентів не виявлені яскраво виражених ірраціональних установок.

А. Елліс стверджує, що людина може контролювати і впливати на свої емоції і поведінку. Якщо вона сама змушує себе страждати, вона може сама змусити себе зупинити ці страждання.

Висновки. Особистість, яка обізнана з ірраціональними установками і яка усвідомлює наявність їх у собі, вже стала на шлях їх позбавлення. Вона не тільки схильна породжувати в собі помилкові самознищуючі ідеї, уявлення й вірування, а й здатна виправити їх або відмовитися від них, ставши на шлях особистісного росту. Тут дуже важливо навчитися боротися з існуючими помилковими поняттями. Студенти в процесі діагностики власних ірраціональних установок, прагнуть до усвідомлення їх негативного впливу на емоції. Це дає змогу стверджувати, що у них виникає бажання позбутися від них і наблизитися до емоційного благополуччя.

Яковицька Л. С.

Ужгородський національний університет

Яковицька Д. Г.

Київський національний університет технологій та дизайну

ГОТОВНІСТЬ ДО ЗМІН ЯК СКЛADOVA МОТИВАЦІЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Мотивація посідає провідне місце у структурі особистості, і є одним з тих понять, що використовуються для пояснення динаміки і характеру діяльності. Саме за допомогою мотивації у особистості формується ставлення до себе, діяльності, людей, пізнання, середовища. Мотиви супроводжують кожен дію фахівця, активізуючи його потреби й бажання. Мотивація визначає реалізацію потенційних можливостей особистості, професійний розвиток фахівця, форми вияву й міру його творчої активності. Вона не тільки може впливати на вибір напрямку діяльності, але й виступити активним стимулом розвитку особистості в цілому. Саме ціннісно-мотиваційна домінанта, за Г. О. Баллом, формує в особистості ставлення до себе, діяльності, людей, пізнання, середовища в межах певної ситуації. Вона визначає реалізацію потенційних можливостей особистості, розвиток фахівця в професійному відношенні, форми вияву й міру його творчої активності (Балл Г. А., 2006).

Відомо, що ознакою, за якою можна відрізнити високопродуктивних учених від їхніх менш успішних колег, деякі психологи вважають мотивацію, а не особливу обдарованість. Творчі вчені домінантні, ініціативні, мають високу мотивацію щодо інтелектуальних успіхів. Тому серед мотивів наукової діяльності головна роль визнається не стільки за «чистою», відчуженою від особистих інтересів допитливістю, а за «мотивом досягнення» – прагненням успіху, досягнення мети (Ярошевський М. Г., 1971, с. 205).

Сутнісним підґрунтям, що зумовлює готовність фахівця до виконання дій із самореалізації, у нашому дослідженні є мотиваційно-потребова сфера особистості. Оволодіння спеціалістом своєю мотиваційно-потребовою сферою означає її усвідомлення, яке є механізмом його саморозвитку, тому що мотивація впливає не тільки на вибір діяльності, але може виступати й активним стимулом розвитку особистості в цілому. Науково-технічна діяльність може бути привабливою для особи з різних причин. Головною з-поміж них є бажання досягти успіху, переживання натхнення від відкриття нових знань, готовність до критичної перевірки встановлених знань. За Т. Котарбинським, чим менше в особи амбіцій, загострених переживань власної значущості, тим більше вона фахівець, учений і тим вища її професійна культура (Котарбинський Т., 1975).

Уже на ранніх етапах розвитку фахівця відбувається індивідуалізація шляху професійного розвитку, коли з різних можливих варіантів один стає більш імовірним, ніж інші. Однак у такій ситуації розвитку може існувати пріоритет середовищних впливів, а не свідомий вибір суб'єкта. Тому вибір алгоритмів поведінки з виробничого досвіду пов'язаний з готовністю особистості до такого вибору і повинен опосередковуватися потребами і переживаннями, через які здійснюється внутрішній зв'язок предметів, що мають актуальний сенс і цінність, з відповідним ним (більшою або меншою мірою) досвідом поведінки. Тобто потреба у самореалізації включає також готовність особистості вибрати дії, що найбільше відповідають її здібностям і умовам актуальної ситуації, навіть постійно змінюваної. Один із перших дослідників психології наукової творчості А. Пуанкаре підкреслював, що вчений змушений безперервно обирати у широкому спектрі ідей і можливих рішень (Пуанкаре А., 1983). Таким чином, потреба в

самореалізації буде виступати регулятором діяльності викладача як у суб'єктно-об'єктних, так і суб'єктно-суб'єктних відносинах.

Виходячи з вищезазначеного, досвід у процесі самореалізації викладачів технічного вишу є складовою готовності реалізувати власний алгоритм професійної діяльності, що поступово складається і не дає перетворювати кожен актуальну ситуацію на проблемну, тобто не перетворювати професійну діяльність на постійне розв'язання сукупності нових завдань, що змінюють одне-одне. Проте в досвіді фіксується не просто алгоритм дій, а цілісна нестандартна ситуація як частина діяльності, що включає і схеми поведінки, але крім них, ще і цінності, сенси, оцінки, плани, кінцеву і проміжну мету, все те, що можна назвати життєвим світом особистості. І цей досвід необхідно пам'ятати, оскільки алгоритм професійної діяльності не може сам по собі актуалізуватися в нових умовах і затвердити себе через необхідні заради дії.

Мотиваційна домінанта у виробничій діяльності фахівця визначає саму можливість перетворень, безрозмірну і нескінченну, як у собі, так і в об'єктивній виробничій реальності, у просторі, в якому здійснюється життєдіяльність конкретної людини. Все залежить від тих сенсів і цінностей, які стоять як за об'єктами, так і діями, спрямованими на них. Вирішальною є мотиваційна готовність і пов'язані з нею сенси і цілі, в яких вона конкретизується. Наукова діяльність спонукається специфічними мотивами, які формуються у процесі індивідуального становлення особистості вченого, викладача. У генезисі цих специфічних мотивів виявляються закономірності набуття нових дій і закономірності, за якими особистість звільняється від старих дій.

Ще однією важливою складовою мотивації процесу самореалізації є реалізм у ставленні до себе і навколишнього світу. Очевидно, що адекватне використання набутого досвіду сприятиме самореалізації фахівця. Він є важливою умовою подолання соціальних і психологічних труднощів у процесі самореалізації, виражається в особливостях суб'єктивного сприйняття складних ситуацій (технічна або технологічна невизначеність ситуації, конфліктна ситуація). Відомо, що коли цілі й домагання людини не узгоджуються з реальністю, то це призводить до мотиваційно-сислової деформації, унеможливує адекватне сприйняття і реагування на актуальні ситуації, виробничі зокрема. Реалізм фахівця відображається в характері перерозподілу дій і відповідальності між колегами, між викладачем і групою; загальній оцінці ситуації. Для вивчення сутності цієї властивості фахівця необхідно, на нашу думку, дослідити поведінкові установки й комунікативні характеристики професіоналів: соціальну гнучкість, здатність до встановлення тісних контактів з оточенням, емоційну стабільність, зрілість соціального поведіння (соціальна активність, схильність до домінантності, готовність до змін, радикалізм).

Аналіз детермінувальних чинників процесу самореалізації викладачів технічного університету дозволив виокремити власне психологічний аспект у цій полідисциплінарній проблемі.

У результаті нашого емпіричного дослідження доведено, що готовність до змін як складова мотивації викладача виступає підґрунтям для способів самореалізації у технічній сфері: науково-технічної мобільності, адаптивності та автономності особистості як наслідків виявлення двох протилежних якостей, властивих будь-якому суб'єкту (потреби у взаємодії і прагнення самореалізації). Встановлені відмінності між фахівцями технічних і економічних кафедр щодо оцінки адаптації як способу самореалізації. У групі технічних працівників зі стажем до 20 років і старше цей показник зростає разом з усвідомленням того, що кожний із складових елементів успішної професійної діяльності передбачає наявність певної компетенції і є статистично підтвердженим. У фахівців технічних кафедр у групі зі стажем до 15 років адаптація як спосіб самореалізації є найменше визнаною серед осіб з високою потребою у власному розвитку (Яковицька Л. С., 2012). У фахівців економічних кафедр значимість способу адаптації для самореалізації збільшується. Відносно виборів технічних фахівців він є удвічі вищим для груп з середнім і високим рівнями самореалізації та утричі вищим для груп з низьким рівнем самореалізації, що є показовим щодо соціального конформізму і глибини соціалізації.

За таких умов, у певному сенсі можна говорити про установку на готовність до змін, тобто, такий стан, що сприяє включенню механізмів самореалізації в професійній діяльності і за сприятливих, і за складних виробничих умов. У той же час самореалізацією ми називаємо не будь-який саморозвиток особистості, а лише такий, що припускає високу адаптивну активність суб'єкта. Очевидно, що зміна умов професійної діяльності перебудовує поле готовності викладача. Установка на готовність до змін у науково-технічній діяльності створює операційну систему, що являє собою інструментарій, який сприяє задоволенню потреб у професійній діяльності та самореалізації. Це не тільки безпосередній досвід, але й фіксовані установки, диспозиції особистості. Навіть у несприятливих соціальних умовах готовність до змін є засобом саморозвитку і самореалізації викладача у перспективі. Якщо ж його активність як суб'єкта недостатня, й одночасно існує сильний вплив сприятливого адміністративного або професійного середовища, то фахівець просто адаптується до ситуації.

СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Michalski M. A.

Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa z siedziba w Poznaniu

UCZYĆ I WYCHOWYWAĆ – WPROWADZENIE DO FILOZOFII WYCHOWANIA ANTONIEGO KĘPIŃSKIEGO

Antonii Ignacy Tadeusz Kępiński (1918–1972) z wykształcenia była lekarzem psychiatrą. W centrum swoich zainteresowań stawiał zawsze człowieka w jego wielorakich aspektach istnienia. Był humanistą trudnym do jednoznacznego zaklasyfikowania. Dostrzegał potrzebę wypracowania ogólnofilozoficznego poglądu na człowieka. Sam w swojej pracy korzystał z osiągnięć różnych nauk, a dzisiaj jego twórczość jest obiektem zainteresowania przedstawicieli wielu różnych dyscyplin. Warto jednak dodać, że wszelkie starania, działania i naukowe dociekania antoniego Kępińskiego, nie miały za zadanie podnoszenia tylko poziomu jego wiedzy i kultury intelektualnej. Kępiński nie starał się znaleźć odpowiedzi na żadne z tradycyjnych pytań filozoficznych dotyczących człowieka. Teleologiczność każdego działania miała wymiar pragmatyczny, służyła celom praktycznym. Jego starania ukierunkowane były nieustannie na skuteczne pomaganie ludziom, którzy pomocy potrzebują. Refleksja o człowieku – którego traktował jako jedność psychofizyczną – stanowiła dla Kępińskiego niezbędny element psychiatrii, chcąc skutecznie leczyć ludzi chorych należy poznać i zrozumieć mechanizmy rządzące ludzką psychiką (Kępiński A., 1996).

Człowiek według Kępińskiego jest sam dla siebie zagadką, bytem bardzo złożonym, trudno definiowalnym. Sam w sobie jest całością, a jednocześnie stanowi część większej całości – jednostką ludzką, ale i zarazem organizmem biologicznym, człowiekiem w przyrodzie i w społeczeństwie, w procesie ewolucji i w procesie historii, człowiekiem zamkniętym w sobie i otwartym na świat. Odrzucił czysto mechanistyczne pojmowanie człowieka i zachodzących w nim procesów. Człowiek dla Kępińskiego jest bytem, który jest, ale i który – na wzór arystotelesowsko – tomistyczny, jest w ciągłym, nieustannym procesie rozwoju i stawania się, ciągłego niejako przechodzenia z potencji do aktu.

Nic więc dziwnego, że wśród licznych wypowiedzi Kępińskiego, możemy wyróżnić poglądy pedagogiczne. Jego filozofia wychowania w naturalny sposób stanowi konsekwencje i dopełnienie poglądów etycznych i jego osobliwej filozofii człowieka. Sposób postrzegania człowieka i pojmowanie jego natury, u tego polskiego humanisty, bliski był koncepcji intelektualizmu etycznego Sokratesa. Uważał, że człowiek ze swojej natury nie jest zły, co najwyżej może jedynie nie wiedzieć, jak należy postępować. Ze swej natury jest przez to istotą skazana na rozdarcie pomiędzy dobrem i złem, pomiędzy uczuciami pozytywnymi a negatywnymi. «Człowiek – pisał nie jest z natury ani drapieżną bestią, ani też dobrą z natury istotą, którą cywilizacja i kultura deprawuje» (Tischner J., 1989, s. 127–128). Dlatego Kępiński uważał, że wychowanie powinno być procesem jak najbardziej naturalnym, powinno rowijać to, co leży w głębi ludzkiej psychiki. Natura każdego człowieka jest indywidualna, dlatego i proces wychowania – kształtowania osobowości człowieka powinien być jak najbardziej zindywidualizowany bez żadnych zniewalających i wynaturzających schematów, tak aby człowiek mógł się rozwijać w pełni, mógł się realizować. Mimo pewnych pozornych podobieństw nie znajdujemy u Kępińskiego naturalizmu pedagogicznego Jeana Jacques Rousseau, choć sam dostrzegał, że jego ideał człowieka został rzucony na tło społeczne epoki postprzemysłowej z jej przeciążeniami cywilizacyjnymi i historycznymi.

Kępiński był nie tylko praktykującym lekarzem psychiatrą, ale również nauczycielem i wychowawcą kolejnych pokoleń lekarzy. Stawiał im wysokie wymagania, a jednocześnie wychowywał i uczył postawą własną i przykładem osobisty. Wychodził z założenia, że w wypadku lekarza, zawodu szczególnego zaufania, nie ma miejsca w dwulicowość. Szczególnie dotyczy to psychiatrów, którzy mają ogromną władzę nad swoimi pacjentami i często się zdarza, że decydują o losach chorych nawet wbrew ich woli. Fundamentem jego zawodowej etyki i wychodzącej z niej filozofii wychowania był personalizm. Duże znaczenie przywiązywał do podmiotowego traktowania pacjenta, co miało pomóc lekarzowi uchronić się od pokusy nadużywania wobec pacjenta posiadanej przez niego władzy. Zarówno w życiu zawodowym jak i w życiu prywatnym musi u lekarza zachodzić pewna paralelność. Jak pisał A. Kokoszka «Kępiński nie dostrzegał możliwości równoczesnego przyjmowania dwóch postaw – profesjonalnej i osobistej, a zarazem rozdzielania sfery kontaktu psychoterapeutycznego i osobistego» (Kokoszka A., 1996, s. 57). Uważał również, że należy powstrzymać się od osądzania drugiego człowieka. Nie tylko dlatego, że wydanie pochopnych sądów prowadzi do wyrobienia sobie przez psychiatrę błędnego wyobrażenia o tym, co przeżywa pacjent – co z kolei utrudnia leczenie, ale przede wszystkim dlatego, że rezygnacja z wyrokowania potrzebna jest aby w drugim człowieku dostrzec jego człowieczeństwo, co znaczy «uznać, że wartością jest już samo istnienie drugiego, kimkolwiek by był» (Kępiński A., 1989, s. 458.) Uznanie tej wartości prowadzi z kolei do uznania wolności drugiego i poszanowania tej wolności.

Kształcenie osobowości to również interioryzowanie do przyjęcia określonego porządku aksjologicznego oraz kształtowanie sumienia. Zdaniem Kępińskiego, bycie człowiekiem wiąże się nierozdzielnie z akceptacją określonego porządku moralnego. Efektem naruszenia tego porządku jest lęk i cierpienie, które w rezultacie prowadzą do różnego typu zaburzeń, w tym u człowieka nawet natury psychicznej. Człowiek jest częścią natury, która posiada swoją moralność. W swojej wyjątkowości człowiek – według Kępińskiego – różni się jednak od innych stworzeń tym, że posiada sumienie które z jednej strony jest czynnikiem konstytutywnym dla całego gatunku ludzkiego, z drugiej zaś strony jest czynnikiem decydującym o indywidualności poszczególnych osobników. Dobrze ukształtowane sumienie jest najważniejszym systemem samokontroli odczuwanym przez człowieka. Sumienie to składa się niejako z trzech warstw: konstytucjonalnej, wczesnego dzieciństwa i aktualnej. Dwie ostatnie warstwy tworzą się dzięki wpływowi otoczenia społecznego, dzięki oddziaływaniu tak zwanego zwierciadła społecznego. Wyróżnienie konstytucjonalnej warstwy sumienia wiąże się z przyjęciem naturalnego porządku moralnego (Kępiński A., 1987)

Kępiński uczył i wychowywał przede wszystkim przyszłych lekarza – psychiatrów tak aby mogli działać efektywnie. Wychowywał ich w przekonaniu o konieczności zachowania autentyczności, unikania uprzedzeń, wydawania sądów przedwczesnych i kategorycznych, podmiotowego traktowania każdego człowieka, uznawania istnienia każdego chorego za wartość sama w sobie. Lekarz musi ponadto odrzucić postawę wyłącznie naukową i dążyć do dialogu z chorym w komunikacji nie tylko werbalnej. Od swoich uczniów – studentów wymagał: «dużo wysiłku emocjonalnego i intelektualnego, pasji poznawczej, opanowania odruchowego, wzajemnych reakcji uczuciowych, dyscypliny wewnętrznej, zrozumienia, cierpliwości, tolerancji, szacunku i pokory wobec przeżyć i cierpienia chorego, poczucia odpowiedzialności za losy chorego, umiejętności świadomego wyboru wartości, dojrzałości i wysokich walorów moralnych» (Kępiński A., 1989, s. 22).

Kępiński wychowywał w poszanowaniu każdego człowieka. Przyjęcie nakazu miłości drugiego człowieka za fundamentalną powinność moralną doprowadziło go do wniosku, że relacja lekarz – pacjent jest jedną z postaci związków międzyludzkich, w których stosunek dwóch osób opiera się na zasadzie wzajemnej równości. W swoim rygorystycznym deontologicznym nakazywał stosowanie zasad etyki Immanuel Kanta. Uważał, że każdy lekarz jest odpowiedzialny za swoje czyny i nikt nie może go zwolnić z tej odpowiedzialności. Nie wolno mu jej zarzucić z jakiegokolwiek przyczyny zewnętrznej. Kant sądził, że ze stanowiska rozumu cenna jest tylko dobra wola. Wszystko inne – dobra materialne, zalety osobiste – można obrócić w zło. Wola jest dobra wówczas, kiedy spełnia obowiązek. Jedyny bezwarunkowy nakaz brzmi; postępuj wedle takiej tylko zasady, co do której mógłbyś jednocześnie chcieć, aby stała się prawem powszechnym (Tatarkiewicz W., 1995, s. 177). O ile żadna postawa, nie wzbudzała w Kępińskim potępienia, o tyle nie tolerował tylko jednego – lekceważącego stosunku do człowieka biednego i chorego.

Zdając sobie sprawę z pułapek czekających na jego uczniów lekarzy, przypominał często że to nie poznanie racjonalne, badawcze, czyli oparte na wiedzy (choć i ono bez wątplenia ma pewny udział w procesach poznawczych), ale poznanie uczuciowo – intuicyjne jest najwłaściwsza, jeżeli nie jedyną, metodą poznania drugiej osoby.

Filozofie wychowania prezentowaną przez Antoniego Kępińskiego można określić jako: personalistyczną – najważniejszy jest zawsze człowiek – osoba, on jest w centrum i zawsze stanowi najwyższą wartość, deontologiczną – należy wychowywać w poczuciu odpowiedzialności i obowiązku i konieczności jego bezwzględnej realizowania, nic nie usprawiedliwia i nie zwalnia człowieka z realizowania powinności, perfekcjonistyczną – człowiek ma dążyć do doskonałości, do pełnej realizacji w każdym możliwym wymiarze, do pełnego rozwoju.

Można śmiało powiedzieć, że dużo szczęścia mieli ci, którzy osobiście zetknęli się z profesorem w czasie studiów, lub należeli do grona jego uczniów i współpracowników. Dla nich był zawsze niedoścignionym ideałem osobowym i zawodowym, wzorem cnót osobistych i moralnych. Był nieoceniony i niezapomniany. Jak pisali Jakubik z Masłowski: «Pokora tego pełnego wiedzy człowieka wobec wielkiego cierpienia ludzkiego, fascynacja wyraźna studentów medycyny i młodych lekarzy, upoważniają do wniosku, że szkoła Kępińskiego wniesie, że już wnosi do naszej kultury wartości humanistyczne, tkwiące w stylu pracy lekarzy będących jego uczniami» (Jakubik A., Masłowski J., 1981, s. 331).

Андрощук І. П.

Хмельницький національний університет

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО ПОЗАУРОЧНОЇ ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Враховуючи сучасні тенденції в освіті, нові вимоги до позаурочної художньо-технічної діяльності учнів, першочерговим завданням постає оновлення змісту підготовки майбутніх учителів технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів, як складової системи підготовки. Саме зміст фахових дисциплін, тобто система теоретичних знань і практичних умінь, якими вони оволодівають для організації та здійснення позаурочної художньо-технічної діяльності учнів є важливою умовою підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів технологій.

Зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів освітньої галузі «Технології» певною мірою відображено у працях Є. Білозерцева, Ю. Васильєва, С. Волощука, Р. Гуревича, О. Коберника, В. Мадзігона, Л. Оршанського, В. Сидоренка, В. Стешенка, Г. Терещука, В. Титаренко, Д. Тхоржевського, С. Яшука та інших науковців. Однак проблема обґрунтування та оновлення змісту підготовки вчителів технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів відповідно до вимог сьогодення не знайшла належного відображення, й вимагає відповідного теоретичного обґрунтування й експериментальної перевірки.

Зміст підготовки майбутніх учителів технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів можна розглядати як систему психолого-педагогічних, методичних та спеціальних знань, практичних умінь і навичок, спрямованих на забезпечення якісного процесу організації та здійснення позаурочної художньо-технічної діяльності учнів. Він визначається такими факторами: особливостями та вимогами до організації позаурочної діяльності; змістом художньо-технічної творчості, її видами; змістом тих навчальних дисциплін, які забезпечують теоретичну, практичну і методичну підготовку вчителів технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів.

Фаховими навчальними дисциплінами які готують фундамент для майбутньої підготовки учителів технологій до позаурочної художньо-технічної діяльності є цикл психолого-педагогічних навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Основи фізіології, гігієни та медичних знань», «Психологія», «Педагогіка», «Теорія й методика виховної роботи»; практичної підготовки – «Нарисна геометрія і креслення», «Технологія обробки матеріалів з практикумом», «Технічна механіка», «Машинознавство», «Основи зображення та композиції», «Фізика», «Основи електротехніки», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Етнографія», «Художня обробка матеріалів», «Основи виробництва», «Інформатика», «Інформаційні технології і моделювання»; методичної підготовки – «Основи теорії трудового навчання», «Методика трудового навчання», «Шкільний курс креслення з методикою навчання», «Теорія й методика профорієнтаційної роботи».

Саме цикл психолого-педагогічних навчальних дисциплін ознайомлює майбутніх вчителів технологій з особливостями педагогічної діяльності, віковими характеристиками дитини-підлітка, психологічним розвитком особистості, формами та методами виховного впливу на учня, психологічно готує майбутнього вчителя педагогічної праці. Навчальні дисципліни практичної підготовки забезпечують формування комплексу знань, умінь, навичок та володінь технологіями конструювання, виготовлення й представлення об'єктів праці. Маючи необхідні знання та уміння з технології обробки матеріалів, машинознавства, інформатики, знаючи психолого-фізіологічні особливості розвитку особистості дитини, цикл методичних навчальних дисциплін готує майбутніх вчителів технологій до передачі цих знань та умінь учням при допомозі оптимально підібраних форм, методів, прийомів, засобів навчання з врахуванням умов підготовки учнівської молоді. Підсумком підготовки до педагогічної діяльності є педагогічні практики, які відображають якість підготовки майбутніх вчителів технологій до діяльності в навчальних закладах взагалі та до позаурочної художньо-технічної діяльності взагалі. Педагогічна практика є тією важливою складовою навчально-виховного процесу, яка передбачає безпосереднє поєднання і реалізацію теоретичних знань, що отримують студенти на заняттях, з їх практичною діяльністю в якості педагогів. Це дозволяє, по-перше, закріпити і поглибити знання теорії, по-друге – набути вміння і навички необхідні для майбутньої професійної діяльності.

Для реалізації визначених факторів та підсилення фахових дисциплін доцільним, на нашу думку, є вивчення навчальних дисциплін «Технічна творчість», «Теорія та методика позашкільної роботи», «Теорія й методика виховної роботи», «Теорія й методика позаурочної художньо-технічної діяльності», «Педагогічна взаємодія у професійній діяльності».

Навчальна дисципліна «Технічна творчість» розкриває студентам теоретичні і організаційно-методичні основи технічної творчості, ознайомлює з методами пошуку рішення творчих технічних завдань та специфікою інформаційного забезпечення технічної творчості й загальними питаннями створення та технології виготовлення моделей технічних пристроїв тощо.

Під час вивчення дисципліни «Теорія та методика позашкільної роботи» студенти ознайомлюються з системою позашкільної освіти в Україні, організаційно-управлінськими основами позашкільної освіти, особливостями навчально-виховної роботи у позашкільних навчальних закладах, оволодівають психолого-педагогічними засадами позаурочної діяльності, формами та методами активізації творчого мислення в умовах позаурочної діяльності, вміннями оформлення та ведення навчально-методичної документації; методикою позашкільної роботи з учнівською молоддю.

Доцільним є також введення в навчальну дисципліну «Теорія й методика виховної роботи» тем «Позаурочна виховна робота в системі освіти», «Особливості виховної роботи з різними групами учнів в умовах позаурочної діяльності». Це в свою чергу дозволить формувати систему умінь майбутніх вчителів технологій щодо організації і здійснення виховного процесу в умовах позаурочної художньо-технічної діяльності в учнів з врахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей.

Формування відповідних знань, умінь та володінь відбувається під час вивчення навчальної дисципліни «Теорія й методика позаурочної художньо-технічної діяльності», де студенти освоюють педагогічні технології творчого розвитку вчителів та учнів, теоретичні і організаційно-методичні основи саме художньо-технічної творчості та опановують методикою позаурочної художньо-технічної діяльності.

Доречним є також введення в навчальну дисципліну «Педагогічна взаємодія у професійній діяльності» теми «Особливості педагогічної взаємодії в позаурочній діяльності». Враховуючи, що навчально-виховний процес, який відбувається в умовах позаурочної художньо-технічної діяльності передбачає здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії на конструктивній основі, важливо, щоб студенти опанували механізми, методи та прийоми педагогічної взаємодії. Це дозволить їм у майбутній професійній діяльності будувати свої взаємовідносини з учнями, їх батьками на партнерській основі, а отже, чути кожного учня і бути кожним почувтим.

Хочемо також зауважити про важливість підсилення змісту таких навчальних дисциплін: «Історія декоративно-прикладного мистецтва», «Історія техніки та технологій», «Символіка в декоративно-прикладному мистецтві», «Нетрадиційні техніки художньої обробки матеріалів з практикумом», «Теорія орнаменту» темами чи питаннями, які б розкрили особливості змісту стосовно використання отриманих знань та умінь у позаурочній художньо-технічній діяльності учнів й підсилили зміст підготовки практичною складовою в позаурочній діяльності учнівської молоді. Навчальні дисципліни «Педагогічна майстерність» та «Андрогогіка» засобами змістового компоненту допоможуть зорієнтувати майбутніх вчителів технологій на професійний ріст та самоосвіту протягом життя не лише в умовах загальноосвітнього навчального закладу, а й в умовах діяльності позашкільних навчальних закладів. Це в свою чергу позитивно вплине на ефективність організованої ними позаурочної художньо-технічної діяльності учнів.

Важливою складовою оновлення підготовки майбутніх учителів технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів є проходження педагогічної практики з позаурочної роботи. Саме в реальних умовах організації позаурочної діяльності студент має можливість застосувати свої знання та вміння, визначити прогалини у своїй підготовці та надолужити їх. Результати педагогічної практики є орієнтиром та критерієм ефективності підготовки майбутніх фахівців. Крім цього в умовах проходження практики є можливість спостерігати за діяльністю діючих вчителів технологій, керівників гуртків та вихователів, які мають вже певний досвід роботи; переймати їх досвід; вивчати їх методику організації позаурочної діяльності.

Таким чином, оновлення змісту відповідно до потреб сьогодення та освітніх тенденцій є важливою складовою підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів.

Перспективними напрямками досліджень є визначення дієвих технологій навчання та розробка методики їх впровадження в процес підготовки майбутніх вчителів технологій.

Андрощук І. В.

Хмельницький національний університет

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЧИННИКІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Ефективність підготовки майбутніх вчителів технологій до педагогічної взаємодії має розглядатися як результат різноспрямованого впливу значного переліку чинників. Однак, на сьогодні поза увагою дослідників залишилася проблема визначення тих чинників, вплив яких підвищує ефективність підготовки майбутніх вчителів технологій як суб'єктів педагогічної взаємодії. Враховуючи це, постає потреба у визначенні поняття «чинник» та аналізі основних підходів до визначення чинників підготовки майбутніх вчителів.

Зазвичай чинник розглядають як суттєву обставину, яка сприяє виникненню тої чи іншої ситуації. Поняття «чинник» у словнику сучасної української мови потрактовується як умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис; фактор (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2009).

Отже, під чинниками будемо розуміти рушійні сили, суттєві причини або обставини, що впливають на ефективність підготовки майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії та призводять до зміни не лише навчальних результатів, а можливості майбутнього розвитку фахівців. Доречно буде відмітити, що вплив може бути як позитивним, так і негативним.

Аналіз наукової літератури дозволив констатувати, що немає єдиного підходу до визначення основних груп чинників підготовки майбутніх вчителів. Так, В. І. Андреев, В. Гаффорова, Б. Єрмошенко, Н. В. Житник всі чинники поділяють на організаційні, методичні і технологічні (Андреев В. И., 1999; Гаффорова В. 2005; Єрмошенко Б., 2005; Житник Н. В., 2007). На думку В. Сафоновой у цих класифікаціях змішані власне чинники, що впливають на якість, і результативні показники, які покликані характеризувати якість вищої освіти. До того ж, дослідниця зауважує, що для більш об'єктивного оцінювання сил впливу на якість освіти доцільно поділяти їх на чинники та умови, що впливають на окремі складові якості (якість вищої освіти як частини освітньої системи; якість освітнього процесу; якість підготовки фахівця; якість результату освіти) (Сафонова В. Є., 2011).

Іншої думку притримується О. Волярська, яка виділила три групи чинників професійного навчання: організаційні (пов'язані із забезпеченням навчання), особистісні (характеризують формування готовності до

професійної діяльності), соціально-педагогічні (визначають якість партнерської взаємодії суб'єктів професійної підготовки) (Волярська О. С., 2015).

Дещо подібний підхід у визначенні груп чинників простежується у О. Волкова, який для покращення підготовки фахівця виділяє наступні важливі організаційні, методичні й технологічні чинники (Волков О. І., 2006). Незважаючи на те, що науковець виявив їх на основі міжнародних стандартів якості у сфері освіти, В. Сафонова категорично з цим не погоджується і визначає такі чинники й умови: адекватність застосовуваних педагогічних методик цілям навчання, змісту дисципліни, можливостям студентів; використання інноваційних методик у навчанні; можливість використання сучасного навчального обладнання, інформаційних технологій у навчальному процесі; педагогічна кваліфікація працівників вищої освіти.

Слушною є думка Л. Хомич, яка виділяє наступні чинники нових підходів до підготовки вчителя: соціально-економічні, пов'язані із змінами в суспільній свідомості і появою нових цінностей в освіті; практичні, що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень у нашій країні, появи нових типів навчально-виховних закладів; теоретичні, зумовлені як соціально-економічними, практичними змінами в розвитку освіти (Хомич Л. О., 1998). Саме ці чинники, на думку дослідниці, в умовах сучасної парадигми освіти дозволяють на високому рівні здійснювати підготовку вчителів.

Цікавим в контексті нашого дослідження є соціокультурні чинники підготовки вчителя до міжкультурної взаємодії, виділені Н. Якою. Дослідник виділив два чинники. Перший чинник пов'язаний із тим, що світ сприймається як величезна система, що змінюється, усередині якої відбуваються перетворення всіх сторін людського життя, у тому числі й міжкультурної взаємодії в полікультурному регіоні. Другий чинник пов'язаний із розв'язанням проблеми інтернаціоналізації та інтеграції світової освіти. Ці чинники визначають необхідність підготовки вчителя-практика до міжкультурної взаємодії за двома основними напрямками: чинник полікультурності регіону професійної діяльності та чинник участі педагогів у реалізації міжнародних програм (Якса Н. В., 2006).

Спробу класифікувати чинники здійснили А. Прохоров та Р. Ельбур. Зокрема, усі чинники впливу на ефективність професійної діяльності вони розподілили на такі групи: тип, характер і складність професійного завдання; психофізіологічні, антропометричні та інші характеристики фахівця; організація робочого місця; організація діяльності людини (алгоритми або інструкції до діяльності фахівця, режиму функціонування, взаємодії тощо); умови праці фахівця; вмотивованість фахівця; об'єктивні умови (наявність ресурсів, логістика тощо) (Прохоров А. И., Эльбур Р. Э., 1974).

За результатами аналізу публікацій, всі чинники впливу на якість підготовки фахівця В. Зінченко розподіляє у три групи: 1) ті, що визначають зміст професійної підготовки, особливості її організації та реалізації; 2) чинники, що безпосередньо виявляються в освітньому процесі вишу; 3) чинники, що визначають результати навчального процесу (Зінченко В. О., 2013). Цей підхід не заперечує В. Сафонова і умовно ці чинники поділила відносно на вхідні, внутрішні й вихідні (Сафонова В. С., 2011).

Існує ряд досліджень, в яких чинники зводяться до двох груп: зовнішніх (міжнародні, національні й регіональні умови) та внутрішніх (середовище ВНЗ).

Однак, не всі науковці розділяють поділ чинників на групи, зокрема І. Соколянський педагогічний процес визначає трьома чинниками: педагог, оточення, дитинство (Соколянський І. О., 1928). Визначення провідного чинника, на думку науковця, є суб'єктивним, так як залежить лише від поглядів дослідника, а природа педагогічного процесу, на думку науковця, залишається науково не дослідженою.

Дослідниця Л. Лосева виокремлює такі чинники підвищення якості підготовки фахівця: забезпечення якості змісту освіти; покращення методів і технологій навчання; досягнення якості результатів підготовки (Лосева Л. П., 2011). О. Пшенична до основних чинників досягнення якості професійної підготовки фахівця відносить викладачів, навчальний процес, студентів, матеріально-технічну базу ВНЗ, інтеграцію ВНЗ у зовнішнє середовище (Пшенична О. С., 2014).

Результатом досліджень теоретичного та практичного характеру є висновок про розрізненість підходів до визначення чинників ефективності підготовки вчителів за різними ознаками. Зауважимо, що чинники, які впливають на ефективність підготовки вчителів, з часом та залежно від педагогічних умов можуть змінюватися. І тут постає завдання визначити чинники, що впливають на ефективність підготовки майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії з обов'язковим урахуванням основних тенденцій в освіті, педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців та освітнього середовища.

Визначаючи чинники підготовки майбутнього вчителя технологій до педагогічної взаємодії, необхідно враховувати, що педагогічна взаємодія передбачає поєднання педагогічного впливу і власної активності вихованця, який виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливом на педагога й на себе самого (самовиховання). Педагогічна взаємодія потребує доцільну організацію спілкування учасників навчального процесу: відносини співпраці і взаємодопомоги, широкий обмін новою інформацією між учасниками навчального процесу, зустрічний процес, прихильність учнів до дій вчителя, співпереживання в радості пізнання, співучасть у вирішенні проблемних питань і пізнавальних завдань, прагнення прийти один до одного на допомогу при наявності труднощів.

З іншого боку, творчо взаємодіяти на суб'єкт-суб'єктній основі може вчитель, який володіє високим рівнем загальної культури, педагогічною етикою, тактовністю. Особистість, яка впевнено почуває себе у своїй професійній діяльності, відчуває гордість за результати цієї діяльності, відчуває підтримку та повагу з боку суспільства та держави, соціально захищена.

На основі аналізу наукової літератури, ґрунтуючись на дослідженнях науковців (Волярська О. С., 2015; Пшенична О. С., 2014; Сафонова В. Є., 2011; Семченко Н. О., 2005; Хомич Л. О., 1998) нами виокремлено три групи чинників підготовки майбутніх вчителів технологій до педагогічної взаємодії: соціально-економічні, особистісні та організаційно-педагогічні.

Соціально-економічні чинники відображають суспільну значущість професії вчителя технологій. До них ми відносимо соціальний статус професії (повага тих, хто оточує, суспільне визнання); режим і умови педагогічної діяльності; рівень матеріального забезпечення вчителя та винагорода за працю. Це, на нашу думку, є важливими чинниками, на основі яких здійснюється попередній відбір молоді для входження у педагогічну професію. На жаль, саме ці чинники, на нашу думку, наділені могутнім потенціалом для підготовки фахівців, зокрема вчителів трудового навчання.

Особистісні чинники характеризують особистісні та професійні потреби у педагогічній взаємодії, можливості міжособистісного спілкування. Саме ця група чинників, на думку багатьох науковців, свідчить про сформованість готовності до професійної діяльності.

Організаційно-педагогічні чинники визначають якість педагогічної взаємодії. До складу цього чинника входить необхідність вивчення мотивації професійно-особистісного розвитку майбутніх вчителів технологій, яка дозволяє коригувати зміст, визначати рівень зацікавленості педагогів у власному професійному розвитку і залучати механізми стимулювання; здатність викладачів вищого педагогічного закладу до педагогічної взаємодії; створення оптимальних умов та використання ефективних форм залучення студентів до педагогічної взаємодії під час їх професійної підготовки. Ці чинники тісно взаємодіють із соціально-економічними: реалізація одних забезпечить позитивний вплив інших на процес підготовки фахівців.

Таким чином, на основі аналізу наукової літератури встановлено, що на сьогодні немає єдиної класифікації чинників підготовки вчителя. За результатами вивчення основних підходів до визначення чинників підготовки вчителів, особливостей їх професійної діяльності та безпосередньо самої педагогічної взаємодії було виокремлено чинники підготовки вчителів технологій до педагогічної взаємодії.

Перспективними напрями подальших досліджень є вивчення механізмів реалізації цих чинників та їх взаємозв'язку як цілісної системи, яка забезпечує належну підготовку фахівців, а також обґрунтування педагогічних умов підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів технологій як суб'єктів педагогічної взаємодії з врахуванням визначених чинників.

Баландюк Р. Г

Інститут педагогіки НАПН України

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

Сьогодні диктує такі умови, що змін потребує як система освіти загалом, так і навчання економічної складової у шкільному курсі історії зокрема. Щоб ґрунтовно засвоїти і зрозуміти економічну складову змісту історії учням необхідно знати її основи, тобто економічні поняття. Як показує практика навчання ці поняття є одними з найважчих у шкільному курсі історії. Зазвичай вчителям важко ефективно навчити школярів економічним поняттям, тому в учнів формується неповноцінне сприйняття, усвідомлення та використання в подальшому цих понять. У таких умовах актуальним постає проблема перегляду наявної методики навчання економічних понять у шкільному курсі історії та вироблення дієвого алгоритму навчання цих понять.

Різні аспекти методики навчання історичних понять у шкільному курсі історії досліджували такі сучасні вчені як: К. Баханов, Ю. Косенко, О. Пометун та інші. За часів СРСР О. Вагін, М. Винокурова, З. Добриніна навіть створили методику навчання економічних понять у шкільному курсі історії. Проте на сьогодні наявна недостатня кількість сучасної науково-методичної літератури з навчання економічних понять у школі.

Майбутнім вчителям історії варто пам'ятати, що історичні поняття поділяються на одиничні, загальноісторичні та всезагальні (Пометун О. І., 2009). Відповідно до цієї класифікації існує і класифікація економічних понять у шкільному курсі історії (Вагін О. І., 1956). Так, виділяють:

- порівняно прості поняття про окремі явища, процеси економічного життя, засвоєвані зазвичай на матеріалі одного уроку (наприклад, полюддя, відробітки);
- складніші поняття, засвоєвання яких вимагає від учнів деяких знань з різних пройдених тем курсу (наприклад, меркантилізм, плантаційне господарство);
- найскладніші поняття, що відображають вагомі риси цілих систем економічного життя на різних етапах історії (наприклад, капіталізм, розклад кріпацтва).

У методиці навчання історії існує два провідні шляхи формування понять, такі як:

- індуктивний (представлений О. Вагіним). Сутність даного шляху полягає у тому, що створюється цілісна картина явища, визначаються його суттєві ознаки, висвітлюється саме поняття, застосовуються вправи щодо його використання при аналізі історичного матеріалу.

– дедуктивний (представлений Л. Боголюбовим, Н. Дайрі, І. Лернером). Цей шлях полягає у тому, що відбувається виділення поняття, визначення його суттєвих ознак, створення цілісної картини явища, використання вправ щодо застосування поняття та вироблення вміння застосовувати поняття при аналізі історичного матеріалу.

Вченими пропонуються такі особливості формування економічних понять в шкільному курсі історії, а саме: економічні поняття є одними з найважливіх у шкільному курсі історії, оскільки вони є відображенням багатоманітних суспільних зв'язків і відносин; розкриття та уточнення економічних понять здійснюється лише в тій мірі, в якій це доступно для віку учнів; не обов'язково давати учням точне і розгорнуте визначення кожного економічного поняття, що зустрічається в курсі історії; доцільно іноді розкрити зміст поняття не через розгорнуте його визначення, а іншими елементарними способами: наведенням прикладу, переліком цілого ряду явищ, що охоплюються цим поняттям, описом відповідних фактів тощо. С. Осмоловський доповнив цей перелік особливостей ще й тим, що при засвоєнні маловідомих або невідомих учневі понять вчителю акцент потрібно робити на ті поняття, які для учня є відомими і будуть виступати базовими при формуванні нових. Дослідник С. Терно стверджує, що всі поняття, процеси у шкільному курсі історії мають подаватись у системі взаємозв'язків та протиріч. Інші вчені радять формувати поняття від найзагальніших до окремих, від відомих до невідомих, використовуючи міжпредметні зв'язки.

Щоб визначити чи сформоване поняття у школярів, то С. Нетьосов пропонує такі рівні сформованості поняття, які дозволяють це зробити, а саме: початковий рівень (впізнання поняття), середній (визначення декількох ознак поняття), достатній (за допомогою вчителя учень виділяє загальні та відмінні риси поняття і на основі цього формує поняття), високий (учень самостійно виділяє загальні та відмінні риси поняття, здатний застосувати його у навчальних умовах).

Тому, на основі виділених напрацювань вчених можемо констатувати, що навчання вмінь з формування і застосування економічних понять відбувається послідовно протягом уроку, декількох розділів курсу або усім шкільним курсом історії. Засвоєння школярами наукових економічних понять у шкільному курсі історії відбувається через систему навчальних прийомів, які напрацьовуються за рівнем складності від репродуктивних до творчо-пошукових. Набуті вміння формувати поняття дозволяють учням застосовувати їх у подібних навчальних ситуаціях, які зустрічаються протягом вивчення аспектів економічної історії. Для одиничних економічних понять прийнятною схемою буде введення вчителем терміну та визначення поняття, конкретизація поняття на прикладах, перевірка розуміння учнями поняття через розв'язання навчальної ситуації. Щодо загальноісторичних та всезагальних понять, то алгоритм дій буде таким:

- наведення відомих історико-економічних фактів, явищ, процесів, через які вводиться нове поняття;
- виділення ознак нового поняття;
- введення терміну та визначення поняття, конкретизація цього поняття;
- застосування поняття учнями за допомогою вчителя при розв'язанні навчальних ситуацій;
- самостійне розв'язання учнями навчальних ситуацій під контролем вчителя.

Врахування запропонованого механізму навчання економічних понять у шкільному курсі історії допоможе учням краще засвоїти і в подальшому використовувати економічні поняття в різних ситуаціях.

Балдинюк О. Д.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у вищих навчальних закладах України здійснюється як при вивченні теоретичних дисциплін, так і під час проходження педагогічної практики, яка спрямована «на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності в школі» (Казакова Н. В., 2005).

Практичній підготовці соціальних педагогів та соціальних працівників присвячено праці таких науковців як Ю. Галагузової, Г. Лактіонової, Л. Міщик, В. Поліщук, Л. Романовської, З. Фалинської та ряду інших.

Зокрема у філософському словнику поняття «практика» трактується як «специфічна людська форма життєдіяльності, спосіб буття людини у світі» (Філософський словник, 1986). С. У. Гончаренко розглядає практику як «цілеспрямовану, чуттєво-предметну діяльність людей, змістом якої є перетворення природи і суспільства», а педагогічна практика визначається дослідником як «спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів» (Гончаренко С. У., 1997). В. Є. Берека наголошує на тому, що педагогічна практика виступає «складовою психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, у процесі якої вони оволодівають необхідними вміннями і навичками» (Берека В. Є., 2006). Ю. Н. Галагузова соціально-педагогічну практику як «процес оволодіння різними видами професійної діяльності, в якому створюються умови для самопізнання, самовизначення студента в різних професійних ролях і формується потреба самовдосконалення у професійній діяльності» (Галагузова Ю. Н., 2001).

Важливість практики полягає в тому, що саме під час її проходження студенти мають можливість перевірити знання, отримані ними під час навчання; здійснюється перетворення теоретичних знань у систему професійних умінь (діагностичних, проєктивних, комунікативних, організаторських тощо). Практика є логічним продовженням навчального процесу, її мета і завдання повністю відповідають певному етапу навчання: ознайомлення з діяльністю системи організацій соціальної сфери; навчання соціально-педагогічних, соціально-психологічних і соціально-правових підходів; реалізація форм, методів і прийомів соціальної роботи з різними категоріями клієнтів; реалізація технологічних прийомів і засобів соціальної роботи з клієнтами, які перебувають у складних життєвих обставинах; формування умінь і навичок викладання теорії і практики соціальної роботи; проведення наукового дослідження, підготовка і написання дипломної роботи (Іванова І., 2014). Як наголошує Любов Кравець результатом практики є не лише отримання і поглиблення знань, засвоєння окремих професійних умінь, але й формування особистості майбутніх педагогів, зміна їх внутрішнього світу, психології поведінки, розроблення основ індивідуального стилю діяльності із яскраво вираженою рефлексією (Кравець Л., 2012).

До майбутніх фахівців соціальної сфери висуваються наступні вимоги: високий рівень теоретичної підготовки, швидка адаптація до умов робочого середовища, сформований рівень соціальної зрілості, висока ефективність в ситуаціях невизначеності, тощо (Шульга Л. В., 2013). Також у студентів формуються уміння і навички самостійно проєктувати і здійснювати професійну діяльність щодо вирішення проблем дітей, груп, сімейних стосунків, кризових ситуацій у рамках обраної спеціальності і спеціалізації (Балдинюк О. Д., Роєнко С. О., 2014).

Основним документом, який регламентує мету, зміст та послідовність проведення практик, підбиття їх підсумків є наскрізна програма практики, зміст якої відповідає «Положенню про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» (від 8 квітня 1993 року № 93), «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (від 2 червня 1993 року № 161); відповідає навчальному та робочому планам зі спеціальності «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота».

Практика передбачає безперервність та послідовність її проведення та спрямована на закріплення теоретичних знань, отриманих студентами у період навчання, набуття і вдосконалення практичних умінь та навичок за відповідною спеціальністю (Роєнко С. О., 2011).

Наскрізна програма практики для спеціальності «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота» відображає систему практичної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери.

У навчальному плані передбачено такі види практик: професійно-орієнтовна (безвідривна), навчально-виховна, літня педагогічна практика, навчально-технологічна, стажерська та державна практика.

Базами практики, з якими тісно співпрацює кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету є Управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради, міський та районний центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, Пенсійний фонд, Центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Пролісок», Центр соціально-психологічної реабілітації дітей, навчально-реабілітаційний центр для дітей з аутизмом і затримкою психічного розвитку, загальноосвітні школи міста.

Керівниками практики призначаються викладачі кафедри, основне завдання яких полягає в ознайомленні, інструктуванні, контролі та підтримці студентів упродовж усього проходження практики. Важливим є проведення керівником практики інструктажів, оформлення підсумкової документації, а також оперативне вирішення поточних проблем, налагодження і підтримання «дипломатичних відносин» із закладом, обраним для проходження практики (Фалинська З. З., 2006).

Практична підготовка майбутніх фахівців на факультеті соціальної та психологічної освіти УДПУ до майбутньої професійної діяльності розпочинається з першого курсу. Головною метою безвідривної практики є формування уявлення студентів про сфери їх майбутньої професійної діяльності; ознайомлення з різними типами установ, в яких здійснюється соціально-педагогічна діяльність (Роєнко С. О., 2011). У кожному з визначених соціальних закладів та закладів освіти студенти мають можливість ознайомитися зі структурою, змістом діяльності, а також з контингентом користувачів соціальних послуг.

На першому етапі проходження практики відбувається ознайомлення студентів з нормативно-правовим та навчально-методичним забезпеченням підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Упродовж другого етапу студенти виконують визначені завдання. На завершальному етапі практики студенти-практиканти готують звітну документацію, що включає в себе індивідуальний план на весь період практики; щоденник спостереження; розгорнутий звіт про пророблену роботу; характеристику, завірену керівником установи, де студент проходив практику; сценарії проведених виховних заходів.

Підсумком практики є привселюдний захист, що проводиться у присутності експертної комісії. При цьому комісія, оцінюючи знання студента-практиканта керується такими критеріями як: правильність відповіді на питання, повнота і конкретність, ступінь використання наукових і нормативних джерел, уміння пов'язувати теорію з практикою, логічно і аргументовано висловлювати свої думки, культура мовлення. Відгуки та пропозиції про практику студентів враховуються при подальшій її організації.

ЦІННІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВІТЧИЗНЯНОГО СТУДЕНТА

Останнім часом соціальній поведінці української студентської молоді характерні широкі прояви громадянської активності, які зумовлені впливом певних цінностей, які в нашому суспільстві протягом століть нівелювалися, заборонялися, звернення до них жорстоко каралося. Це загальнолюдські цінності гідності, свободи, рівності й справедливості. Їх актуалізація пояснюється демократизмом перетворень у політичній сфері та сфері міжнародних відносин.

Основу функціонування будь-якого суспільства, культури його членів складають соціальні цінності. Вони є критеріями визначення соціокультурної ідентичності. Вітчизняне студентство є саме тим прошарком українського соціуму, для котрого нині аксіологічний аспект соціального буття є особливо актуальним. Це покоління, яке народилось у незалежній державі, за його пам'яті Україна демонструвала не лише наміри називатись країною демократизму, соборності, рівності й справедливості. Це молодь, особистісне, громадянське, професійне становлення якої співпало з упровадженням у вітчизняну систему загальної середньої та вищої освіти парадигми педагогіки співробітництва, методології особистісно зорієнтованого підходу, засадовим принципом якого є людиноцентризм. Це саме ті об'єкти професійної підготовки у вітчизняних ВНЗ, інтелект, здібності, моральні якості, компетенції яких сформовані засобами та методами персоналізованого, суб'єктивізованого навчання й виховання. З огляду на дане, закономірним є не сприйняття ними будь-яких проявів авторитаризму, заснованого на деспотизмі, менторстві, консерватизмі як в академічному середовищі, так і загалом у суспільстві. Молодь прагне самостійності, прояву ініціативності, вияву креативності, запалу максималізму, що є закономірним для розвитку особистості в юнацькому віці.

Останні роки української історії засвідчили європейську векторність нашої політичної, економічної й культурної перспективи, що неминуче спричинило трансформацію наших національних цінностей у цінності загальноєвропейські. Першими це продемонстрували демократично виплекана молодь і студенти під час Революції Гідності.

Особистісне становлення, професіоналізація студентів відбувається не лише під впливом академічного середовища. Сучасні вітчизняні студенти мають активну громадянську позицію. Вони є супротивниками як деспотичної, авторитарної корумпованої влади, так і бездіяльного, безперспективного егоцентрованого існування чиновницького апарату, їх бентежить відсутність правосуддя в Україні, вони засуджують зовнішню агресію щодо нашої країни, працюють волонтерами, підтримуючи захисників незалежності. Це зумовлено тим, що особистісно зорієнтований підхід до навчання студентської молоді сприяв формуванню їх як самодостатніх особистостей із високим рівнем духовної культури, майбутніх інтелігентних спеціалістів, осіб із лідерськими якостями. Водночас значна кількість вітчизняних студентів вільно володіють англійською мовою, мають розвинені навички використання ІТ-технологій, що дозволяє їм долучитись не лише до професійно-інформаційного простору, а й жити за цінностями, властивими Європі і світові. З огляду на дане вважаємо доречним уточнення сутності категорії «загальноєвропейські цінності» та здійснення їх аналізу.

Ключовим документом для розуміння цього виду цінностей є «Хартія основних прав Європейського Союзу». Цей документ було проголошено 7 грудня 2000 року в Ніцці на засіданні Європейського Парламенту. Хартія складається з 54 статей, поділених на 7 розділів. Схарактеризуємо цінності, які є особливо актуальними для сучасної вітчизняної молоді. У 1–6 розділах тлумачаться фундаментальні цінності: гідність, свобода, рівність, солідарність, права громадян і правосуддя. Особливу значущість має 1 розділ – «Гідність» (1–5 статті), оскільки в ньому закріплені права й гарантії, які забезпечують гідне життя людини в суспільстві: право на життя, заборона тортур, рабства. Зокрема, право на особисту недоторканність передбачає право кожної людини на фізичну недоторканність і недоторканність психіки. У 2 розділі – «Свободи» (6–19 статті) – увага приділена громадянським і політичним свободам з прав людини: право на свободу й особисту недоторканність, на повагу до приватного і сімейного життя, захист інформації особистого характеру; свободу думки, совісті та віросповідання, свободу мистецтва та науки; акцентована увага на закріпленні таких соціальних прав, як право на освіту, свободу професійної та підприємницької діяльності; право на працю, власність, на притулок.

Норми щодо забезпечення рівності перед законом, недискримінація; культурне, релігійне й лінгвістичне різноманіття, рівність жінок і чоловіків, права дітей та людей похилого віку, осіб із фізичними вадами закріплені статтями 20–26 третього розділу («Рівність») Хартії.

Прагнення вітчизняних студентів до запровадження в соціальне й професійне життя загальноєвропейських цінностей зумовлене тим, що Україна є незалежною європейською державою. Вона має стати країною добробуту, свідомих громадян і справедливих законів. Для них бути громадянином європейської країни означає бути гідним поваги, визнання й довіри.

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У процесі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів – іноземних філологів педагогічного університету виникають проблеми, труднощі, недоліки, упущення та ін. Майбутнім магістрам притаманні недоліки пов'язані з:

- 1) прогалинами у методичних, лінгвістичних і культурологічних знаннях;
- 2) незнанням проблем студентів, недооцінюванням їхніх індивідуальних особливостей, недостатністю умінь виявляти емпатію і рефлексувати свою діяльність;
- 3) незнанням і невмінням долати соціальні, психологічні і комунікативні бар'єри при комунікативній взаємодії та навчати студентів цьому;
- 4) недостатніми знаннями розбіжностей між культурою країни, мова якої вивчається, і рідною культурою;
- 5) браком організаційних умінь та використання їх при формуванні у студентів іншомовної комунікативної компетентності;
- 6) дефіцитом умінь повного і ефективного застосування всієї суми знань, отриманих в різних ділянках спеціальності, до практичної діяльності.

З методичної точки зору формування і розвиток фахової іншомовної комунікативної компетентності є досить складним і важливим психолого-педагогічним процесом. У комунікативній діяльності набувається різноманітний комунікативний досвід, розвиваються психічні процеси і властивості особистості. Тому важливо скерувати майбутнього магістра на те, щоб на перший план була поставлена комунікативна мета навчання, яка розглядається складним інтегративним утворенням, що включає комунікативні уміння виховання і освіти засобами іноземної мови, розвиток суб'єктів навчання, загальноосвітні, спеціальні навчальні та компенсаторні уміння (Редько В., 2011). Він має враховувати і те, що комунікативні уміння формуються і розвиваються в потоці спілкування, що іншомовне навчальне спілкування спонукає до мовлення, до побудови і засвоєння в ході комунікації граматичних форм і лексичних одиниць, вимагає неабияких методичних і комунікативних знань, навичок і вмінь та педагогічної компетентності майбутнього магістра.

Для майбутнього магістра становить трудність щодо оволодіння комплексом знань, навичок і умінь з мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної компетентностей в контексті формування у студентів фахової іншомовної комунікативної компетентності. Майбутні магістри роблять помилки при побудові граматичних форм і синтаксичних структур, при розумінні у процесі спілкування значень повідомлень носіями мови, при використанні мовних форм і засобів у залежності від цілей, ситуацій і соціальних ролей учасників спілкування та у зв'язку з недостатнім знанням культурних особливостей країни, мова якої вивчається, етикету, традицій, норм поведінки і недоліком умінь розуміти і використовувати їх при спілкуванні з носіями мови. Значно змінними і часто неочікуваними є поточні комунікативні завдання, що виникають при організації навчального спілкування. Це вимагає від майбутнього магістра умінь завчасного прогнозування, обмірковування і творчого підходу при підготовці комунікативних завдань студентам.

У процесі розвитку у майбутнього магістра умінь навчати студентів міжкультурного спілкування важливо звернути його увагу на оволодіння питанням про запобігання комунікативних непорозумінь. Їх можна уникнути або значно зменшити за допомогою ознайомлення студентів з культурологічними і етнопсихологічними характеристиками народу країни, мова якої вивчається, та національним характером і особливостями мовленнєвої поведінки. Недоліком при цьому є те, що майбутній магістр відчуває незручності, пов'язані з відсутністю повного опису культур, фонових знань носіїв мови, що вивчається, інших навчальних матеріалів (Воробйова Є. І.). Все це ставить його у постійний пошук прикладів реалій, конотацій, національно-культурного фону, які зустрічаються у текстах, словосполученнях, афоризмах, фразеологізмах, прислів'ях тощо і створює труднощі при підготовці до проведення комунікативно-орієнтованих занять під час педагогічної практики.

Навчально-стратегічна компетентність передбачає формування у студентів умінь цілеспрямованого додання проблем при іншомовному спілкуванні, що не завжди компетентно робиться майбутніми магістрами при навчанні студентів. До компонентів цієї компетентності належать: уміння використовувати компенсаторні можливості у випадках браку комунікативних знань і досвіду при міжкультурному спілкуванні; уміння вибирати ефективні стратегії комунікації; уміння попереджати припинення або продовжувати комунікативний контакт та ін. Передусім майбутній магістр має приділяти увагу розвитку у студентів гнучкого пристосовування стратегії до потреб комунікативної ситуації. Сформована стратегічна компетентність дозволить компенсувати у процесі спілкування недостатність знань, долати мовний бар'єр, труднощі у міжкультурній взаємодії (наприклад, за допомогою використання невербальних засобів як компенсаторів недоліку знань лексичних одиниць чи граматики, додання боязні помилок при спілкуванні та

ін.), а також – розвиток умінь використовувати способи здійснення навчальної діяльності, усвідомлено нею управляти (ставити цілі, контролювати та самоконтролювати свою діяльність). Завдяки формуванню і розвитку навчально-стратегічної компетентності можна позбутись або зменшити кількість труднощів, недоліків, проблем при навчанні іншомовної комунікації.

До проблемних питань належить розвиток майбутнім магістром фонетичної компетентності і компетентності в аудіюванні у студентів. Саме фонетичні ускладнення складають основу труднощів аудіювання, що нерідко пов'язані з невмілим використанням інтонаційних патернів, логічного наголосу, темпом мовлення, а також – наявністю в повідомленні фразеологічних зворотів, багатозначних слів, паронімів, антонімів, синонімів, незвичного порядку слів тощо. Часто труднощі виникають не тільки у зв'язку з особливостями іноземної мови, що вивчається, а й інтерференцією рідної мови, складністю розвитку нової артикуляційної бази та ін.

Спілкування є не тільки засобом передачі інформації, форм культурної поведінки, воно залежить від умов і культури спілкування, правил етикету, знання невербальних форм поведінки тощо. При навчанні студентів іншомовної комунікації майбутнього магістра доцільно зорієнтувати на оволодіння умінь пояснювати особливості традиційної культури ведення бесіди, яка передбачає рівноправну мовленнєву поведінку всіх її учасників, тактовну і зацікавлену взаємодію мовця і слухача та дотримання етикету і культури поведінки, передбачаючи:

- 1) вираження підтримки мовця (короткі репліки, кивки головою, підтакування);
- 2) коментарі (розгорнуті репліки, поради, підбадьорення);
- 3) урахування того, що комунікативну взаємодію утруднює неввічливість, неухважність, невпевненість майбутнього магістра, невміння використовувати способи заохочення, похвалу;
- 4) звернення уваги на перцептивний бік спілкування, що допомагає краще оволодівати іншомовним спілкуванням і розуміти студента (Станкін М. І., 2008; Фурманова В. П., 2009).

Крім того, ефективність організації комунікативного навчання студентів значною мірою залежить від додержання його принципів, серед яких провідне місце посідає принцип діалогічності, якого не завжди дотримуються (Мороз О. Г., 1992).

Процес осягнення комунікативно-навчальної функції майбутнім магістром вимагає умінь реалізовувати мотиваційно-стимулюючий компонент, який ґрунтується на вміннях:

- 1) створювати у студентів внутрішню потребу вивчати і користуватися англійською мовою як засобом навчального спілкування, в позанавчальний час з колегами та в ситуаціях міжкультурної комунікації;
- 2) використовувати в комунікативних ситуаціях автентичні матеріали (тексти, художні твори, аудіо- і відеоматеріали та ін.);
- 3) застосовувати активні та інтерактивні форми навчання (діалоги, навчально-мовленнєві ситуації, інші комунікативні вправи, проблемні і творчі завдання та ін.);
- 4) передбачати у позааудиторній роботі зустрічі з носіями мови, конкурси, Інтернет-мовлення, аудіо- і відеозаписи та ін. Іншими словами, майбутній магістр має уміти створювати в студентській групі іншомовне навчальне комунікативне середовище як спільність студентів, спрямоване на розвиток іншомовних комунікативних знань, навичок і умінь.

Комунікація являє собою взаємодію і взаємовплив, під час якої можуть виникати перешкоди, що заважають проникненню інформації. Існують комунікативні, психологічні, соціальні та культурні бар'єри, які перешкоджають взаємодії і успішному спілкуванню. Ускладнення спілкування і міжособистісних відносин значною мірою пов'язується з психологічними особливостями мовців. Це може бути упередження, егоїзм, підозра, соціальні стереотипи і т.п. За визначенням Залюбовської Є. В. (1984), комунікативні бар'єри перешкоджають ефективному спілкуванню, що виражається в суб'єктивному переживанні або в неадекватній дії в ситуаціях спілкування. Все це важливо урахувати при підготовці майбутніх магістрів іноземної філології.

Найчастіше мовні, психологічні і культурні бар'єри виявляються в міжкультурних ситуаціях спілкування, коли у мовців є соціальні обмеження у засвоєнні культури. До психологічних бар'єрів належать сором'язливість, недовіра, несумісність партнерів по спілкуванню тощо. І. Г. Максименко (1992) показав, що у понад 2/3 студентів-практикантів (5 курс) при зустрічі з учнями втрачається самоконтроль, виникає страх (зміна кольору обличчя, рухів, тривожність міміки), а також монотонність, надмірна сила чи слабкість звучання голосу, порушення дикції, нечітке інтонування мовлення (69,8%). В. Л. Поплужний (1992) виділив три групи труднощів комунікації під час педагогічної практики студентів у школі:

- 1) емоційного походження (невпевненість, надмірна тривожність, страх тощо);
 - 2) нерозвиненості перцептивних умінь (нездатність правильно сприйняти і розуміти клас у цілому і кожного учня зокрема);
 - 3) слабкості умінь взаємодіяти (як поводити себе, що сказати, що зробити у певній ситуації тощо).
- З метою усунення психологічних труднощів спілкування автор пропонує вживати індивідуальні корекційні заходи, спрямовані на поглиблення педагогічного мислення і мотивації (програмування, медитація), а також комунікативні тренінги.

Отже, для розв'язання проблем, труднощів, упущень та ін. при професійній підготовці майбутніх магістрів важливо спрямувати їх зусилля на оволодіння умінь: 1) створювати обстановку реального

спілкування (організація комунікативних вправ, рольових ігор, розв'язання проблемних і творчих завдань, які вимагають високої активності і емоційного напруження); 2) налагоджувати зв'язок викладання іноземних мов з життям шляхом активного використання їх у реальних мовленнєвих ситуаціях; 3) організувати групову роботу студентів, їхню комунікативну взаємодію і взаєморозуміння; 4) надавати допомогу студентам щодо реалізації іншомовної комунікативної діяльності та долання комунікативних і психологічних бар'єрів.

Запропоноване навчально-методичне забезпечення (Беґека Д. А., 2015) виступає засобом зменшення труднощів і недоліків у процесі підготовки майбутніх магістрів до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності студентів. Воно включає роботу над науково-навчальною літературою, реалізацію розроблених педагогічних умов, моделі професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології, комунікативно-орієнтованих підходів, принципів, вимог та оволодіння методикою проведення комунікативно-орієнтованих занять і викладання спеціалізованого курсу.

Благий О. С.

Українська інженерно-педагогічна академія

КОГНІТИВНИЙ БЛОК ЯКОСТЕЙ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ТЕХНОЛОГА ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ

Професійно важливі якості формуються в процесі навчальної діяльності під впливом зовнішніх умов, які можуть прискорити цей процес і зробити його успішнішим. Але в процесі формування професійно важливих якостей у майбутніх фахівців харчової галузі виникають наступні протиріччя:

– між вимогами виробництва харчової галузі до особистості фахівця та недостатньо розкритими професійно важливими якостями майбутнього інженера-технолога харчової галузі в процесі формування здоров'язберігаючої компетентності;

– між необхідністю формування професійно важливих якостей майбутнього інженера-технолога харчової галузі в процесі фахової підготовки та відсутністю конкретних методик, змісту та структури професійних здібностей;

– між тривалістю професійної підготовки студентів у вищій школі та швидким оновленням навчального та наукового матеріалу, що формує професійні навички.

Багато робіт розкривають питання удосконалення особистості в процесі професійної підготовки фахівців харчової галузі: Ю. В. Безрученков, Л. О. Козловська, Е. С. Романова та ін. В роботі визначено зміст та структуру професійно важливих якостей інженера-технолога харчової галузі. Проте, процес формування професійно важливих якостей для здоров'язберігаючої компетентності майбутнього фахівця залишився без уваги та потребує теоретичного обґрунтування та розробки (Лазарева Т. А., 2014).

Метою дослідження є визначення змісту когнітивного блоку професійно-важливих якостей майбутнього інженера-технолога харчової галузі в процесі формування здоров'язберігаючої компетентності.

Розробка інноваційної оздоровчої продукції передбачає застосування майбутнім фахівцем набутих знань, вмінь та навичок на творчому рівні. Це передбачає необхідність розвитку студентом логічного, технічного, наочно-образного, системного та творчого мислення. Створення інноваційної оздоровчої продукції вимагає систематизації та узагальнення існуючих наукових даних, їх класифікацію та доцільність застосування; порівняння різних компонентів, методів обробки, визначення оптимальної послідовності поєднання компонентів та методів відповідно до фізичного стану споживача, віку, професійної діяльності та фізичної активності; здатності до поняття та умовиводів під час аналізу отриманих результатів. Тому, в блоці когнітивних якостей майбутнього інженера-технолога виділяємо ознаки мислення.

Процес розробки інноваційної оздоровчої продукції вимагає попередньої уяви майбутнім інженером-технологом результату діяльності, його форми, кольору, розміру, маси, смакових показників, консистенції та іншого. Такий проект дозволяє відтворити візуальні характеристики продукту та перевірити доречність розробки для певного контингенту споживачів, зокрема дітей. Це дозволяє скорегувати форму, колір, масу чи консистенцію майбутньої розробки без додаткових затрат на сировину та час праці. Створений уявний образ тягне за собою представлення етапів розробки інноваційної оздоровчої продукції, вибір компонентів та їх кількості, послідовність та способи обробки з метою отримання оптимального впливу продукту на організм споживача. Отже, важливими якостями когнітивного блоку в процесі формування здоров'язберігаючої діяльності майбутнього фахівця є ознаки уяви та представлення.

Насичений зміст підготовки майбутнього інженера-технолога в процесі формування здоров'язберігаючої компетентності зумовлює необхідність високого рівня розвитку мнемічних якостей. Необхідність засвоєння великої кількості інформації передбачає наявність розвиненої довільної і довготривалої, словесно-логічної і образної пам'яті. Обсяг, міцність та точність запам'ятовування впливають на якість розробки інноваційної оздоровчої продукції, доцільність використання та поєднання компонентів, вибір методів технологічної обробки, терміну та способів збереження. Це підкреслює важливість виділити мнемічні якості серед когнітивного блоку ознак майбутнього фахівця.

Продуктивність майбутнього фахівця в процесі формування здоров'язберігаючої компетентності залежить від можливості тривалої концентрації під час вивчення нового матеріалу, стійкості зосередження на проблемі споживача та виборі шляхів її вирішення, швидкості переключення в процесі практичної розробки інноваційної оздоровчої продукції, оптимального розподілу часу та обсягу роботи. Окреслені якості відносять до ознак уваги, що є складовою блоку когнітивних якостей майбутнього фахівця.

Актуальним соціальним замовленням є виготовлення кондитерської та кулінарної продукції для дітей, що має яскраве забарвлення, форми та консистенцію, здатні викликати позитивні емоції (здивування, захоплення, захват, радість та щастя). Низка досліджень науковців направлена на моделювання емоцій людей за допомогою особливого впливу органолептичних властивостей харчової продукції. Органолептичними показниками можуть бути консистенція, смак, запах, зовнішній вигляд, колір, форма, тривалість та інтенсивність післясмаку, розповсюдження смаку у ротовій порожнині, швидкість відкриття букету, насиченість відчуття. За розвиток смакових, слухових, зорових, тактильних та інших відчуттів майбутнього інженера-технолога відповідають здатності відчуття. Необхідність постійного вдосконалення перелічених якостей зумовлена обов'язковим визначенням рівня органолептичних показників інноваційної оздоровчої продукції. Значною умовою професійної діяльності майбутнього фахівця є розробка інноваційної оздоровчої продукції з оптимально скомпонованими органолептичними показниками до конкретного фізичного стану споживача, віку чи професійної діяльності. В процесі розробки інноваційної оздоровчої продукції майбутній фахівець орієнтується на контрольний зразок, що виробляється за попередніми науковими дослідженнями. Розробка продукції, що відповідає державним стандартам передбачає також наявність сформованих якостей сприйняття форми, відстані, зображення, простору, температури, напряду, стійкості, цілісності, обсягу, об'ємності та іншого. Відновлення сталих стандартів дасть змогу об'єктивно порівняти отримані результати створеної інноваційної оздоровчої продукції із контрольним зразком. Тому, виділяємо ознаки сприйняття як складову блоку когнітивних якостей майбутнього інженера-технолога. Отже, формування здатностей відчуття та сприйняття дозволяє підбирати майбутньому фахівцю оптимальну форму, смакові та кольорові властивості продукту відповідно до віку людини; консистенцію та інтенсивність смаку відповідно до захворювань споживача; колір, букет та післясмак відповідно до професійної діяльності. Тому, блок когнітивних якостей майбутнього фахівця включає здатності сприйняття та відчуття.

Визначені професійно важливі якості майбутнього інженера-технолога взаємопов'язані між собою та утворюють цілісну взаємозалежну систему. Тому, запорукою успішного формування здоров'язберігаючої компетентності фахівця являється врахування та розвиток комплексу представлених якостей.

Визначені професійно важливі якості майбутнього інженера-технолога взаємопов'язані між собою та утворюють цілісну взаємозалежну систему. Тому, запорукою успішного формування здоров'язберігаючої компетентності фахівця являється врахування та розвиток комплексу представлених якостей.

Варгата О. В.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Актуальність проблеми. На сучасному етапі реформування освітнього процесу України, коли різко зростає значення компетентності спеціалістів, професіоналізму, соціальної відповідальності за результати своєї праці, підвищується роль вищих закладів освіти, що є водночас і джерелами відродження й збагачення духовного потенціалу суспільства, актуальною постає проблема запровадження особистісно-орієнтованої технології навчання у вищій школі.

Актуальні питання формуються в проекті Концепції розвитку середньої освіти, де окреслено основну мету освіти XXI століття: «Освіта XXI століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвивальна, культурологічна домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем практичного мислення, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни» (Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті, 2002).

Нині змінився час, змінилися й вимоги до навчання студентів у вищій школі. На сучасному етапі відбувається принципова перебудова й удосконалення організації навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти на користь тих форм навчання, які формують знання, уміння й навички, та таких, що створюють умови для розвитку в майбутніх фахівців здатності до самостійного прийняття рішень, розв'язання нестандартних і нетипових завдань, високої професійної мобільності.

Розвиток студента як соціально-особистісний феномен здійснюється перш за все у навчанні, тому основне суспільне й індивідуальне життя молодшої людини сконцентроване у сфері освіти. Для розкриття та найефективнішої самореалізації особистості, розвитку її творчого потенціалу, формування основних життєвих компетенцій, уміння ефективно взаємодіяти з іншими в процесі діяльності необхідно реалізувати парадигму особистісно орієнтованого навчання.

Аналіз останніх публікацій. Особистісно орієнтована технологія навчання спирається на фундаментальні дидактичні дослідження присвячені особистісно розвивальним функціям навчання та виховання. Психолого-дидактичними аспектами дослідження особистісно орієнтованої технології навчання опікуються І. Бех, В. Загвязинський, І. Зязюн, Т. Іванова, А. Коробченко, О. Пехота, І. Підласий, В. Рибалка, О. Савченко, С. Сисоєва, І. Якиманська.

Метою статті є висвітлення психолого-дидактичних особливостей особистісно орієнтовної технології навчання, показати її завдання, принципи у контексті діяльності вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Особистісно орієнтована освіта – це не формування особистості з заданими рисами, а створення умов для повноцінного виявлення та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Цей процес спрямовано на саморозвиток особистості. Найважливішими функціями особистісно орієнтованого розвитку є людино утворююча функція та функція соціалізації. Для того, щоб індивід засвоював та перетворював соціальний досвід, швидко адаптувався до умов життя, що постійно змінюється, освіта та виховання повинні закласти в ньому механізм рефлексії, збереження його індивідуальності.

Ознаками особистісно орієнтованого навчання є: зосередження на потребах особистості; надання пріоритету індивідуальності, самоцінності; співпраця, співдружність, співтворчість між студентами та викладачами, удосконалення педагогічних відносин у бік їх відвертості, емпатійності, духовно-морального єднання зі студентом; створення ситуації вибору й відповідальності; пристосування методики до навчальних можливостей студента, актуалізація проблеми особистісного зростання особистості як основи її самостійності в оволодінні змістом освіти; стимулювання розвитку й саморозвитку студента.

З ціннісного ставлення до особистості студента виходить розуміння мети особистісно орієнтованої освіти – не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині й закласти в неї механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання й інші необхідні для становлення самобутнього особистісного образу й гідного людського життя, для діалогічної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією.

Зміст особистісно орієнтованого навчання має включати все, що необхідно людині для розвитку особистості. Основні зусилля педагогів з оновлення змісту мають бути спрямовані на посилення особистісно-сислової спрямованості. Зміст освіти необхідно наповнювати культурним, тобто людським змістом. Можливі засоби цього – гуманітаризація, екологізація, естетизація змісту. Перспективні шляхи оновлення змісту – інтеграція з метою створення єдиного поля смислів, регіоналізація, включення до змісту індивідуального досвіду.

Перехід до особистісно орієнтованого навчання, на думку А. Коробченко базується на врахуванні особистісних якостей та інтересів студентів і сприяє подальшому їх розвитку. Це процес, спрямований на саморозвиток особистості. Основною метою особистісно орієнтованого навчання є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості; формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Як соціальне явище воно орієнтоване на формування особистості, де поряд з передачею знань і підготовкою до професійної діяльності великого значення набуває формування духовного світу людини (Коробченко А. А., 2005).

І. Зязюн вважає, що особистісно орієнтоване спілкування педагога передбачає виконання нормативно заданих функцій з виявом особистісного ставлення, почуттів. Головна мета впливу – розвиток особистості за допомогою різних форм роботи (Зязюн І. А., 1997).

Обґрунтовуючи позицію Т. Іванової, особистісно орієнтовані технології навчання передбачає перетворення суперпозиції викладача й субординованої позиції студента в індивідуально-рівноправні позиції. Персоналізація та діалогізація освітнього процесу вимагають адекватного включення в цей процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків) суб'єктів комунікації, спираються на застосування системи форм співробітництва. При їхньому впровадженні має дотримуватися певна послідовність, динаміка: від максимальної допомоги педагога студентам під час вирішення навчальних завдань до поступового зростання їхньої власної активності, до повної саморегуляції в навчанні й появи відносин партнерства між ними. Перебудова форм співробітництва, пов'язана зі зміною позицій педагога й студента, «призводить до можливості самозміни суб'єкта навчання, що самостійно прокладає собі шляхи саморозвитку» (Іванова Т. В., 2003).

Сьогодні приділяє особливу увагу процесу формування креативного мислення педагогічних працівників. Це зумовлюється наявністю в працівників освіти стереотипності мислення, які негативно впливають на їхній розвиток, неготовності до інноваційної діяльності.

Враховуючи вищесказане, сучасний викладач, який хоче працювати в напрямку особистісно орієнтованого навчання, потребує «психологічної перебудови», яка передбачає зміну негативних, застарілих установок на позитивні та прагнення до самопізнання, самовдосконалення, самоактуалізації. Це неодмінна умова розвитку в собі потреб і здібностей творчого самовияву, становлення індивідуальності педагога.

Висновки. Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що особистісно орієнтоване навчання є створенням умов для розвитку й самореалізації кожної особистості; формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Як соціальне явище воно орієнтоване на формування особистості, де поряд з передачею знань і підготовкою до професійної діяльності великого значення набуває формування духовного світу людини.

Сьогодні в цій галузі вже є позитивні зрушення: збільшується кількість конференцій, науково-методичних семінарів з проблем особистісно орієнтованого навчання, здійснюється контроль за створенням умов для його впровадження, удосконалюються його основні форми й методи у вищій школі.

Василенко О. М.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧНІВ З ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ

На розвиток соціально-економічних та суспільно-політичних відносин у країні значним чином впливає явище трудової міграції. Від'їзд батьків за кордон на заробітки стає причиною порушення основної функції сім'ї – виховання підростаючого покоління та призводить до негативних наслідків у розвитку дітей. Не маючи можливості звернутися за порадою й підтримкою до батьків, вони вимушені самостійно шукати шляхи їх вирішення. Нерідко через це діти потрапляють під негативний вплив різних асоціальних верств населення та потребують підтримки й допомоги з боку фахівців соціальної, педагогічної та психологічної сфери. Проте на сьогоднішній день в Україні така діяльність практично не налагоджена через відсутність чіткої нормативної бази з боку держави, яка б захищала права зазначеної категорії дітей, через нестачу відповідних методик і технологій діяльності з ними та механізмів взаємодії спеціалістів соціальних і психологічних служб з представниками навчальних закладів у зазначеному напрямку. Тому на сучасному етапі актуальною проблемою постає питання створення системи взаємодії між соціальними і психологічними службами та загальноосвітніми навчальними закладами у здійсненні психолого-педагогічної та соціально-педагогічної роботи з дітьми трудових мігрантів.

Для людини, особливо дитини, надзвичайно важливою є сфера взаємовідносин з іншими. Значні зміни в структурі цих взаємовідносин супроводжуються кризою значущих відносин, оскільки відбувається зміна міжособистісних ролей. Вимушена розлука із батьками – найбільш значуща причина подібних криз у дітей з дистантних сімей. Це зумовлено тим, що відносини дітей з батьками перетворюються на грошово-майнові, адже батьківську любов вони найчастіше проявляють лише у формі матеріальних подарунків чи грошей, в результаті чого у них формується споживацький спосіб життя. Батьки поступово віддаляються від дітей, не знають їхніх потреб та проблем. Особливо гостро відчуває дитина відсутність матері, внаслідок чого з'являється загроза виникнення синдрому емоційної депривації. Останній є результатом нестачі справжньої стійкості у житті людини, позбавленої в дитячому віці належної емоційної підтримки, яку неможливо компенсувати за рахунок подарунків чи фінансового забезпечення.

Науковці зазначають, що саме в сім'ї дитина одержує перші знання і враження про навколишній світ і життя в соціумі. Сім'я формує соціальні, психологічні, моральні, естетичні основи людської особистості. Тому вчені приділяють велику увагу питанням сім'ї та сімейному вихованню. Зокрема, в працях М. Буянова, І. Дубровіної, Є. Кузнецова, В. Постового розглядаються психологічні та соціально-педагогічні аспекти діяльності фахівців з дітьми з сімей, які знаходяться в складних життєвих обставинах. Проблеми дистантної сім'ї як сім'ї, члени якої тривалий час з різних причин проживають на відстані один від одного, розглядають Н. Куб'як, Ф. Мустаєва, В. Пігіда, В. Торохтій, І. Трубавіна та інші. Особливості роботи соціальних педагогів та психологів загальноосвітніх закладів з дітьми з дистантних сімей досліджують такі вітчизняні вчені, як: А. Колесник, Т. Комісарова, О. Маланцева, М. Самарська, В. Сподар, В. Хлюпін.

Варто зауважити, що під поняттям «дистантна сім'я» мають на увазі малу соціальну групу людей, поєднаних родинними відносинами (шлюбу, кровної спорідненості, усиновлення, опіки), спільністю формування й задоволення біологічних і соціально-економічних потреб, любов'ю і взаємною моральною відповідальністю (Венгер Г., 2013).

Дослідниця І. Трубавіна зазначає, що при роботі з дітьми з дистантних сімей необхідними є: формування позитивного мислення, профілактика помилок у родинному вихованні та сімейних конфліктів, просвіта з прав сім'ї та дітей, корекція стосунків сім'ї та її членів з мікросередовищем, допомога в адаптації членів сім'ї до розлучень та зустрічей, допомога в організації спілкування на відстані, організація груп взаємопідтримки, залучення дітей до культурно-дозвілєвої діяльності та ін. (Трубавіна І., 2003).

Не менш важливою є корекція поведінки дитини, відвідування її вдома, вивчення умов життя, виховання та розвитку. Робота працівників психологічної служби з дітьми трудових мігрантів, їхніми батьками, соціальним оточенням є, по суті, компенсацією за залишкову модель соціальної політики, яка виштовхує людей на заробітки і призводить до появи дистантної сім'ї.

Практичний психолог М. Самарська наголошує, що важливим завданням психокорекційної роботи з дітьми трудових мігрантів має бути попередження та корекції депресивних станів. З цією метою дослідниця пропонує використовувати такі методи, як: бесіда – подолання ситуації, що травмує, музикотерапія (підбирати музику до свого стану, а потім замінити на більш веселу, котра приведе до зміни настрою), зоотерапія (спілкування зі свійськими тваринами: кішка, папуга та ін.), аутогенне тренування, проективне малювання (запропонувати намалювати свій настрій, свій страх та ін.), ігрова терапія (Самарська М., 2008).

З огляду на це, основною метою взаємодії фахівців психологічних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні психолого-педагогічної підтримки учнів з дистантних сімей є знаходження оптимальних шляхів, способів, методів й форм діяльності спеціалістів для найбільш ефективного забезпечення психолого-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів. Така підтримка спрямована на вирішення різного роду проблем дитини, надання їй допомоги у складних життєвих ситуаціях, сприяння адаптації та соціалізації, досягнення гармонійного психологічного стану й налагодження взаємовідносин із найближчим оточенням.

Основними напрямками здійснення психолого-педагогічної підтримки учнів з дистантних сімей, на нашу думку, є:

1. Формування психологічної стійкості дітей, подолання їх психологічних проблем: підвищення рівня стресостійкості; зниження тривожності; зменшення проявів агресивності; виховання впевненості у власних силах тощо.

2. Формування системи ціннісних орієнтацій учнів: виховання загальнолюдських цінностей; досягнення адекватного сприйняття моральних та матеріальних цінностей; формування поважного ставлення до сім'ї та родинних зв'язків, звичаїв, традицій; спрямованість на успіх у навчанні та інших видах діяльності тощо.

3. Формування соціально схвалених форм поведінки дітей, що відповідає загальноприйнятим у суспільстві нормам і правилам: профілактика проявів девіацій; формування навичок продуктивного спілкування з оточуючими; попередження й подолання конфліктних ситуацій; відповідальне ставлення до навчання, підвищення рівня успішності школярів тощо.

На жаль, проблеми дітей трудових мігрантів практично не виступають як окремий об'єкт уваги працівників освітніх закладів: питання їх вирішення рідко обговорюються на педрадах, на батьківських зборах, на засіданнях шкільної ради. Тому психолого-педагогічна допомога й підтримка учнів з дистантних сімей повинна забезпечуватися роботою не окремої психологічної служби чи соціального інституту, а базуватися на спільних зусиллях, рівноправному партнерстві та взаємодії фахівців цих служб і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Гауряк О. Д.

Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича

ПОГЛЯДИ Г. ВАЩЕНКА НА ОСОБИСТУ ГІГІЄНУ ЛЮДИНИ ЯК СКЛАДОВУ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Особливої уваги на сучасному етапі набуває питання розбудови національної системи фізичного виховання та оздоровлення дітей і молоді з урахування національних традицій та історичного досвіду. Як зазначає О. Вишневецький, «Переживаємо процеси звільнення людини і відродження її душі та тіла. Повернення до ідей гуманізму передбачає відродження культу здоров'я і фізичної краси людини, гармонійного розвитку» (Вишневецький О., 2006). Сучасні науковці в галузі фізичного виховання і здорового способу життя, вивчаючи чинники, що впливають на здоров'я людини, зауважують, що 50% з них займає спосіб життя людини (Круцевич Т., Безверхня Г., 2010; Приступа Є., 2010), а про власне здоров'я людина повинна дбати свідомо і докладати відповідних зусиль. Отже, змінюючи спосіб життя, людина, а особливо молодь, сама може впливати на своє здоров'я. Цьому положенню знаходимо підтвердження, вивчаючи праці видатного вітчизняного педагога ХХ століття Григорія Ващенка (1878–1967 рр.). У праці «Виховання волі і характеру» він пише: «Людина завжди мусить працювати над собою...», «Людина сама... виховує й перевиховує себе, себто формує свою особистість», тобто «... людина творить своє тіло, а значить і відповідальна за нього...» (Ващенко Г., 1952).

У педагогічній спадщині Г. Ващенка ідея гармонійного виховання особистості займає головне місце. Видатний педагог стверджував: «Людину... треба виховувати гармонійно відповідно до її природи, бо інакше виховання буде лише псувати її ...» (Ващенко Г., 1956). Г. Ващенко одним із чинників «Блага для Батьківщини» вважав «Високий рівень здоров'я українського народу, зведення до мінімуму всяких посеред нього хвороб і виродження» (Ващенко Г., 1946), тобто стверджуємо, що він був пропагандистом здорового способу життя, й у своїх працях доводив необхідність його дотримання та формування у дітей та молоді. При цьому педагог розумів значення й взаємозв'язок певних чинників, умов, елементів цього процесу: «У вихованні людини або краще, у формуванні її особистості, відіграють роль найрізноманітніші чинники. Роль ця може бути меншою або більшою в залежності від умов розвитку дитини та її віку» (Ващенко Г., 1957).

У праці «Тіловиховання як виховання волі і характеру» (Мюнхен, 1956) Г. Ващенко зазначав, що «гігієнічне виховання ставить основним своїм завданням здоров'я», а однією з його складових вважає особисту гігієну. Педагог радив стежити за чистотою власного тіла, а омивання вважав способом загартування організму. Вчений писав: «...слід щодня не тільки регулярно мити руки і обличчя, а і тіло, принаймні до пояса. Це не тільки сприяє чистоті, а й загартовує організм і зміцнює нервову систему». «Щодо температури води, що вживається при обтираннях і обмиваннях, тут треба радитись з лікарем, бо занадто холодна вода у деякого може викликати збудження нервової системи». Велике значення для

здоров'я, стверджував Г. Ващенко, має чистота рота та зубів, «бо там збирається багато всяких бактерій». Тому він висловлює такі практичні рекомендації: «... чистити щіточкою зуби ранком і увечері, а також рот після кожної їжі» (Ващенко Г., 1956).

З погляду важливості формування здорового способу життя слухними є поради Г. Ващенка щодо гігієни одягу: «Головні вимоги до одягу ті, щоб він затримував тепло і в той же час в достатній мірі пропускав повітря, впоював в себе піт і не був занадто важким...», «крім того треба стежити за чистотою білизни, бо навіть при регулярних обмиваннях тіло може бути брудним, коли брудна одіж, особливо білизна», і далі: «Цим вимогам відповідають вовняні тканини, особливо взимку, полотно із льону й конопель; менше їм відповідають бавовняні тканини» (Ващенко Г., 1956).

Стосовно особистої гігієни маленьких дітей, Г. Ващенко стверджував: «Велике значення в розвитку дитини має чисте повітря, тому, слід частіше провітрювати кімнату, де перебуває дитина, не тримати в ній брудної білизни, не варити, а особливо не смажити їжі і т. ін. Дитину треба регулярно, коли дозволяє погода, вивозити або виносити на свіже повітря. Зрозуміло, що в холодну погоду її треба при цьому тепло одягати, але не переступати в цьому межі. Бажано, щоб кімната, де мешкає дитина, мала достатню кількість сонця, бо сонячне проміння вбиває бактерії і сприяє нормальному розвитку». Стосовно особистої гігієни малечі, Г. Ващенко зазначав: «Треба також стежити за чистотою тіла дитини: її треба щодня купати у воді з температурою 37 ст. Цельсія. Для точного вимірювання температури води слід користуватись термометром», а також радив: «... ще з дошкільного треба привчати дітей стежити за собою, за чистотою свого тіла й одягу, за своєю постілью, своїми речами, щоб вони були в певному порядку». Щодо одягу дитини, то Г. Ващенко робить цікаві зауваги: «З самого малку не слід занадто тепло одягати дитину, бо тоді у неї не може виробитись відпирність організму до змін температури. Це правило залишається в силі протягом цілого життя людини за винятком хвороб і старості, коли організм буває послаблений» (Ващенко Г., 1956).

Отже, видатний педагог вважав невід'ємною частиною гармонійного розвитку особистості збереження та зміцнення здоров'я і у своїй науковій спадщині постає пропагандистом здорового способу життя української молоді. За Г. Ващенком, до однієї із складових гігієнічного виховання належить особиста гігієна, основна мета якої – «здоров'я», до якої педагог відносить чистоту власного тіла (омивання рук, обличчя, і тіла, принаймні до пояса), яке є способом загартування організму та гігієну одягу. Педагог упевнений, що навички особистої гігієни формуються з дитинства і з перших років життя мають суттєвий вплив на фізичний і психічний розвиток, рівень здоров'я людини. Таким чином, теоретичні зауваги та практичні рекомендації Г. Ващенка щодо особистої гігієни людини у контексті виховання гармонійної особистості та формування здорового способу життя залишаються актуальними в сучасних умовах.

Гомонюк О. М., Онишко О. Г.

Хмельницький національний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ЩО СПРИЯЮТЬ ФОРМУВАННЮ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Аналіз поглядів на формування професійно-педагогічної культури особистості у вітчизняній педагогічній теорії та практиці дозволив розглянути сутність професійно-педагогічної культури крізь призму таких понять, як «професійна культура» і «педагогічна культура», що органічно входять у поняття «професійно-педагогічна культура» (Свідзинський А., 1999). Поєднуючи в собі характеристики культури особистості, культури фахівця й загальної культури, професійно-педагогічна культура сприяє розвитку соціально-педагогічних відносин студента в освітньому середовищі й відтворює в собі зміни, що відбуваються.

Унаслідок проведеного дослідження встановлено, що на формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів впливає комплекс психолого-педагогічних чинників, а саме: зовнішніх (навчально-виховний процес ВНЗ; позааудиторна робота; студентське самоуправління та ін.) і внутрішніх (особистісні особливості людини; ставлення молоді до загальнолюдських цінностей; мотивація на професію; професійне самовиховання).

Виходячи з того, що професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога як представника групи соціономічних професій є сукупністю професійних компетентностей, вважаємо, що ключові компетентності не повинні бути зведені тільки до виконання його професійних функцій або до комплексу соціально значущих і професійно необхідних умінь. Це дає підставу трактувати її як систему компетентностей, що за своїм складом й різноманіттю відповідає багатоаспектності діяльності фахівця соціономічної сфери, складності виконуваних ролей та особливому соціальному завданню пізнання, трансляції й створення культури, підготовці нових поколінь до розв'язання глобальних проблем.

У процесі дослідження встановлено, що професійно-педагогічна культура (ППК) є синтезом загальнокультурної, ціннісно-сислової, соціальної, громадянської, комунікативної, психолого-педагогічної, інформаційної, рефлексивної, валеологічної, правової, конфліктологічної та дослідницької компетентностей.

Ураховуючи, що ППК становить багатоаспектне особистісне утворення, її структуру можна представити як єдність функціонально пов'язаних між собою компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісного і поведінкового. Показниками сформованості компетентностей є найбільш важливі компоненти, що розкривають як їх внутрішню, так і зовнішню природу. З'ясування структурних компонентів професійно-педагогічної культури та їх показників дозволило виділити чотири умовні рівні сформованості досліджуваного поняття: елементарний, репродуктивний, продуктивний, творчий.

Елементарний рівень характеризується несформованістю усіх компонентів ППК. Професійні знання, вміння, навички, компетентності у студентів розвинені недостатньо для ефективного вирішення завдань професійної діяльності, відсутні професійно важливі якості і потреба у самовдосконаленні. Ціннісні орієнтації та моральна поведінка нестійкі. Студенти – інертні, безініціативні, демонструють небажання відкривати нове у соціально-педагогічній діяльності, уникають проблем та прийняття самостійних рішень. Вони не вміють вести бесіду, логічно та аргументовано доводити власну точку зору, обирати доцільний стиль спілкування, створювати сприятливий психологічний клімат. Слабо володіють комп'ютерними технологіями для подальшого ефективного використання в процесі фахової підготовки та в майбутній діяльності, неспроможні орієнтуватись у значному обсязі інформації, відчувають труднощі в її пошуку, використанні, передачі та презентації.

Репродуктивний рівень характеризується недостатньою сформованістю більшості компонентів ППК і незначною потребою їх вдосконалення, наявністю обмеженого кола професійних знань, вмінь, навичок, компетентностей, відсутністю багатьох професійно важливих якостей та нечітким уявленням про цінності соціально-педагогічної діяльності, комунікативну взаємодію. Студенти не вміють творчо підходити до розв'язання професійних завдань. Вони фрагментарно володіють знаннями про комп'ютерні технології, вміннями працювати з інформацією і презентувати її.

Продуктивний рівень визначається достатньою сформованістю всіх компонентів ППК для виконання професійної діяльності. Студенти володіють професійними знаннями, вміннями, навичками, компетентностями та більшістю професійно важливих якостей, мають бажання їх вдосконалити. Вони здатні творчо підходити до розв'язання поставлених завдань. Усвідомлюють цінності соціально-педагогічної діяльності. Володіють комп'ютерними технологіями та вмінням працювати з інформацією, презентувати її. Вміють будувати бесіду, доводити свою точку зору, доцільно використовувати стилі спілкування, створювати сприятливий психологічний клімат. Однак, студенти ще мають певні труднощі, потребують ініціативи та допомоги з боку інших.

Творчий рівень характеризується сформованістю всіх компонентів ППК. Студенти володіють міцними і різнобічними знаннями, уміннями, навичками, компетентностями, професійно важливими якостями, прагненням до самовдосконалення, стійкими і глибокими цінностями соціально-педагогічної діяльності. Вони здатні активно і творчо підходити до розв'язання поставлених завдань й приймати самостійні рішення. Володіють комп'ютерними технологіями та вміннями працювати з інформацією, презентувати її. Вміють будувати бесіду, доводити свою точку зору, доцільно використовувати стилі спілкування, створювати сприятливий психологічний клімат.

На основі порівняльного аналізу результатів студентів експериментальних і контрольних груп нами виділено провідні тенденції формування ППК, уточнено педагогічні умови й механізми, що забезпечують конструктивне розв'язання проблеми дослідження, серед яких можна виокремити такі:

- переорієнтація освітнього процесу у ВНЗ з монособ'єктної на полісуб'єктну парадигму, тому що спрямованість та уміння кожного майбутнього фахівця здійснювати професійну діяльність є продуктом спільної колективної діяльності суб'єктів освітнього-професійного процесу й суб'єктів одержання професійної допомоги й послуг;

- спрямованість освітньо-професійної програми на використання потенціалу всіх циклів дисциплін і видів практик у ВНЗ для розвитку індивідуальної неповторності ППК;

- наступність і взаємодоповнюваність навчально-пізнавальної, імітаційно-моделюючої й виробничо-практичної діяльності майбутнього соціального педагога, що забезпечують єдність його теоретичної й практичної підготовки до здійснення професійної праці;

- гуманістично зорієнтована діагностика й самодіагностика професійного становлення й розвитку, що передбачає розробленість параметрів і показників ППК; доступність необхідних методик, засобів обробки та інтерпретації результатів; гарантія конфіденційності; наявність фахівців-консультантів; затребуваність результатів у процесі визначення індивідуальної стратегії й тактики оволодіння професією;

- використання системи суб'єктно-реалізаційних, змістовно-технологічних і предметно-результативних завдань як засобу становлення компонентів ППК; встановлення між ними зв'язків, що забезпечують єдність і наступність теоретичної й практичної підготовки фахівця в процесі всього періоду навчання у ВНЗ та подальшого саморозвитку;

- психолого-педагогічне забезпечення функціонування механізмів стабілізації, доповнення й професійно-значущої трансформації спрямованості й умінь оволодіння професією, їх синтез у процесі розвитку ППК.

На основі системного (Щедровицький Г. П., 1981), особистісного (Бондаревская Е. В., 1999), акмеологічного (Деркач А. А., 1993), аксіологічного (Гриньова В. М., 2002), діяльнісного (Выготский Л. С., 1996), синергетичного (Бранский В. П., 2002) та компетентнісного (Зимняя И. А., 2003) підходів,

враховуючи концепції моделювання освітніх середовищ, розроблена модель педагогічної системи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів в умовах гуманістичного освітнього середовища вищого навчального закладу, що включає в себе чотири блоки:

– цільовий блок (занурення студента в контекст загальнолюдської культури, різних мов, видів мистецтв, способів діяльності у всій їхній своєрідності передбачає формування таких компетентностей, як: загальнокультурна, ціннісно-смилова, соціальна, громадянська, комунікативна, психолого-педагогічна, інформаційна, рефлексивна, валеологічна, правова, конфліктологічна, дослідницька);

– змістовий блок (система ціннісно-цільових пріоритетів, що включають загальнолюдські цінності й норми, моральну культуру, професійно-особистісні якості та структурні компоненти – когнітивний, особистісний, мотиваційно-ціннісний і поведінковий);

– технологічний блок (принципи, педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів і відповідні етапи, методи, форми і педагогічні технології і шляхи організації навчально-виховного процесу);

– оцінно-результативний блок (діагностика професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів та оперативна корекція одержаних результатів).

Ця модель припускає формування ППК майбутніх соціальних педагогів у тісному взаємозв'язку із професійним розвитком та має такі внутрішні системні властивості:

1) цілеспрямованість та самоорганізованість – усі компоненти, зв'язки і функції сприяють професійно-особистісному становленню фахівців та їхній готовності до взаємодії із середовищами реальних міжособистісних і професійних відносин;

2) відкритість та прозорість – дозволяють трансформувати традиційні форми взаємодії викладачів і студентів у взаємодію студентів із широким колом фахівців, які працюють у мікросоціумі;

3) інтегративність – забезпечення єдності теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки, залучення суб'єктів цього процесу до соціально-педагогічної діяльності, зорієнтованість на професіограму, кваліфікаційну характеристику соціального педагога, як наслідок – сприяння професійному розвитку студентів;

4) врахування особливостей юнацького віку, його сенситивності до формування професійно-педагогічної культури.

Результати дослідно-експериментальної роботи показали необхідність цілісної і багаторівневої організації системи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, що передбачає: використання потенціалу змісту психолого-педагогічних і загальногуманітарних дисциплін у формуванні ППК студентів ВНЗ; застосування практично зорієнтованих технологій процесу навчання; активізацію позааудиторної роботи шляхом організації науково-дослідної, виховної, волонтерської роботи; проведення неперервної практичної підготовки, яку доцільно здійснювати через різні види соціально-педагогічних практик, що проводяться протягом усього періоду навчання студентів за наскрізною програмою; введення спецкурсу «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога».

Науково-педагогічний аналіз і результати експериментальної роботи дають підстави сформулювати низку науково-методичних рекомендацій щодо вдосконалення системи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів:

– орієнтація на принципи особистісно діяльнісного (занурення в історико-культурний простір; повага до особистості студентів, знання і розуміння їх потреб, можливостей; відповідність мети, діяльності й засобів; складність навчальних завдань і можливостей тих, кого навчають; вибір оптимального поєднання методів, засобів, форм діяльності для кожного); діалогічного (створення простору гуманістичного спілкування (діалогу), що залучає суб'єкта освіти в процесі освоєння, споживання, обміну та поширення гуманістичних цінностей, які актуалізуються в подальшій його поведінці як соціально значущі; творча діяльність педагогів і студентів; розвиток активності й самостійності) та рефлексивного підходів (створення атмосфери доброзичливості й співробітництва, співуправління й самоврядування);

– успішне впровадження моделі формування професійно-педагогічної культури потребує активної участі усіх суб'єктів гуманістичного освітнього середовища вищого навчального закладу, в першу чергу, викладачів. З цією метою необхідно створити систему методичної допомоги, яка змогла б забезпечити усвідомлення професорсько-викладацьким складом мети і завдань формування професійно-педагогічної культури, надала можливість ознайомитись з методами і технологіями її розвитку;

– відповідність результатів підготовки фахівців соціальної сфери вимогам, котрі висуваються сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їхньої конкурентоздатності (раціональне застосування сучасних методів, засобів навчання, оптимальних форм його організації).

Дослідженням доведено, що ефективність формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ можлива за дотримання таких педагогічних умов: цілісність, безперервність і системність у формуванні ППК майбутніх соціальних педагогів; побудова змісту і структури навчально-виховного процесу відповідно до завдань та основних компонентів навчально-виховного процесу; орієнтація педагогічного процесу на суб'єктну позицію студента як носія загальнолюдських і культурних цінностей; формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, соціально-педагогічної діяльності, професійно-педагогічної культури; залучення студентів до діяльності, що моделює майбутню професійну діяльність.

Перспективою подальших наукових пошуків є вивчення таких питань, як: встановлення міжпредметних та інтегративних зв'язків навчальних дисциплін у процесі формування ППК майбутніх соціальних педагогів як синтезу компетентностей; використання можливостей науково-дослідної роботи, що здійснюється у межах студентського наукового товариства, виховної роботи – проведення заходів, спрямованих на реалізацію завдань виховання, волонтерської роботи – участь в організації громадських заходів (освітньо-виховних, просвітницьких, екологічних, благодійних, культурно-розважальних, мистецьких тощо) для становлення і розвитку складових ППК; визначення перспектив розвитку професійно-педагогічної культури студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»; впровадження зарубіжного досвіду формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери.

Гоцуляк Н. Є., Співак Л. М.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

СТРАТЕГІЇ УЧІННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Сутність змісту поняття про учбову діяльність закладена у загальнопсихологічному розумінні діяльності, що сформувалось у вітчизняній психологічній школі Л. Виготського, О. Лурії, О. Леонтьєва. Тобто визнається, що учбова діяльність, як і будь-яка інша діяльність, має свої предмети, продукти і засоби, а її структура містить потреби, мотиви, дії, операції, мету, загальну програму діяльності. Водночас сутність трактування учіння на основі діяльнісного підходу полягає не у простому перенесенні загальних принципів аналізу діяльності, а у виявленні специфіки цього поняття відповідно до учіння. Тому структура учбової діяльності, крім вже зазначених компонентів, складається з учбових задач, дій контролю, що переходять у самоконтроль та дій оцінки, що переходять у дії самооцінки.

Учбова діяльність трактується дослідниками, які дотримуються позицій розглянутого підходу, як діяльність суб'єкта з оволодіння узагальненими способами учбових дій (Д. Ельконін, В. Давидов); як процес зміни суб'єкта діяльності, його перетворення з такого, що не володіє певними знаннями, уміннями та навичками у такого, що оволодів ними (В. Ляудіс, І. Ільєсов). Отже, учбова діяльність є, насамперед, діяльністю зі самозміни, саморозвитку. Її предмет – не просто система знань та вмінь, а досвід суб'єктів учбової діяльності, що змінюється, а засвоєний новий досвід та вдосконалений, доповнений на цій основі попередній досвід є продуктом учбової діяльності. Учбова діяльність студентів відрізняється, насамперед, тим, що, з одного боку, студенти самі обирають собі цю діяльність, тобто усвідомлено приймають на себе роль учня. З іншого боку, до студентів як суб'єктів навчання висуваються і особливі вимоги порівняно зі школярами.

Ці вимоги стосуються вмінь самостійно організувати свою учбову діяльність. Це допускає рефлексивне володіння учбовими діями, усвідомлення складу та призначення виконуваних дій, встановлення їхньої відповідності цілям та умовам діяльності.

На нашу думку, центральною ланкою програми учбової діяльності є вироблення та формування стратегій учіння. Як було зазначено раніше, стратегія завжди спрямована на досягнення певної мети. Усвідомлення мети дає змогу висунути припущення, гіпотезу про можливий спосіб реалізації діяльності щодо її досягнення. Так формується випереджальний образ діяльності, виробляється програма її здійснення, котра відображає уявлення суб'єкта про оптимальний набір і послідовність пізнавальних прийомів, дій та операцій для досягнення мети. Зауважимо, що послідовність прийомів і дій у цьому випадку – ієрархія, а не просто їхній хаотичний набір.

Формування ієрархії залежить від ступеня раціональності того або іншого пізнавального прийому, дії у певний момент вирішення завдання, що стоїть перед студентом. Важливо звернути увагу на те, що сформований образ змісту та послідовності складових, які реалізують стратегію, не зводиться до неминучого, раз і назавжди сформульованого алгоритму, а має певну пластичність, можливість корекції. Інакше перенос стратегії у нову навчальну ситуацію був би неможливий.

Визначення мети та формування на цій основі образу, що випереджає діяльність, на нашу думку, – перший план стратегії, що може розглядатись як метаплан, тому що сутність його полягає в обмірковуванні та плануванні майбутніх когнітивних і практичних дій. Саме цей метаплан стратегії становить центральну ланку програми у структурі учбової діяльності. Стратегія учіння реалізується у реальній діяльності студентів та втілюється в оцінці умов і значущих властивостей предмету діяльності, у предметно-змістовних пізнавальних прийомах, покликаних апробувати висунуту гіпотезу (гіпотези), реалізувати сформований попередньо образ. Цей план формування стратегії може бути визначений як план реалізації способу дій. Пов'язані між собою обидва зазначені плани становлять цілісну стратегію учіння та забезпечують досягнення певного результату діяльності. Вважаємо, що формування стратегії учіння, котра містить обидва зазначені плани – не просто процес, що складається з фаз, стадій та етапів, керованих з боку суб'єкта діяльності, а процес, який служить задоволенню певної потреби – визначити можливість, спосіб виконання певного завдання, що забезпечує досягнення поставленої перед собою мети. Визначення предмета цієї

потреби є спонуканням до висування гіпотези (гіпотез) щодо способу реалізації діяльності, до створення образу, що випереджає її. Засобами формування стратегії є розумові дії.

Представниками діяльнісного підходу щодо вивчення психічних процесів доведено, що думка і дія не просто супроводжують одна одну, а мислення відбувається у дії та через неї виявляється. Це стосується і створення, актуалізації та реалізації образу діяльності, місце якого на початковому етапі свого формування, на нашу думку, посідає стратегія учіння у навчальній діяльності.

Грунтуючись на цих положеннях, вважаємо за можливе стверджувати, що процес формування та реалізації стратегії учіння може розглядатися у руслі діяльнісного психологічного підходу, а поняття «стратегія учіння» співвідноситься з поняттям учбової діяльності та її структурою.

Грабчак О. В.

Хмельницький національний університет

ПРОФЕСІЙНИЙ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ОСОБИСТОСТІ

У своїй професійній діяльності людина використовує низку ресурсів, наприклад: сировинні, фінансові, інформаційні, людські. Водночас із перерахованими ресурсами невід'ємним і надзвичайно важливим ресурсом є час. Ефективне і раціональне використання часу є результатом наукової організації своєї праці, режиму робочого часу і відпочинку, вміння визначити пріоритетні завдання, повага до іншої людини в процесі ділового спілкування.

Дослідження часової організації професіонала є однією з найактуальніших проблем сучасної психології. З одного боку, високий темп життєдіяльності в сучасному мобільному суспільстві ставить особливі вимоги до організації суб'єктом індивідуального часу, а з другого – особливості процесу самореалізації людини тісно пов'язані з унікальністю як його уявлень про час, так і ефективної реалізації в ньому.

Згідно з В. Ковальовим, можна виділити чотири типи регуляції часу особистості: стихійно-повсякденний тип (особистість залежить від подій і обставин життя, вона не встигає за часом, цей спосіб організації часу життя характеризується ситуативністю поведінки, відсутністю особистісної ініціативи, тобто короткотерміновою і пасивною регуляцією); функціонально-дійовий тип (особистість активно організує хід та напрям подій, своєчасно включається до них, добивається ефективності, однак відсутня пролонгована (тривала) регуляція часу життя – життєва лінія, даний тип є прикладом короткотермінової активної регуляції часу); споглядально-продовжений (особистість пасивно належить до часу, у неї відсутня чітка організація часу життя); творчо-перетворювальний (особистість пролонговано здійснює організацію часу, пов'язуючи його зі змістом життя, з вирішенням суспільних проблем, творчо оволодіває часом).

Зараз все більше роботодавців звертаються до корпоративного стандарту організації часу персоналу – сукупність принципів і правил, що регламентують питання особистого та командного тайм-менеджменту працівників, а також питання взаємодії особистих систем самоменеджменту працівників із системою регулярного менеджменту підприємства або організації.

Під тайм-менеджментом ми розуміємо управління собою, застосовуючи відповідні методики та механізми організації часу, які сприятимуть діагностиці тимчасових проблем в управлінні часом та формуванню індивідуальної технології, яка найбільше відповідає характеру, темпераменту, біологічним ритмам та роду занять.

Аналізуючи сучасний стан теорії та практики тайм-менеджменту, можна відзначити наступне:

а) найпоширеніші технології тайм-менеджменту засновані на жорсткому плануванні робочого часу;
б) у сучасному менеджменті організацій тайм-менеджмент розглядається виключно як технологія, що дозволяє більш раціонально використовувати робочий час. Разом з тим, дослідження, проведені у цьому напрямі, дозволяють ставити цілком логічне питання щодо застосування тайм-менеджменту також і для розвитку організації, формуванні корпоративної культури, спрямованої на безперервне підвищення ефективності професійної діяльності.

Аналіз відповідної літератури дозволив виокремити низку спеціальних правил особистого тайм-менеджменту:

– документувати витрачений час, при цьому відмічати як і на що його було витрачено. Це допомагає мати чітке уявлення щодо витрат свого часу;

– зводити всі завдання у єдине ціле – своєрідний професійний план дій з урахуванням терміну їх реалізації;

– дотримуватись принципу РСР: регулярність-системність-послідовність;

– реалістичність планування ґрунтується на плануванні лише того обсягу робіт, який можна виконати при нормальному напруженні;

– ранжування завдань за ступенем складності.

Існує також багато авторських методик для управління часом. Великою популярністю в англомовному світі користується методика *Getting Things Done* розроблена Девідом Алленом. Вона

базується на тому, що записування всіх поточних справ, проектів та ідей дозволяє тримати пам'ять не перевантаженою і вільною для найголовнішого. Важливим компонентом методики є прийняття рішення про те, чи є можливість щось вдіяти по відношенню до різного роду інформації, яка надходить. Як способи реагування на нову інформацію пропонується або заносити дату в календар, або додавати її у список поточних дій, або розміщати у власній довідковій системі або при не достатній важливості відкладати на непередбачуване майбутнє чи повністю відкидати.

В німецькомовному світі відомою є метод ALPEN Лотара Зайверта. Планувати час пропонується використовуючи п'ять кроків, що відповідають першим літерам абрєвіатури ALPEN:

- Aufgaben, Termine und geplante Aktivitäten notieren – Нотувати завдання та заплановані дії;
- Länge schätzen – Оцінювати тривалість виконання кожної дії;
- Pufferzeiten einplanen – Включати у планування буферний час;
- Entscheidungen treffen – Приймати рішення;
- Nachkontrolle – Контроль за виконанням дій.

Порядок справ можна визначити за допомогою принципу Паретто (співвідношення 80:20), який полягає у тому, що за перші 20 % часу досягається 80 % результатів, а інші 80 % часу приносять лише 20 % загального результату.

Метод із встановленням пріоритетів за допомогою аналізу «АБВ» базується на тому, що частки у відсотках більш важливих і менш важливих справ у сумі залишаються незмінними, а за допомогою літер «А», «Б», «В» справи поділяються за ступенем їх важливості. Найважливіші справи («А») становлять близько 15 % від усієї кількості, а їх внесок у загальну справу становить до 65 %, відповідно на важливі справи («Б») припадає 20 %, кількість найменш важливих справ («В») становить до 65 %, а їх внесок у загальну справу близько 15 %.

Методом прискореного аналізу а принципом Ейзенхауера розподіляються завдання, коли треба негайно визначити, яке з них є першочерговим. Використовуються такі критерії як терміновість та важливість справи.

Отже, тайм-менеджмент – це послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів роботи у повсякденній практиці з оптимальним використанням власних можливостей для досягнення професійних цілей. Ефективне управління робочим та особистим часом дозволяє працівнику ефективно здолати всі етапи успішного шляху до мети, а саме: вирішити чого він прагне досягти; створити власне бачення успіху; вірити в те, що успіх прийде; сконцентруватися на цілях, що ведуть до успіху; не падати духом при невдачах.

Діденко О. В.

Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Здобуття вищої освіти передбачає не лише формування інструментальної сфери особистості, зокрема засвоєння систематизованих знань, набуття умінь, практичних навичок і способів мислення. Упродовж навчання у вищому навчальному закладі в курсантів формується ціннісно-мотиваційна сфера, основою якої є професійні, світоглядні й громадянські якості, а також морально-етичні цінності. Особливої уваги потребує формування в курсантів таких професійно-важливих якостей, як відповідальність і самостійність. Бути відповідальним – означає усвідомлено думати на перспективу та намагатися передбачити, до чого може привести той чи інший вибір. Бути самостійним – означає нести відповідальність за власний вибір. Самостійність – це самоконтроль, а не сторонній контроль. Самостійність передбачає ініціативність, рішучість і сміливість.

Правда, при цьому є суперечність: з одного боку від офіцерів вимагається бути здатними до інноваційної діяльності, самостійності та нестандартності при прийнятті рішень, виконувати інші завдання, які потребують творчого підходу або прийняття оперативних рішень у непередбачених ситуаціях, умовах просторової та часової обмеженості, а з іншого боку – у вищому військовому навчальному закладі переважає авторитарний стиль управління діями курсантів. Вони навчаються в умовах чіткого розподілу обов'язків, високої регламентації життєдіяльності, статутного порядку та взаємовідносин, перебувають в умовах примусового спілкування з обмеженим колом людей, повинні безумовно підпорядковуватись, дотримуватись як формальних, так і неформальних норм поведінки. Ці фактори не сприяють формуванню творчої особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення, яка би прагнула творчо опанувати нові, потрібні для свого розвитку знання та уміння, а навпаки – знижують рівень самостійності курсантів, привчають до шаблону, стримують самостійне прийняття рішень і в результаті позначаються на якості підготовки до занять (Діденко О. В., 2016). Посилює цю суперечність і те, що впродовж 4-хроків навчання курсанти переважно виконують соціальну роль «підлеглого», а одразу ж після випуску їх статус змінюється на більш самостійну соціальну роль.

Цікавими є результати дослідження. Рівень самостійності курсанти за 10-бальною шкалою оцінили так: на 1–2 бали її оцінили 23,38 % опитаних випускників, на 3–4 бали – 21,71 % опитаних, на 5–6 – 31,73 % опитаних, на 7–8 – 15,03 %, а 9–10 всього 3,34 % опитаних.

Ця проблема потребує пошуку шляхів її вирішення, оскільки навіть новації у вищій освіті передбачають, що значний обсяг матеріалу курсанти мають вивчати самостійно. На це вказує і резолюція симпозіуму Ради Європи на тему «Ключові компетентності для Європейського співтовариства», де визначено орієнтовний перелік ключових компетентностей, серед яких також і уміння організовувати свої прийоми вивчення, уміння вирішувати проблеми, а також самостійно займатися своїм навчанням. Резерви для того, щоб змінити ситуацію, є.

Курсантам було запропоновано дати відповідь на запитання про те, які, на їхню думку, виховні заходи вони можуть зарахувати до найбільш невдалих. Переважна більшість курсантів випускного курсу (майже 60 %) назвала лекторії вихідного дня та дні правових знань, ще майже 40 % – заходи, що проводяться у неділю. Ефект від цих заходів дорівнює нулю. То чому б, наприклад, у неділю у світлий час доби не дозволити курсантам відвідати бібліотеку, або самостійно підготуватись до занять наступного тижня?

Тоді б і кількість книжок, прочитаних нашими курсантами за рік була не 1–2, як вказали 37 % опитаних, і навіть не 3–4, про що зазначили 27 % респондентів. Для цього потрібно мотивувати їх, і результат буде набагато кращим.

І це підтверджують відповіді курсантів на запитання: «Як Ви думаєте, для чого людина повинна читати?» Відповіді більшості респондентів були майже однаковими: для духовного розвитку людини, самовдосконалення та саморозвитку, покращення пам'яті, розвитку мовлення, поповнення словникового запасу. Але вразила думка одного із курсантів, який написав: «Для того, аби прожити декілька життів. Той, хто не читає – проживає лише одне життя».

Потребує вирішення ще одна проблема. Сьогодні на перших курсах навчальних закладів Міністерства оборони, правоохоронних органів, а також Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького навчаються курсанти, які були безпосередніми учасниками антитерористичної операції. Це зовсім молоді люди, яким близько 20-22 років, які мають ще не сформовану мотиваційно-ціннісну сферу особистості. Досвід країн, на території яких відбувались бойові дії, дозволяє зробити висновок про те, що участь у подіях, пов'язаних з ризиком для життя, впливає на психіку людини. За даними авторитетних досліджень, після війни у В'єтнамі Сполучені Штати Америки втратили людей значно більше, ніж під час бойових дій (через алкоголізм, наркоманію, самогубства, криміналізацію колишніх військових). Синдром посттравматичних стресових розладів супроводжується загостреним почуттям справедливості, високою тривожністю, ускладненими відносинами в сім'ї, агресивністю, схильністю до застосування сили при вирішенні суперечливих питань, депресією, нервовим виснаженням тощо. І робота з такими військовослужбовцями, їх виховання, їх навчання потребує особливих підходів.

Безумовно, провідна роль у роботі з учасниками бойових дій має належати грамотним психологам. Але кожен викладач, який працює з курсантами, повинен з розумінням ставитися до їхніх способів самовираження; будувати відносини на засадах толерантності, поваги до особистості; уникати упередженості, приниження, бути емоційно стриманим, уважним і справедливим в оцінці знань та досягнень курсантів, а також опиратися на діалогічні прийоми взаємодії.

Дияк В. В., Тушко К. Ю.

Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасні фахівці будь-якої сфери повинні бути професійно компетентними, орієнтуватись у суміжних галузях діяльності, готовими до професійного вдосконалення та зростання, професійно мобільними.

Реалізація компетентнісного підходу у систему вищої школи, і зокрема вищої військової школи, передбачає формування у майбутніх фахівців загальних та спеціальних професійних компетенцій, що забезпечує продуктивність майбутньої професійної діяльності.

Сучасні проблеми вищої освіти є багатоаспектними. Серед таких аспектів важливим є непостійність об'єктів суспільних наук у зв'язку із динамічним суспільним життям. Більшість суспільних наук, соціологія, політологія, економічна теорія, логіка, безпосередньо реагують на виклики суспільного розвитку.

На сьогодні більш актуальною стає проблема формування згаданих вище професійних компетенцій у процесі вивчення суспільних дисциплін у вищій школі, зокрема у вищій військовій школі, де ці дисципліни не є профільними.

Якість освіти та підготовленість фахівців за рівнем сформованості їх професійних компетенцій як результату освітніх систем оцінюють працедавці. У зв'язку із цим у сучасній освітній системі відбувається переосмислення мети та результатів освіти, змісту та методів навчання, технологій організації освітнього процесу.

Сучасна українська освітня система в умовах безперервного зростання наукової інформації особливу увагу приділяє проблемам розвитку особистості, яка здатна професійно діяти у постійно змінюваних умовах, формуванню професійних компетенцій.

Тенденція руху «від поняття кваліфікації до поняття компетенції», на думку В. Байденка, виражається в тому, що посилення когнітивних та інформаційних основ у сучасному виробництві не «покривається» традиційним поняттям професійної кваліфікації. Більш адекватним стає поняття компетентності. Не можна заперечувати той факт, що новий тип економіки ставить нові вимоги до випускників навчальних закладів, серед яких усе більший пріоритет одержують вимоги системно організованих інтелектуальних, комунікативних, рефлексуючих, самоорганізуючих, моральних начал, які дають змогу успішно організовувати діяльність у широкому соціально-економічному, культурному контекстах.

Як показує практика, сучасна система вивчення суспільних дисциплін зводилась до того, що знання, уміння та навички отримувались курсантами відокремлено. У зв'язку із цим перед вищою школою стоїть завдання сформувати в курсантів вміння більш високого рівня узагальнення.

У порівнянні з іншими результатами освіти компетенція має такі характеристики: а) являє собою інтегрований результат освіти; б) проявляється ситуативно; в) існує як потенціал, який наповнюється конкретним змістом та проявляється в конкретній ситуації.

Складність компетентності як педагогічного явища зумовлює виокремлення певних структурних елементів поняття «компетенція».

Європейські експерти пропонують таку внутрішню структуру компетенцій: знання; пізнавальні навички; практичні навички; відношення; емоції; цінності та етика; мотивація.

Рада Європи виділила ключові професійні компетенції. До них належать: здатність до здійснення ефективної професійної діяльності; професійна мобільність; вміння будувати (планувати, реалізовувати, корегувати) професійну кар'єру; адаптуватись до робочого місця; здатність адекватно реагувати на зміни ринку.

Досвід організації компетентнісно-орієнтованої освіти у нашій країні на сьогодні є фрагментарним і невідрефлексованим. Існують окремі практики реалізації компетентнісно-орієнтованого підходу у межах завершених і ще діючих міжнародних проектів, що здійснюють наші дослідники разом із зарубіжними.

Аналіз досвіду викладання суспільних дисциплін для курсантів-прикордонників засвідчує, що існують певні труднощі у системі їх фахової підготовки.

До першої групи проблем слід віднести, ті, що зумовлені специфікою системи вищої військової освіти в Україні: відсутність систематизованого викладу суспільних знань на рівні курсантів-абітурієнтів; зменшення обсягів аудиторних годин для викладання суспільних дисциплін; пониження статусу суспільних дисциплін у системі гуманітарної освіти.

Друга група проблем пов'язана із визначенням змісту суспільних дисциплін для курсантів-прикордонників: відсутність співпраці з викладачами суспільних дисциплін та спеціальних дисциплін фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників («Прикордонна служба», «Організація та здійснення прикордонного контролю», «Оперативно-розвідувальна діяльність» тощо); відсутність змістовного наповнення суспільних дисциплін для курсантів-прикордонників.

З урахуванням викладеного вище, основними особливостями формування професійних компетенцій у процесі викладання суспільних дисциплін, що являється непрофільною навчальною дисципліною у вищих навчальних та вищих військових навчальних закладах є: забезпечення ідейної спрямованості викладання; поєднання пізнавальної та виховної функцій; високий науковий рівень інформативності матеріалу навчальних занять; доказовість та переконливість навчального матеріалу; поєднання інформативності та проблемності викладеного матеріалу; чіткість та логічність викладу навчальної інформації; активізація уваги тих, кого навчають; розвиток їх професійного мислення; ясність та чіткість мови викладу матеріалу; навчально-методичне забезпечення занять; активізація творчої діяльності тих, кого навчають.

Представлені особливості формування професійних компетенцій у процесі викладання суспільних дисциплін у вищій освіті, не є остаточними, оскільки сучасні суспільні науки являють собою гігантську систему соціальних, філософських, економічних, політологічних тощо знань, дослідницьких технологій, методик, за допомогою яких вони охоплюють об'єктивну реальність, усі процеси та явища життя, а також його сфери.

Таким чином, методика викладання суспільних дисциплін вимагає постійного удосконалення свого інструментарію, актуалізації потреб у спеціальній методичній та навчальній літературі, врахування особливостей кредитно-модульної технології навчання тощо.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування професійних компетенцій майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення суспільних дисциплін. Перспективними напрямками подальших розвідок є: дослідження психологічних особливостей формування професійних компетенцій курсантів у навчально-виховному процесі ВВНЗ; розробка методики формування професійних компетенцій курсантів у позанавчальній діяльності; дослідження чинників, що впливають на формування професійних компетенцій; порівняльний аналіз досвіду формування професійних компетенцій майбутніх офіцерів правоохоронних органів провідних країн світу.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ЗАОЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1972–1991 рр.)

Заочна освіта займає важливе місце в сучасній системі освіти, оскільки забезпечує рівні права громадян на здобуття вищої освіти та реальний доступ до якісної освіти. Розвиток заочного навчання далеко не завершений і з погляду організації навчання, і методики викладання. Вивчення цього явища в історико-педагогічному дискурсі допомагає з'ясувати суспільно-політичні та культурно-освітні чинники, що обумовлюють впровадження заочної освіти на різних історичних етапах, визначити актуальні на сьогоднішній день надбання українських та зарубіжних освітян.

У 70–80-х роках ХХ століття у розвитку освіти загалом і вищої педагогічної освіти не можуть бути оцінені одночасно. В історико-педагогічній літературі цей період характеризується як час застійних явищ і деформацій. На думку В.Майбороди, цей період був одним з найбільших жертв застою. УРСР, перебуваючи у складі Радянського Союзу, як зазначили дослідники, була практично усунута від своєї власної політики в галузі освіти, їй залишалось виконувати рішення з'їздів КПРС, постанов пленумів ЦК, нормативних актів союзного уряду в галузі шкільництва (Ячук І. П., 2010).

У 1970 році був прийнятий новий Статут середньої загальноосвітньої школи. На основі цього державного документу випускники восьмирічних шкіл могли продовжити освіту в загальноосвітніх повних середніх (десятирічних) школах (9–10 класи), середніх спеціальних навчальних закладах – технікумах (3 роки навчання), а також в школах робітничої і селянської молоді (9–11 класи). Всі ці навчальні заклади давали повну середню освіту і атестат зрілості.

Вважалось, що таким чином буде вирішена проблема одержання повної середньої освіти в поєднанні з професійною підготовкою молоді до праці.

20 червня 1972 року було прийнято постанову «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді та дальший розвиток загальноосвітньої школи». Згідно з постановою перед органами народної освіти висувалось завдання завершити до 1975 року здійснення середнього всеобучу, переходу на нові навчальні плани і програми.

Школа орієнтувалась на створення кабінетної системи навчання, ефективне використання ТЗН, кіно, радіо і телебачення. З метою стимулювання постійного росту кваліфікації, педагогічної майстерності і творчої ініціативи викладацьких кадрів запроваджувалась атестація учителів. За результатами атестації вчителям, які найбільш успішно працювали, присвоювались звання «старший вчитель», «вчитель-методист».

У постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів «Про дальше покращення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовці їх до праці» від 22 грудня 1977 року вказувалося, що школа зобов'язана допомогти учням оволодіти глибокими знаннями основ наук і трудовими навичками. Постанова підкреслювала важливість єдності навчання і виховання, тісного взаємозв'язку розумового, трудового і морального виховання, а також поєднання навчання з участю у виробничій праці. Особлива увага приділялась питанням змісту і методам навчання, удосконаленню навчально-виховного процесу, позакласної і позашкільної роботи, яка повинна враховувати інтереси і бажання школярів.

Одночасно з даною постановою була прийнята постанова про безкоштовне користування підручниками і про створення шкільних бібліотечних фондів підручників (Сбруєва А. А, Рисіна М. Ю., 2000).

Водночас на системі вищої педагогічної освіти, зокрема заочної, негативно позначилися особливості розвитку тогочасного суспільства, зумовлені командно-адміністративними методами. По-перше, молодь не виявляла інтересу до професії вчителя; по – друге, нераціонально використовувалась ресурс випускників вищих навчальних закладів.

У 80-х роках педвузи України значно розширили підготовку майбутніх вчителів з усіх предметів шкільної програми, особливо з іноземної мови, музики і співів, трудового виховання.

З метою покращення якості освіти, рішенням колегії Міністерства освіти (жовтень 1984 р.) було затверджено план запрошення вчених у педінститути, що передбачав залучення фахівців наукових закладів і провідних вузів для надання допомоги в удосконаленні навчально-виховного процесу та організації наукових досліджень за перспективними напрямками психолого-педагогічної науки (Майборода В. К., 1992).

Проте, як зазначають науковці, наприкінці 1970-х – початку 1980-х років освітня система СРСР втратила динамізм, освітянські керівники перестали помічати швидкі зміни в освіті. Освітня система не реагувала на соціально-економічні суперечності усередині країни, реформи освіти носили косметичний характер, а школа залишилася багато в чому офіційною і казенною. Молодь відчувала незатребуваність суспільством знань і таланту (Загвязинський В. І., 2006).

10 квітня 1984 року радянський уряд і партійне керівництво прийняли рішення про реформування загальноосвітньої і професійної школи. Саме цією реформою передбачалося подолання недоліків в системі освіти, в змісті і методах навчання та виховання. Середня школа стала одинадцятирічною. Водночас розроблялися методики підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до роботи з дітьми (Любар О. О., 2003).

Щоб удосконалити управління освітою, поліпшити професійне навчання планувалося створити міжвідомчі комісії в центрі й на місцях – від Ради Міністрів СРСР до виконкомів міських і районних Рад народних депутатів; упорядкувати систему інспекторського контролю за роботою шкіл; упровадити передовий досвід; поліпшити умови для творчої роботи директорів шкіл; підвищити роль класного керівника; докорінно поліпшити умови роботи сільських шкіл; керівництво первинними партійними організаціями навчальних закладів тощо. Ця реформа за планом мала здійснюватись від 1984 по 1991 рр.

Разом з тим, проаналізувавши урядові документи, ми можемо стверджувати, що проголошена реформа не привела до докорінного поліпшення стану справ в освіті через просування країни до економічної кризи.

З 1988 по 1991 рр. на основі реформи проголошується дійова перебудова освіти на засадах деідеологізації, деуніфікації, національного спрямування (Березівська Л. Д., 2008). Розпад СРСР у 1991 р. знаменував початок якісно нового періоду розвитку системи освіти України, пов'язаний з її становленням на національних і демократичних засадах.

Незважаючи на кількісні зміни в галузі освіти, прориву так і не відбулося, не було створено оптимальних умов для відродження національної школи. Реформи, які зазначались на папері, не знайшли втілення у практичній діяльності вітчизняного шкільництва.

Загіка О. О.

Вище професійне училище № 25 м. Хмельницького

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ОРГАНІЗАЦІЇ МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ УЧИЛИЩІ № 25 м. ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Досвід економічно розвинених країн світу доводить, що найкращих результатів від підвищення рівня професійної підготовки робочої сили досягають у сприятливому середовищі економічного зростання, а також там де рішення щодо підготовки робітників і фахівців приймаються на основі соціального партнерства у тісній співпраці між урядом, роботодавцями і представниками найманих працівників починаючи з місцевого та регіонального рівнів (Палькевич Ю. С., 2014).

У світлі соціально-економічних зрушень в українському суспільстві, сучасний заклад ПТО можна розглядати як організацію, метою якої є надання освітніх послуг з навчання, виховання і розвитку особистості. Інтерес дослідників в умовах розвитку та трансформації освіти зміщується у площину вивчення педагогічних систем відкритого типу, діяльність яких здійснюються на основі постійної, відкритої взаємодії із зовнішнім середовищем (Загіка О. О., 2015).

Сучасні науковці та дослідники розглядають ПТНЗ як педагогічну систему, об'єкт управління, отже діяльність всіх суб'єктів навчального процесу має бути спрямована на визначення цілей та досягнення результатів, що дозволить продуктивно впливати на оновлення її складових. Ефективність діяльності ПТНЗ залежить від ступеня врахування зовнішніх вимог та їх трансформації у внутрішні мотиви.

ПТНЗ як суб'єкт ринкових відносин функціонує одночасно на двох ринках: ринку освітніх послуг і ринку праці, й у цьому особливість його діяльності. Ринок освітніх послуг складається з освітніх установ і споживачів освітніх послуг – абітурієнтів (потенційних споживачів освітніх послуг) та учнів, вже включених у процес споживання цього виду послуг. ПТНЗ є виробником освітніх послуг у вигляді освітніх програм, які він пропонує на ринку. Результатом споживання освітніх програм є випуск навчальним закладом «готового продукту» – фахівця з певним набором знань, умінь і навичок, якістю підготовки. Випускник ПТНЗ вступає у ринкові відносини на іншому ринку – ринку праці. Від того, яку спеціальність він отримав, і якої якості отримані ним знання й набуті навички, залежить, наскільки затребуваним він буде на ринку праці. Ступінь затребуваності фахівця і якість отриманих ним знань, у свою чергу, впливають на формування іміджу навчального закладу, що визначає його переваги для майбутніх абітурієнтів при виборі ними навчального закладу (Свистун В. І., 2015).

В умовах конкуренції на ринку освітніх послуг, підвищення автономності діяльності ПТНЗ та відповідальності керівників за результати підготовки робітничих кадрів, кадрове, навчально-методичне та господарське забезпечення навчального процесу, особливої актуальності набуває пошук методичних підходів до планування діяльності ПТНЗ, підвищення якості надання освітніх послуг, ефективної підготовки фахівців. Проблема прогнозування та планування соціально-економічних процесів у суспільстві, плануванню діяльності суб'єктів ринкових відносин на підставі науково обґрунтованого передбачення розвитку подій у середині підприємства або установи присвячено науковий доробок В. О. Аніщенко, Ю. С. Палькевич, З. В. Рябової, В. І. Свистун, Л. М. Сергеевої та ін.

Одним із видів планування господарської діяльності ПТНЗ є планування маркетингової діяльності, основною метою якого є підвищення конкурентоспроможності навчальних закладів та їх освітніх послуг (Аніщенко В. М., Закатнов Д. О., Здірук С. І., 2008; Гаркуша Н. М., Цукова О. В., Горошанська О. О., 2011). Завданням навчального закладу в умовах ринкової економіки є виявлення та задоволення освітніх потреб споживачів, які задовольняються за допомогою надання освітніх послуг (Рябова З. В., 2010).

Маркетингове управління ПТНЗ передбачає комплексно-системний підхід до вирішення завдань навчального закладу, який охоплює всі складові його діяльності – від вивчення тенденцій розвитку

економіки і ринку праці, потреб та інтересів споживачів освітніх послуг, організації профорієнтаційної роботи до забезпечення повного циклу підготовки робітничих кадрів, їх працевлаштування та створення умов для подальшого професійного і кар'єрного зростання населення регіону (Свистун В. І., Помаран П. І., Рукавичка Т. Я., Чернобук Г. Г., 2015).

Наближення ринку праці та ринку освітніх послуг, прогнозування та планування управління їх розвитком є складним, безперервним, багатофакторним, міжрегіональним та міжгалузевим процесом. Незважаючи на складні фінансово-економічні умови функціонування системи ПТО та не відпрацьованість механізмів координування ринку праці та коригування його коливань, найважливішим завданням є тісна співпраця цих двох ринків щодо відпрацювання єдиних методологічних підходів у оперативних, тактичних та стратегічних планах підготовки та працевлаштування випускників (Палькевич Ю. С., 2014).

В основу методики управління конкурентоспроможністю ПТНЗ на ринку освітніх послуг покладено ідею про цілісність механізмів прогнозування та планування маркетингових досліджень у ПТНЗ. Методика проведення маркетингового дослідження як механізму інформаційного забезпечення якості діяльності навчального закладу запропонована З. Рябовою. Маркетингова програма – це певний цикл дій, який складається з аналізу. Методика базується на цільовому прогнозуванні найбільш імовірного стану, тенденцій та особливостей розвитку навчального закладу у перспективному періоді на основі виявлення і правильного оцінювання стійких зв'язків і залежностей між критеріями, які характеризують зовнішні умови функціонування ПТНЗ та внутрішній потенціал конкурентоспроможності навчальних закладів (Рябова З. В., 2010). Результати прогнозування є науковим підґрунтям для прийняття та практичного втілення управлінських рішень та підставі визначених етапів планування (Палькевич Ю. С., 2013; Лепа Є. К., Дебела І. М., 2007).

Важливим етапом маркетингового управління діяльністю ПТНЗ є впровадження принципів адаптивного управління ПТНЗ, на основі проведених маркетингово-моніторингових досліджень ринку праці та ринку освітніх послуг (табл.1).

Таблиця 1

**Застосування маркетингово-моніторингових досліджень
в процесі професійної підготовки кваліфікованих робітників**

№	М М Д	З'ясування змін у вимогах до	Поточне коригування	Формування	Метод
1	Ринку праці	професійної компетентності фахівця в ринкових умовах	змісту підготовки (професійних компетенцій) – ДСПТО	конкурентоздатної професійної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника	внесення змін до програми професійної підготовки
2	Ринку освітніх послуг	пріоритетів у підготовці фахівців (змістова і процесуальна складові навчальних програм) в ринкових умовах	змісту варіативної частини навчальних планів і програм з теоретичної підготовки	професійної майстерності та технологічної культури педагогічних працівників	підвищення кваліфікації, стажування, самоосвіта
			змісту практичної підготовки – методи, прийоми, технології	здатності учнів щодо створення власного іміджу – професійне портфоліо (профіль ділових якостей); гнучкої поведінки для досягнення мети в мінливих ринкових умовах	тренінги; профіль ділових якостей; імітаційно-рольове моделювання; інтерактивні вправи на розвиток комунікативних здібностей, підвищення мотивації та пізнавального інтересу; ділова гра; коучинг
			процесу передачі навчальної інформації	адаптивного освітнього середовища, умов для використання інноваційних технологій (інтерактивні методи, ІКТ-технології, коучинг) у навчально-виробничому процесі	впровадження гнучкого графіку переміщень по робочих місцях (за потреби)
		ресурсного забезпечення		використання сучасних дидактичних засобів; впровадження ІКТ; технології проблемного навчання; проектної технології; інтерактивні технології.	

Фактори впливу визначають відповідний орієнтир при виборі та обґрунтуванні змісту професійної підготовки та способу організації діяльності суб'єктів навчального процесу, маркетингові процедури виявляють зміни у факторах впливу. Моніторингові – у проміжних і кінцевих результатах навчального процесу. Аналіз результатів маркетингово-моніторингової діяльності, їх зіставлення із задалегідь визначеною метою, виокремлення відхилень і добір способів відповідного коригування та реалізація прийнятого рішення інтегруються у свідомий кроковий акт управлінської діяльності на маркетингових засадах (Загіка О. О., 2015).

В процесі планування та організації навчального процесу ми виокремлюємо концептуальні позиції (визначення освітньої мети та завдань щодо формування професійної компетентності кваліфікованих робітників), змістову складову (дидактичний комплекс: методологічні підходи, принципи та педагогічні умови; дидактичні завдання), процесуальну складову (суб'єкти навчального процесу, форми, методи, засоби, технології організації процесу професійної підготовки, діагностики навчальних результатів), адаптивну складову (варіативність, адаптованість до факторів впливу), результативні позиції.

Налаштування (адаптація) навчального процесу з метою підвищення ефективності професійної підготовки може відбуватись на будь-якому етапі. Факторами впливу виступають зміни у нормативно-законодавчому забезпеченні ПТО, вимоги та пропозиції роботодавців та соціальних партнерів, кон'юнктура ринку праці, можливості ПТНЗ щодо створення відповідного освітнього середовища, забезпеченість ресурсами, запити, можливості та побажання суб'єктів навчального процесу тощо. Це досягається завдяки неперервності контрольної-аналітичної діяльності адміністрації, педагогічних працівників і учнів (студентів, слухачів) при застосуванні супроводжуючих маркетингово-моніторингових досліджень ринків праці й освітніх послуг та поточного коригування (самоспрямування дій на результат) процесів управління (для адміністрації), розвитку (для педагогічних працівників) або формування (для учнів, студентів) професійної компетентності. Таким чином, управління діяльністю ПТНЗ на основі маркетингових досліджень поєднує в собі упорядковану сукупність свідомих, самоспрямованих дій, операцій і процедур, що забезпечують прогнозований і гарантований результат у навчальному процесі, дозволяє запобігти виникненню системних протиріч, налаштувати елементи системи на відновлення рівноваги за умов зовнішнього впливу на ПТНЗ в ринкових умовах.

Затворнюк О. М.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Аналіз останніх досліджень засвідчує, що в сучасній педагогічній науці вже розроблена певна система способів оптимізації професійної підготовки, але недостатня увага приділена поліпшенню умов реалізації її основних завдань у процесі професійного самовдосконалення саме майбутніх психологів.

Дослідники професійної підготовки студентів у ВНЗ використовують поняття «педагогічні умови» в якості компонента навчально-виховного процесу у вищій школі та розкривають їхню сутність у різному контексті. Педагогічні умови є фактором підвищення рівня готовності майбутніх спеціалістів до виконання професійних функцій.

Педагогічними умовами вважають обставини, що сприяють розвитку чи гальмуванню навчально-виховного процесу, їх визначають як комплекс засобів, наявних у навчального закладу для ефективного здійснення навчально-виховного процесу (Бражнич О. Г., 2001), обставини процесу навчання, що забезпечують досягнення поставлених цілей, середовище, в якому виникають, існують і розвиваються педагогічні умови (Гершунський Б. С., 1997).

Педагогічні умови – категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети (Пехота О. М., 2003). Педагогічні умови повинні відповідати певним вимогам, а саме: мати системний характер; мати чітко визначену структуру та забезпечувати зв'язки між елементами цієї структури; враховувати особливості професійної підготовки студентів в контексті їхньої готовності до професійної діяльності (Ашерев А. Т., Логвіненко В. Г., 2005).

Під педагогічними умовами формування готовності майбутніх психологів до професійного самовдосконалення, ми розуміємо спеціально створене педагогічне середовище, що допомагає майбутньому психологу здійснювати цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції і розвивати професійно значущі якості відповідно до соціальних вимог.

Різновидом педагогічних умов є організаційно-педагогічні, які залежать від особливостей організації навчально-виховного процесу. Б. Г. Чижевський вказує, що організаційно-педагогічні умови відображають — функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах (Чижевський Б. Г., 1996).

А. М. Зубко класифікує організаційно-педагогічні умови вдосконалення навчального процесу у закладах педагогічної освіти: умови, що забезпечують процес навчання (рівень професійності тих, хто навчає;

ступінь готовності до навчання тих, хто навчається); умови, що забезпечують удосконалення навчального процесу (матеріально-технічне; навчально-методичне забезпечення процесу) (Зубко А. М., 2002).

Організаційно-педагогічні умови — сукупність факторів, що забезпечують регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети, вдосконалюють міжособистісні стосунки учасників педагогічного процесу для вирішення конкретних дидактичних завдань, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, їхньої самостійності, ініціативності, професійного інтересу

За В. І. Загвязинським систему підготовки майбутнього психолога до професійного самовдосконалення пов'язують зі створення таких педагогічних умов:

– забезпечення теоретичного оснащення (формування наукового світогляду під час вивчення навчальних дисциплін, оволодіння сучасною педагогічною та психологічною теорією);

– реалізація методичного оснащення (вміння варіативно використовувати методи, прийоми і форми роботи залежності від конкретних ситуацій, оволодіння технікою і технологією розв'язання професійних психологічних завдань);

– спонукання до творчого розв'язання психологічних завдань, в основі якого лежить віра у свої можливості, позитивне відношення до професійної діяльності, незадоволеність уже досягнутим, потреба у самовдосконаленні та інше;

– сприяння розвитку тих здібностей, що необхідні для професійної діяльності: пізнавальної активності, самостійності, вміння визначати альтернативу очевидному, аналіз та оцінка різноманітних варіантів, прогнозування ходу педагогічного процесу та можливостей особистісного розвитку, висування гіпотез та здійснення переносу (Загвязинський В. І., 1987).

У систему професійної підготовки О. М. Пехота пропонує включити використання концепції професійної індивідуальності майбутнього фахівця. Дослідник зазначає, що індивідуалізація підготовки фахівця є важливою умовою розвитку творчої особистості, а формування до самовдосконалення та розвиток особистісних якостей є генеральним напрямом реформування педагогічної освіти (Пехота О. М., 1997).

В. І. Загвязинський вважає, що практична реалізація процесу формування готовності майбутнього психолога до професійного самовдосконалення можлива лише тоді, коли вищі педагогічні заклади будуть формувати у студентів настанову до професійної праці як творчої діяльності, розвивати готовність до постановки та розв'язання задач творчого характеру в навчально-виховній роботі. Втілення цих завдань автор пов'язує з розв'язанням трьох принципових протиріч. (Загвязинський В. І., 1987).

Перше протиріччя пов'язано з мотиваційним забезпеченням навчальної діяльності студента. Це протиріччя між орієнтацією на навчальний предмет, науку, наукову діяльність, яка має властивість швидко формуватись і орієнтацією на педагогічну і виховну діяльність, яка має значно слабкіші прояви. Показ складності та романтики психологічної праці, різноманітних цікавих можливостей подальших пошуків в області формування особистості нової людини стимулює у студентів інтерес до психології та професійної діяльності в цілому. Цей інтерес розвинеться і стане дієвим при умові включення студентів з самого початку навчання у професійну діяльність, яка буде у собі містити елементи творчості.

Друге протиріччя – прагнення до творчості і неможливість її здійснення без певного обсягу знань та досвіду важко розв'язати на першій погляд. Дійсно, підготовка до професійного самовдосконалення вимагає певної послідовності: спочатку оволодіння «азами», суттєвими теоретичними положеннями, типовими способами дій у стандартних, а з часом і в деякій мірі змінених умовах, оволодіння професійною технікою і вже після цього поступове здобуття вмінь орієнтуватись у нестандартних ситуаціях, тобто наближення до рівня творчості і майстерності. Однак автор зазначає, що спрямованість на творчий підхід до розв'язання професійних задач можна закласти у теоретичне навчання, щоб набуті знання не мали абстрактних характер, а переходили на певні уміння і навички. В. І. Загвязинський пропонує розробити спеціальну систему творчих завдань та видів робіт (в межах навчально-дослідницької діяльності студентів), які будуть наближати студентів до завдань і методів діяльності психолога на рівні майстерності і новаторства, спонукати майбутніх психологів до прогнозування, висування й перевірки гіпотез, конструювання та «програвання» різноманітних варіантів творчої психологічної діяльності.

Третє протиріччя знаходиться у самій природі творчого процесу. З одного боку майбутнім психологам необхідно дати певні зразки та правила, норми діяльності, а з іншого – творчість не підлягає жорсткій регламентації та алгоритмізації, вона не технологічна, тому їй важко навчити безпосередньо. Щодо розв'язання третього протиріччя Неможливо навчити професійній творчості у традиційному розумінні, тому необхідно: створювати сприятливі для проявів професійної творчості майбутніх психологів умови (ситуації спільного пошуку, стимулювання та заохочення самостійних підходів, оригінальних пропозицій, колективні обміркування, доброзичливе ставлення до виправлення помилок, конкурси та інше); навчити студентів використовувати реальні джерела професійної творчості: досягнення психолого-педагогічної науки (насамперед, найважливіші закономірності та принципи), передовий психологічний досвід, власну психологічну практику (в процесі критичного осмислення зробленого, аналізу та корекції власних помилок). (Загвязинським В. І., 1987).

Про необхідність використання джерел творчості, що є однією у умов самовдосконалення, писав Ш. О. Амонашвілі. За його словами, існує три основні джерела творчості:

1) спілкування з іншими професіоналами, в якому розвивається, уточнюється та збагачується власний досвід. Таке спілкування завжди повинно бути творчим, щоб досвід кращих не копіювався, а доповнювався, переживався особисто і втілювався в професійну практику вже оновленим у відповідності з вимогами сучасності та потребами особистості психолога та клієнта;

2) література, бо майбутній психолог повинен знати як і вміти працювати з книгами. Психологу необхідно не лише читати, а й конспектувати, сперечатись, висловлювати свою думку відносно прочитаного (навіть самому собі). Спілкування з людьми, які вже щось створили, є умовою духовного зростання особистості, – стверджував педагог-гуманіст;

3) наступне джерело творчості психолога – це натхнення в роботі з людьми. Таке натхнення виникає лише тоді, коли психолог відчуває в собі справжню любов до людей. (Амонашвили Ш. А., 1991).

Проаналізувавши чинники, що впливають на професійне самовдосконалення і труднощі, з якими стикаються в процесі професійної підготовки майбутні психологи, ми припустили, що для активізації професійного самовдосконалення необхідно створити певні педагогічні умови. Результати аналізу наукової літератури дозволили нам визначити основні з них: формування соціально-психологічного середовища, сприятливого для професійного самовдосконалення; розвиток мотивації щодо професійного самовдосконалення та її відповідність реальним вимогам майбутньої професійної діяльності психолога; педагогічне керівництво професійним самовдосконаленням студентів-психологів з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей.

Отже, оптимізація педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до професійного самовдосконалення має реалізовуватися шляхом активізації певних педагогічних умов, котрі орієнтуватимуть фахову підготовку, сприятимуть виробленню умінь майбутніх психологів до навчальних предметів і процесу пізнавальної діяльності, самостійно оцінювати свою підготовленість до професійної діяльності.

Зданевич Л. В.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРСАЙТУ ЯК ОПТИМАЛЬНОЇ МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ВИРІШЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАВДАНЬ

У психолого-педагогічній літературі проблема використання інтерактивних методів взаємодії вивчалася на різних рівнях: Ряд робіт присвячено питанням застосування та визначення ефективності інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ (Л. Пироженко, О. Пометун, Т. Ремех, М. Виноградова, М. Скрипник, О. Єльнікової, Г. Селевка, Л. Бекірової, О. Комар, Г. Кривчікової, Л. Мельник, Н. Павленко, Т. Сердюк та ін.). Дослідження Н. Суворової, В. Лозової, Л. Зарецької, Г. Троцько, М. Сметанського та інших доводять, що таку взаємодію можна організувати за допомогою введення в навчально-виховний процес інтерактивних технологій навчання.

Дієвим засобом підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку є технологія форсайту. Після відпрацювання різноманітних інтерактивних методів навчання взаємодії, ми запровадили технологію форсайту, яка, на нашу думку, забезпечила оптимальну можливість розвитку здатності студентів до вирішення майбутніх професійних завдань. Форсайт є технологією довгострокового прогнозування науково-технологічного та соціального розвитку, заснованого на опитуванні експертів. Термін «форсайт» (від англ. Foresight – «погляд у майбутнє») почав активно використовуватися наприкінці 1980-х рр. (Семенова Н. Н., 2008). Н. М. Семенова зазначає, що, починаючи з 90-х рр. ХХ століття, форсайт активно використовують уряди США, Великобританії, Німеччини, Японії та Австралії. Н. В. Шелюбська вказує на те, що форсайт-дослідження вважаються обов'язковим інструментом інноваційної політики більш ніж в 40 країнах світу, в тому числі в Латинській Америці, Китаї та Південній Кореї (Шелюбская Н. В., 2003). Сутнісною особливістю форсайту є те, що майбутнє може бути представлено в різний спосіб, як-от: оповідний виклад зі слів людини або групи людей (суб'єктивне майбутнє); оповідний опис з елементами аналізу, узагальнення попередніх висновків, зроблених нібито після досягнутого результату (аналітичне майбутнє); результати тестування, анкетування, усіляких довідок, можливих свідчень майбутнього (об'єктивне майбутнє); плани і програми дій, протоколи, заявлені зобов'язання, характеристики, складені за форсайт-формами (тактичне майбутнє); звітні матеріали про досягнуті результати, виконану роботу, про отримані суми тощо (фіксье майбутнє).

Традиційно пропонуються етапи проведення форсайту, а саме: точне визначення цілей дослідження; залучення різних зацікавлених сторін у процес формулювання завдань дослідження; визначення зон відповідальності і повноважень виконавців; орієнтація на практичне застосування результатів дослідження; розробка плану реалізації результатів дослідження на ранніх його етапах; оперативне поширення інформації про хід дослідження та його завдання, а також стимулювання виконання отриманих рекомендацій (Обущенко С. И., 2007; Переверзева А. А., 2013).

Головною умовою технології є використання у будь-якому форсайт-проекті комбінації методів, що забезпечують успішну реалізацію поставлених завдань. Так, створення сценаріїв розвитку є найбільш ефективним як додаток до досліджень, виконаних із використанням інших методів, наприклад, SWOT-аналізу, PEST-аналізу або методу Дельфі тощо. Зазначимо, що в Україні 92 % молоді виходить у мережу Інтернет або активно користуються нею для навчання. У середньому 76 % студентів вибирають саме цифровий формат отримання інформації. Про це йдеться в результатах дослідження «Освіта у Східній Європі: як студенти використовують сучасні інформаційні технології», проведеного компанією Appleton Mayer. З п'яти країн Східної Європи Україна займає четверте місце з використання студентами ноутбуків (19 %), планшетних комп'ютерів (0,6 %) та електронних книг (1,1 %) у процесі навчання (<http://proit.com.ua/news/soft/2011/10/11/132229>., 2012). В умовах зростаючої технологізації діяльності вихователя ДНЗ, упровадження масмедійних технологій у практику підготовки студентів та пошук шляхів їх ефективного використання дозволило б вивести якість підготовки фахівців дошкільної освіти на більш високий рівень. До медіаресурсів (Mass media) можна віднести: пресу (газети, журнали, книги), радіо, телебачення, Інтернет, кінематограф, звукозаписи та відеозаписи, відеотекст, телетекст, рекламні щити та панелі, домашні відеоцентри, що поєднують телевізійні, телефонні, комп'ютерні та інші лінії зв'язку (Іванов В. Ф., Волощенко О. В., Різуна В., 2012). Інформаційні технології як складова медіаресурсів у системі професійної підготовки можуть запроваджуватися в таких трьох напрямках: як наскрізна технологія – запровадження комп'ютерних технологій з окремих тем, розділів під час пояснення теоретичних завдань; як основна, визначальна, найбільш значуща з використовуваних у цій технології частин; як монотехнологія – коли управління навчально-тренувальним процесом, включаючи діагностику і моніторинг, спираються на застосування інформаційних технологій (Федоров А. В., 2004).

Інформаційні та комунікаційні технології (далі – ІКТ) – це узагальнювальне поняття, що описує різні пристрої, механізми, способи, алгоритми обробки інформації. Найважливішими сучасними пристроями ІКТ є комп'ютер, обладнаний відповідним програмним забезпеченням, та засоби телекомунікацій разом із розміщеною на них інформацією. З появою комп'ютерних мереж та інших, аналогічних їм засобів ІКТ, освіта набула нової якості, пов'язаної, у першу чергу, з можливістю оперативно отримувати інформацію з будь-якої точки земної кулі. Через глобальну комп'ютерну мережу Інтернет можливий миттєвий доступ до світових інформаційних ресурсів (електронних бібліотек, баз даних, сховищ файлів тощо).

Як правило, визначають такі дидактичні завдання, що вирішуються за допомогою ІКТ (Песоцкий Ю. С., 2002): удосконалення організації викладання; прискорення доступу до досягнень педагогічної практики; посилення мотивації до навчання; активізація процесу навчання, можливість залучення студентів до дослідницької діяльності; забезпечення гнучкості процесу навчання. Інформаційні технології є одним із найважливіших напрямів розвитку вищої педагогічної освіти. Так, за твердженням дослідників, існують чотири принципові підстави для впровадження інформаційних технологій у вищу освіту: соціальні, професійні, педагогічні та каталітичні (Песоцкий Ю. С., 2002). Соціальні підстави полягають у визнанні ролі, яку технології відіграють сьогодні в суспільстві. Професійні підстави полягають в необхідності підготовки студентів до таких типів професійної діяльності, які вимагають навичок використання технологій. Педагогічні підстави полягають у тому, що технології супроводжують процес навчання, надаючи більш широкі можливості комунікації, що дозволяє будувати викладання на якісно новій основі.

Науковці виокремлюють дидактичні можливості відеотехніки, а саме: 1) сучасна відеотехніка може поєднувати всі можливі засоби візуального показу, а також безпосередній показ різних об'єктів і процесів, віддалених від аудиторії і недоступних для колективного перегляду іншими засобами (наприклад, під час екскурсії); 2) сучасна відеотехніка дозволяє фіксувати і відтворювати аудіовізуальний матеріал у певному дидактичному режимі з певною дидактичною метою (Абдрахманова И. Э., 2007). Визначимо такі функції аудіовізуальних матеріалів: інформаційна (будь-який фільм або передача, у першу чергу, є джерелами інформації); моделююча (аудіовізуальний матеріал дозволяє ознайомити студентів з певними формами професійної мови в природних умовах її реалізації і є опорою для програмованого висловлювання); ситуативно-детермінована, оскільки матеріал вивчається в комунікативних ситуаціях; мотиваційно-стимулювальна. Так, пізнавальна передача про адаптацію дітей дошкільного віку за участю лікаря С. Комаровського (канал «Інтер») була дієвим приводом для проведення семінарського заняття про можливі форми дезадаптації у дошкільників.

І. Е. Абдрахманова на підставі функціонального підходу до аудіовізуальних матеріалів (далі – АВМ) їх визначила як: 1) засіб навчання АВМ (фільм чи телепередача), що повідомляє студентам за одиницю часу більше інформації, ніж інші засоби навчання, які містять лише вербальну інформацію. Візуальна інформація впливає на різні органи чуття й на інтелектуальну сферу того, хто навчається, сприяє найбільшому ефекту сприйняття, переробці і запам'ятовуванню цієї інформації. Чим більше аналізаторів беруть участь у сприйнятті інформації, тим успішніше виконується діяльність; 2) аудіовізуальний матеріал – джерело інформації, яка є засобами інтелектуального та виховного впливу; 3) один з емоційних та естетичних засобів впливу; аудіовізуальні засоби комунікації сприяють підвищенню рівня мотивації до оволодіння професією на занятті і поза ним; 4) аудіовізуальні матеріали сприяють мимовільному запам'ятовуванню матеріалу, зумовленого емоційним співпереживанням від того, що відбувається на екрані; 5) АВМ можуть сприяти персоніфікованому навчанню, тому що, зумовлюючи емоційний вплив, цей засіб навчання спрямовується конкретно на кожного студента; 6) завдяки поєднанню аудіовізуального ряду фільми або телепередачі є

джерелом мовленнєвих професійних ситуацій та зразків мовлення, 7) АВМ сприяють створенню ситуацій спілкування, близьких до природних, стимулюють розумову і мовленнєву діяльність студентів; 8) задаючи різне поєднання образотворчого і словесного ряду, викладач може керувати сприйняттям інформації студентами: образотворчий ряд, поданий на другому плані і не охоплений словесним поруч, стимулює говоріння; образотворчий ряд, охоплений словесним поруч, може бути використаний як засіб розкриття нових понять, особливо специфічних для нашої країни і пов'язаних з лексикою; 9) можливість організувати роботу з допомогою стоп-кадру сприяє індивідуалізації підходу до процесу підготовки фахівців (Абдрахманова И. Э., 2007).

До мультимедійних освітніх технологій також відносяться електронні курси, відеоматеріали, інструменти WEB 2.0: форуми та блоги, вебіари, підкасти, відеоконференції, віртуальні світи, електронні бібліотеки, WIKI. Інструменти WEB 2.0, з точки зору викладача, – це сучасні засоби, мережеве програмне забезпечення, що підтримує групові взаємодії (комунікації учасників між собою) абсолютно нового характеру, це можливість самим наповнювати сайти змістом. Користувачі самі можуть додавати до мережевого контенту щоденники, статті, фотографії, аудіо- і відеозаписи, залишати свої коментарі, робити посилання на опубліковані матеріали (Андреев А. В., Андреева С. В., Доценко И. Б., 2008).

Висновки. Аналіз навчальних і робочих програм підготовки фахівців зі спеціальності «Дошкільна освіта» дає підстави стверджувати, що загальною проблемою є низький рівень інтегрованості, взаємопов'язаності курсів. Фрагментарність компонентів, запропонованих викладачами різних дисциплін, призводить до відсутності формування у студентів системного сприйняття матеріалу, неефективно впливає на засвоєння інформації, ускладнює аналіз та синтез матеріалу. Отже, якщо традиційні форми організації навчання є превалюючими під час підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ (дискусії, диспути, «круглі столи», робота в групах), то активні форми взаємодії використовуються ситуативно і непослідовно, а залучення соціальних мережевих сервісів у навчальний процес ВНЗ є швидше винятком, ніж правилом. На нашу думку, саме такі форми організації навчання, як-от: форсайт-ігри, дидактичний SWOT-аналіз, інтернет-ресурси (блоги, скайп-лекції, мультимедійні презентації тощо) є найбільш ефективними для підготовки майбутніх вихователів для роботи з дітьми дошкільного віку.

Івановська О. В.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПРОВІДНИЙ НАПРЯМ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ВНЗ

Досягнення сучасної науки (філософії, психології, педагогіки, культурології тощо) вказують на те, що виховний процес тісно пов'язаний зі станом суспільства; саме в соціальному середовищі в процесі цілеспрямованого виховання формується особистість. Тому сама форма та система виховної діяльності повинна відображати найкращі сторони суспільного життя людини, що допоможе усвідомити та зрозуміти кожному студенту своє значення не тільки в сім'ї, в навчальному закладі, а й в житті своєї держави. С. Рубінштейн зазначав, що «провідного значення набуває свідоме становлення людини до інших людей ... до норм суспільної моралі» (Рубінштейн С. Л., 1999).

Проблема формування духовної особистості є предметом дослідження багатьох науковців (І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, О. Сухомлинська та ін.). Але існує необхідність ретельного вивчення методичного забезпечення виховного процесу вищого навчального закладу.

Тільки духовна особистість є носієм моральних норм, які відображаються на її характері та поведінці. Філософ М. Бердяєв трактує духовність як специфічну якість людини, що характеризує мотивацію поведінки особистості, а також потребу в пізнанні світу, самопізнанні, пошуку сенсу життя та свого призначення. Під духовним вихованням ми розуміємо працю педагогічного колективу, який створює умови для формування таких рис характеру, які є основою розвитку найкращих стосунків, поглядів, переконань. Але для цього необхідно, щоб кожна молода людина, перш за все, навчилася самостійно мислити, робити свій власний вибір та відповідати за нього. Тільки тоді вона зможе збагачувати свої знання, вдосконалювати свої розумові здібності, оновлювати та розвивати свій творчий потенціал, спрямовуючи це на задоволення потреб суспільства. Сукупність найкращих рис та якостей, які повинні формуватись в кожній молодій людині, становить основу духовної особистості і є відображенням її світогляду, моральних ідеалів, переконань.

М. Боришевський зазначає, що моральні цінності втілюються у найрізноманітніших виявах духовності особистості, вони спрямовані на утвердження у міжлюдських стосунках гуманних начал: доброти, справедливості, толерантності, щирості, сумлінності, власної гідності, взаємодопомоги, відповідальності, вони виявляються в активній протидії злу і підлоті (Боришевський М. Й., 2010).

Формування духовної особистості потребує від навчального закладу постійного вдосконалення системи виховання, переосмислення застійних, традиційних форм, що неможливо без опори на науково-теоретичні знання закономірностей розвитку особистості, на знання процесів, які домінують у свідомості та самосвідомості молоді людини, а також врахування вікових особливостей та використання духовних

цінностей. На сучасному етапі відбувається спроба переосмислення цінностей, їх впливу на долю кожної людини та суспільства в цілому. Виховання на основі цінностей – це провідний шлях формування особистості, її духовного світу. Адже через правильний вибір основних життєвих цінностей проявляється самореалізація особистості.

Для розв'язання виховних завдань необхідною умовою є створення інфраструктури виховного процесу, до складу якої входять суб'єкти виховної діяльності. Вона уповноважена координувати та контролювати діяльність всіх підрозділів щодо виконання поставлених завдань, а також повинна відображати єдність дій між усіма її структурними елементами. Цінність виховної інфраструктури, яка набуває системного характеру, базується на демократичних та гуманних стосунках між студентами і викладачами, що відображається на їх спільній діяльності. Акцентуємо увагу на створенні такої виховної системи у ВНЗ, яка забезпечує тісну взаємодію професорсько-викладацького складу і студентів, надає можливості для цілеспрямованої діяльності щодо духовного, культурного, інтелектуального розвитку, соціальної і психологічної підтримки особистості в її саморозвитку, самовихованні, самореалізації. Тому на сучасному етапі для реформування освіти значно посилюються вимоги для кожного викладача, його професіоналізму, самосвідомості, ефективного та творчого підходу до навчально-виховного процесу. Від цього залежить формування духовної особистості.

Виховна рада може стати найвищим органом у вирішенні питань організації виховного процесу у ВНЗ та визначенні стратегічних напрямів діяльності. Тільки чітке керівництво навчально-виховним процесом, що спрямоване на формування духовної особистості може покращити якість роботи всього професорсько-викладацького складу, допомогти в навчанні та вихованні студентської молоді. Управління виховною системою ВНЗ передбачає не тільки координацію, кооперування та узгодження діяльності професорсько-викладацького складу, але й прогнозування результатів виховного процесу.

Створення системи виховання є справою всього педагогічного колективу ВНЗ. Необхідно невинно вести роботу щодо підвищення кваліфікованого рівня освіти кожного викладача, залучаючи всіх до пошуку цікавих, творчих та змістовних форм духовного впливу на студентську молодь. Найважливіше, щоб у самому навчальному закладі панувала висока культура духовних, моральних, толерантних відносин, носієм яких повинні бути, передусім, викладачі. Н. Джужи наголошує, що структура морально-вольової сфери є однією з провідних детермінант розвитку особистості педагога як суб'єкта професійної діяльності.

Для організації виховного процесу необхідно забезпечити педагогічний персонал науково-методичним матеріалом, який ґрунтується на урядовій, нормативно-правовій, методичній документації Міністерства освіти і науки України, має створюватись з врахуванням вимог суспільства до виховного процесу, навчально-виховних умов, потреб та інтересів студентської молоді. Вказаний науково-методичний супровід як процес, система і технологія має стимулювати творчий підхід до організації виховання студентської молоді, запобігати безпідставному втручанням в педагогічний процес командно-адміністративних методів, формальному впровадженню необдуманих заходів (Афанасьєв В. Г., 1977).

Існує проблема, пов'язана з відсутністю у багатьох викладачів ВНЗ спеціальної педагогічної освіти (це, насамперед, економічні і технічні заклади), що викликає труднощі у викладанні курсу та іноді призводить до непорозуміння у спілкуванні зі студентами. Для організації виховання всі кафедри спрямовують зусилля на те, щоб кожна лекція, практичне або семінарське заняття мали виховну спрямованість, а викладання кожної дисципліни виховувало б у студентів не лише професійні якості, але й сприяло засвоєнню загальнолюдських норм моралі (Ішук Н. М., 2005).

Отже, необхідний спрямований пошук нових форм та підходів у роботі зі студентською молоддю, створення організаційної структури і впровадження нових технологій, які слугуватимуть формуванню духовної особистості та забезпечення викладацького складу таким методичним матеріалом, який допоможе підвищити педагогічну майстерність та сприятиме підготовці висококваліфікованих фахівців.

Катасонова Ю. І.

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Інформатизація освіти стала однією з ланок процесу оновлення сучасного суспільства. Дистанційне навчання є невід'ємною складовою цього процесу та суттєво новою організацією освіти, в якій поєднані самоосвіта, традиційне навчання та нові інформаційні та комунікаційні технології. Одним з актуальних завдань сучасної педагогіки є вивчення існуючого досвіду впровадження дистанційних форм освіти у вищу школу, удосконалення її нових форм та методів.

Тема дистанційного навчання розглядається у численних роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників. Проте суттєво бракує цілісного погляду на історію виникнення дистанційного навчання. Не останню роль у визначенні народження дистанційного навчання відіграють поняття, що саме можна назвати дистанційною освітою, яка трактується майже кожним дослідником по-різному. Крім того, вивчення історико-педагогічних аспектів дистанційної освіти дасть змогу чітко визначитися з особливостями використання дистанційної освіти у сьогоденні.

Початок історії дистанційного навчання науковці вбачають у середині XIX століття.

Як визначають науковці (Вишнівський В. В., 2014), у 1856 році було створено перший заклад дистанційного навчання – Берлінський інститут вивчення іноземних, де навчання відбувалося за перепискою, що отримало назву кореспондентського навчання («corresponding learning»).

Дослідник відзначає, що в 1892 році у каталозі заочних кореспондентських курсів Університету штату Вісконсін (США) вперше вживається термін дистанційне навчання (distant education).

Завдяки масовому впровадженню поштового, телеграфного, телефонного зв'язку, радіо та телебачення обсяги дистанційного навчання у другій половині XIX та впродовж першої половини XX століття значно зросли. Поряд з традиційним навчанням в університетах створюються структури дистанційного (заочного) навчання. Шляхом підтвердження студентами набутої кваліфікації і отримання офіційних документів про освіту відбувається юридичне визнання цієї форми навчання (Вишнівський В. В., 2014). Тож, на цьому етапі історії дистанційне навчання прирівнюють до заочного навчання.

Розглядаючи основні етапи становлення дистанційного навчання у вищій школі, А. Кузьмінський пов'язує його початок з технічним прогресом. Першим етапом розвитку дистанційного навчання, на думку А. Кузьмінського, був Бурхливий розвиток комп'ютерних технологій у навчанні, що припадає на 60-ті роки XX ст. Нині має місце нове зростання інтересу до цих технологій, викликане появою персональних комп'ютерів (Кузьмінський А. І., 2005). Слід відзначити, що у роботі А. Кузьмінського поняття «дистанційне навчання» тісно пов'язується з комп'ютерним та е-навчанням, наближаючись до сучасного розуміння цього терміну.

Існує думка, що дистанційна освіта виникла в період формування поштового зв'язку, історія якого почалась в Англії у 1840-ві роки. У 1858 році у Лондонському університеті дозволено складання екзаменів на академічні ступені всіх рівнів та всіх спеціальностей через навчання з перепису. Цей процес продовжувався майже до 50-х років (Жевакіна Н., 2003).

Таким чином, у процесі дослідження літератури та періодичних видань було виявлено, що не можна однозначно визначити рік народження дистанційного навчання через різне тлумачення поняття «дистанційне навчання».

Великим кроком у розвитку дистанційної освіти став розвиток регулярних поштових служб. Навчання за допомогою листування хоча й стало розповсюдженим та популярним у всьому світі, але мало суттєві обмеження для формування необхідних професійних знань, умінь та навичок, оскільки взаємодія з викладачем була обмежена лише письмовими повідомленнями. Така освіта отримала назву кореспондентська. У назві Міжнародної конференції з дистанційної освіти – International Conference of Distance Education (ICDE) у Ванкувері (Канада) термін «кореспондентська» був замінений на «дистанційна» (1982 рік). З появою у навчальному процесі радіо- і телепередач, очних зустрічей студентів з викладачами, термін кореспондентське навчання перестав відповідати своєму змісту. Цей термін виявився неадекватним і, таким чином, почав застосовуватися термін «дистанційне навчання», який краще відображав нові реалії. Після 1982 відбулося чимало нових змін у навчальному процесі, але термін дистанційне навчання дотепер залишається актуальним (Шуневич Б., 2003).

Виокремимо деякі визначення «дистанційне навчання» які, на нашу думку, найбільше відповідають його сутності:

Дистанційне навчання – форма організації і реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) здійснюють навчальну взаємодію принципово і переважно екстериторіально (тобто, на відстані, яка не дозволяє і не передбачає безпосередню навчальну взаємодію учасників віч-на-віч, інакше, коли учасники територіально знаходяться поза меж можливої безпосередньої навчальної взаємодії і коли у процесі навчання їх особиста присутність у певних навчальних приміщеннях навчального закладу не є обов'язковою) (Биков В. Ю., 2008).

Дистанційне навчання – навчання, при якому всі або більша частина навчальних процедур здійснюються із застосуванням сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій при територіальній роз'єднаності викладача і студентів (Полат Е. С., 2004).

Дистанційне навчання – форма навчання, при якій взаємодія вчителя і учнів і учнів між собою здійснюється на відстані і відображує всі властиві навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), що реалізуються специфічними засобами інтернет-технологій або іншими засобами, що передбачають інтерактивність (Полат Е. С., 2004).

Останнє є найбільш близьким визначенням дистанційного навчання до того яким ми його розуміємо (різновидом е-навчання, де обов'язковим компонентом є комп'ютер).

З огляду всього зазначеного вище, народження сучасного дистанційного навчання можна пов'язати з відкриттям у Великобританії Відкритого університету в 1969 році, в якому застосовується широкий спектр методів для дистанційної освіти, серед яких письмові роботи, відео та аудіо матеріали, конференції, що супроводжуються підтримкою тьютора і регулярними груповими семінарами.

Тож, можна зробити деякі узагальнення: 1) історію розвитку дистанційної освіти доцільно розділити на кілька етапів: кореспондентське навчання, заочне навчання та електронне навчання; 2) на кожному етапі дистанційне навчання мало свої специфічні засоби передачі інформації; 3) відкриття Відкритого університету у Великобританії можна вважати народженням дистанційного навчання у сучасному розумінні цього поняття як різновиду е-навчання, реалізованого з допомогою комп'ютерних технологій.

РОЗВИТОК У ШКОЛЯРІВ УЯВЛЕНЬ ПРО СОЦІАЛЬНУ СПРАВЕДЛИВІСТЬ

Соціальна справедливість як якість особистості виникає і розвивається у процесі зростання індивіда, його соціалізації й обумовлює його об'єктивний вимір ставлення до світу. Це виявляється у неупередженому ставленні до інших людей, яке здійснюється за однаковими критеріями, але з урахуванням індивідуальних психічних особливостей та життєвих обставин суб'єктів, що сприяє самореалізації особистості кожного учасника взаємодії, налагодженню між ними конструктивних відносин та досягненню соціальної гармонії.

Реальна поведінка людини ґрунтується на уявленнях про справедливість і соціальну справедливість зокрема, які формуються з набуванням життєвого досвіду та є результатом осмислення буття. Здобуті моральні знання закарбовуються у пам'яті та виявляються у формі відповідних уявлень. Вони виникають у результаті практичного ознайомлення з дійсністю: коли людина стає свідком подій, де порушується принцип рівнозначної відповідальності кожного за свої дії чи навпаки він відстоюється; коли засвоєні знання про справедливість перевіряються у реальній взаємодії з іншими людьми. Уявлення про соціальну справедливість формуються в певному соціокультурному просторі у процесі соціалізації кожної зі сторін взаємодії у трьох сферах – в діяльності, спілкуванні, самосвідомості (Андрєєва, 2004).

Розвитку уявлень про соціальну справедливість у шкільному онтогенезі передують їх виникнення і виявлення у дошкільному дитинстві. На першому році життя з'являються первинні уявлення про навколишній світ, які стають основою для засвоєння різних видів суспільного досвіду. У ранньому дитинстві початкові уявлення про справедливість виникають у процесі безпосередньої взаємодії дитини і дорослого. Не оперуючи категоріями справедливості чи несправедливості, дитина диференціює ставлення дорослих до себе, співвідносить з власними діями й відзначає їх відповідність соціальним очікуванням. Перші уявлення про соціальну справедливість виникають у дошкільному віці, коли розширюються сфера діяльності дитини та коло її спілкування. Через взаємодію дитини зі світом дорослих людей збагачується її суспільний досвід. Здобуті знання застосовуються в сюжетно-рольовій грі, де дитина на практиці спілкування з ровесниками вперше виступає суб'єктом рівноправних взаємин.

У молодшому шкільному віці вони виникають у процесі соціальних взаємодій дитини з учителями, батьками й однолітками. Приклад соціальної справедливості подає учитель, що виявляється в однаковій мірі вимогливості до всіх учнів класу та в індивідуальному підході до кожного школяра під час проведення оцінювання навчальних досягнень учнів чи здійсненні контролю за виконанням ними своїх обов'язків (Скрипченко О. В., 2001). Успішність таких дій педагога забезпечується використанням ним демократичного стилю спілкування з молодшими школярами, перевагою якого є те, що вчитель вдається до збалансованого застосування методів винагороди і покарання у ситуаціях, де це необхідно. Позитивний досвід спілкування молодшого школяра з учителем, який демонструє вияв ціннісного ставлення до людини, узагальнюється і складає уявлення учня про соціальну справедливість. Дія правильних і педагогічно виправданих вчинків учителя посилюється, якщо батьки визнають його концепцію навчання і виховання, виступають однодумцями у питаннях морально-етичного розвитку дитини.

Через реальне ставлення дорослих до дитини у неї формується життєве розуміння справедливого ставлення, яке переноситься на взаємини з однолітками. У результаті налагодження співробітництва та кооперації з однокласниками відносини між дітьми стають рівноправними і симетричними (Піаже Ж., 1994). Усвідомлення себе як частини цілого, де існує не тільки формальна рівність, але й фактична, наближає дитину до розуміння соціальної справедливості як можливості виявити свої особливості в умовах співіснування з соціумом, де не тільки не зневажаються права суб'єкта, але існує колективний контроль за їх дотриманням.

У підлітковому віці актуальною стає проблема несправедливості вчителів і батьків по відношенню до підлітка, зумовлена прагненням зростаючої особистості протиставити себе світу дорослих людей. У підлітка існує чітке розуміння того, що справедливістю є розподіл винагород чи покарань за результати своєї діяльності: за соціально прийнятні вчинки й за успішне навчання заслужено отримуються блага у вигляді визнання, позитивних оцінок чи матеріальних речей; відповідно за негативні дії, які не відповідають очікуванням навколишніх, слідує покарання як в ідеальному, так і в матеріальному планах. Але особливістю підліткового віку є надмірний егоцентризм і високий рівень суб'єктивізму в сприйманні ситуацій взаємодій з учителями і батьками (Булах І. С., 2004). При тому, що підліток вносить істинне значення в поняття справедливості, в реальному житті часто має місце хибне звинувачення ним іншої людини в несправедливості. Це можна пояснити здатністю підлітка надмірно емоційно реагувати на різні непорозуміння, які виникають за певних обставин.

Комфортність соціальної взаємодії досягається у колі ровесників, де формуються уявлення про соціальну справедливість як про можливість вільно реалізовуватися серед однакових за статусом людей. У процесі виконання спільної діяльності з однолітками, де між її суб'єктами встановлюється соціальна рівність, яка передбачає однакову міру обов'язків і відповідальності для кожного, досягаються суспільно значущі цілі. Головною ознакою взаємодії підлітка з однолітками є досягнення рівності, визнання і поваги.

Це допомагає йому змодельовати практику відносин у соціумі, створює умови для його входження у життя суспільства (Булах І. С., 2004; Савчин М. В., Василенко Л. П., 2006).

Юність – це вік безпосередньої підготовки особистості до дорослого життя, до виконання відповідальних соціальних функцій. На цьому етапі життєвого шляху людини відбувається її становлення як особистості, коли, підсумовуючи увесь попередній досвід пізнання навколишнього світу і себе в ньому, юнак присвоює соціально значущі особистісні якості, а саме здатність до співпереживання, до активного морального ставлення щодо себе та інших, до засвоєння норм і правил поведінки в суспільстві (Мухіна В. С., 2000). Уявлення юнаків про соціальну справедливість поповнюються завдяки змісту їхнього учіння в старших класах. Засвоєння етичних знань на цьому етапі є свідомим, цілеспрямованим процесом. Під час опанування навчального матеріалу відповідного змісту у юнаків формуються моральні переконання, в основі яких лежать стійкі особистісно значущі принципи (Савчин М. В., Василенко Л. П., 2006).

У процесі педагогічних взаємодій учителів і учнів старших класів встановлюються діалогічні зв'язки, завдяки яким педагоги передають суб'єктам учіння не тільки свої знання і вміння, але й погляди на життя, моральні настанови і правила. Справедлива позиція вчителя щодо кожного члена учнівської групи є прикладом людини, яка на практиці утворює принципи соціальної справедливості в окремо взятій спільноті. У цьому віці для особистості надзвичайно важливо, щоб увага педагога була спрямована саме не на неї, на визнання її індивідуальності, духовного «Я» (Бех І. Д., 2003). Для юності властиве сформоване почуття власної гідності. Юнаки досить чутливо реагують у ситуаціях, коли під час навчальної діяльності педагог необ'єктивно оцінює, виявляє упереджене ставлення чи обирає тактику приниження у ситуаціях недобросовісного виконання суб'єктом учіння своїх обов'язків.

В ранній юності особистості вперше надається реальна самостійність, коли батьки не заперечують та ініціюють самостійне виконання їхніми дітьми особистих справ і навіть вирішення сімейних питань. Юнаки перебувають на матеріальному утриманні батьків, але визнання сім'єю дорослості та самостійності своєї дитини сприяє усвідомленню нею власної суб'єктності (Бех І. Д., 2003). Юнак спілкується і взаємодіє з батьками на рівних позиціях, до його думки прислухаються, від нього очікують дорослих вчинків і персональної відповідальності. Це в розумінні молодої людини є мікромоделлю соціальної справедливості на рівні сім'ї. Як бачимо, уявлення про соціальну справедливість у спілкуванні юнаків з дорослими формуються в результаті набуття старшокласниками статусу рівноправного партнера, який потребує до себе певного ставлення і одночасно здатний на відносини, в яких готовий до дорослих вчинків і відповідальності за них.

У спілкуванні з ровесниками в ранній юності актуальною залишається проблема співіснування в спільноті. Цей період називають найколективнішим (Петровський А. В., 1996). Якщо підлітку досить просто брати участь у житті групи, то старшокласнику найважливіше бути прийнятним ровесниками, відчувати себе потрібним групі, набутти в ній певного престижу і авторитету. Відбувається переорієнтація спілкування з батьків, учителів, старших на ровесників, що дає можливість юнакові усвідомити свою групову належність, рівність, солідарність, взаємодопомогу.

Інтенсивний розвиток самосвідомості в юності прискорює процес усвідомлення особистістю власних якостей, можливостей, вчинків. Уявлення про соціальну справедливість поглиблюються завдяки тому, що розвинена рефлексія дає змогу юнацтву пізнавати себе, своє місце в світі, розуміти власні ставлення до себе та до інших людей, моральні основи соціальних взаємодій. Юнак відкриває свій внутрішній світ. Формується цілісне уявлення про себе, підвищується значущість системи власних цінностей. Важливою ознакою є вияв самоповаги, наявність якої вимагає справедливого ставлення до своєї особистості. Наявність цього очікування зумовлює адекватне ставлення до інших, яке ґрунтується на ціннісному ставленні до світу.

Висновки. Розвиток уявлень про соціальну справедливість у шкільному онтогенезі має такі особливості. У молодшому шкільному віці уявлення про соціальну справедливість виникають у процесі соціальних взаємодій дитини з учителями, батьками й однолітками. Приклад соціальної справедливості подає учитель, що виявляється в однаковій мірі вимогливості до всіх учнів класу та в індивідуальному підході до кожного школяра. З'являється внутрішня позиція дитини відповідати очікуванням значущих дорослих. На етапі дорослішання, у підлітковому віці процес розвитку уявлень про соціальну справедливість багатоплановий і складний. У процесі взаємодії з учителями і батьками у розумінні підлітків актуальною стає проблема несправедливого ставлення до них дорослих. У товаристві ровесників соціальна справедливість розцінюється як можливість вільно реалізовуватися серед рівних за статусом людей, що позначається на самоусвідомленні своїх соціальних якостей. Юність дещо змінює цю тенденцію в сторону налагодження діалогічних взаємин з дорослими, що позначається на уявленні про соціальну справедливість як такий уклад відносин, який створює умови для чесних і правильних стосунків з іншими людьми. Уявлення про соціальну справедливість, які складаються у шкільні роки життя людини, в дорослому віці виявляються у загостреному почутті власної гідності, яке спонукає особистість відстоювати право на належне ставлення до себе як на рівні відносин з державними інститутами, так і в соціальній взаємодії з іншими людьми.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ГУВЕРНЕРІВ ДО РОБОТИ В РІЗНИХ ТИПАХ СІМЕЙ

Основний розділ. Перебудовчі процеси у системі освіти України спонукають науковців і практиків до пошуків альтернативних форм та моделей освіти, що мають глибоке історичне коріння й значну перспективу. Серед них – гувернерство, яке розглядається не лише як варіативна форма індивідуальної освіти й виховання дітей, а як цілісна педагогічна система, галузь педагогіки, що постала з потреби у формуванні яскравої неординарної особистості (Сарапулова Є. Г., 2003); воно не належить повною мірою ні до родинної, ні до державної системи виховання, адже, задовольняючи освітньо-виховні запити окремої родини, у цілому виконує державне освітнє «замовлення» – формує інтелектуальну високоморальну особистість у сім'ї, а отже, відчутно впливає на морально-інтелектуальний розвиток й обличчя нації. Визнаючи пріоритетну роль дошкільної та шкільної освіти, українське законодавство визначає, що дитина може здобути її у навчальних закладах незалежно від підпорядкування, типів й форм власності; у сім'ї, або за допомогою фізичних осіб з високими моральними якостями, які мають відповідну вищу освіту, ліцензію на право надання освітніх послуг та фізичний стан здоров'я яких дозволяє виконувати обов'язки педагога. Це забезпечує позитивне розв'язання державного завдання обов'язкової дошкільної та загальної середньої освіти, надає можливості для вибору батькам форм освіти й виховання дітей відповідно до власного бачення і є законодавчим підґрунтям для функціонування гувернерства. У зв'язку з цим виникає потреба у підготовці фахівців даної кваліфікації, які матимуть ґрунтовні професійно-педагогічні знання, уміння й навички, сформований імідж, відповідні особистісно-професійні якості, здатність працювати, зокрема, у різних типах сімей.

Педагогічна цінність гувернерства полягає у тому, що особистісно-орієнтований підхід дозволяє задовольнити освітні та соціокультурні запити різних категорій дітей різного віку, використовуючи потенціал спільного проживання у сім'ї. Гувернерство всеохоплює і немає нічого, що не могло б стати змістом даної форми альтернативної освіти, а особлива значущість визначається відсутністю жорсткої регламентації діяльності, гуманістичними відносинами учасників освітньо-виховного процесу, тривалим характером взаємодії між дитиною та вихованцем тощо (Савушкіна О. В., 1999). Гувернерське навчання й виховання дитини – це освітньо-виховна система, яка відповідає наступним вимогам: єдність навчання й виховання; особистісно-орієнтована комфортна взаємодія педагога з дитиною; використання передових педагогічних технологій (Тимохіна Т. В., 2005). Щодо функцій його діяльності, пріоритетними вважаються: створення оптимально комфортних умов для виховання, навчання й розвитку дитини; налагодження педагогічно доцільних, гармонійних стосунків у системі «гувернер – дитина – батьки»; прилучення дитини до культурних надбань, фізичної праці; формування духовно-моральних основ особистості, етики поведінки у суспільстві, системи елементарних знань про оточуючий світ; інтелектуальний розвиток дитини на основі урахування індивідуальних особливостей та рівня її розвитку.

Професійна діяльність сучасного гувернера розгортається у сімейному середовищі, яке має значні відмінності у кожному конкретному випадку. На стан сучасної сім'ї впливають багатовекторні суспільні чинники, що не завжди сприяють створенню, підтримці та збереженню такого внутрішньосімейного клімату, який би забезпечив її повноцінне функціонування. Адже, з одного боку, інститут сім'ї удосконалився, що сприяло подоланню кризи патріархальності сімейних стосунків, а з іншого – через непослідовність змін, що відбулися в родинному середовищі, сім'я зіткнулася з новими проблемами, а, отже, втратила здатність виконувати повною мірою свої функції. Кризовий соціально-економічний стан переважної більшості українських сімей доповнюється недостатнім рівнем психолого-педагогічної підготовки батьків. Досвід минулого засвідчує, що разом з певними набутками сім'я багато втратила зі своєї педагогічної системи виховання особистості. Навіть зовні благополучні родини – потенційні замовники гувернерських освітньо-виховних послуг – подекуди не спроможні повною мірою впоратися з функцією виховання власних дітей.

Соціальна допомога сім'ї є складовою соціальної політики держави, яка повинна забезпечити підтримку, створити передумови для розширеного відтворення функціонування сім'ї як особливої соціальної системи. Соціальна робота передбачає надання допомоги сім'ї та її членам у реалізації ними своїх прав, виконанні функцій, а соціально-педагогічна – «педагогізацію» родини як найважливішого фактора соціалізації і розвитку особистості, допомогу сім'ї у вихованні дітей, створення умов для розвитку сім'ї в цілому та кожного її члена. Для того, щоб визначити обсяг знань, умінь і навичок, які повинен мати соціальний гувернер для роботи з певним типом сім'ї, важливо з'ясувати особливості життєдіяльності родини, а у випадку, наприклад, конфліктної родини – причини виникнення конфліктів, їх вплив на внутрішньосімейну атмосферу, на особистісний розвиток кожного з членів подружжя, дітей. Конфліктна сім'я – це сім'я, в якій постійно відбуваються конфлікти між подружжям, батьками та дітьми, які негативно позначаються на всіх членах сім'ї, їх трудовій діяльності, сприяють появі нервово-психічних захворювань (Капська А. Й., 2000). Конфлікт – форма вираження суперечностей і розглядається з точки зору невідповідності цілей, цінностей, інтересів, явного чи прихованого суперництва, розходження в оцінках, зіткненні різноспрямованих дій, неподібності методів; знаходить своє вираження в боротьбі, конкуренції, кризі; супроводжується гострими негативними емоційними переживаннями. Джерелами порушення

сімейних стосунків є зіткнення різних уявлень чоловіка і дружини про цілі сім'ї, конкретний зміст її функцій і способів їх реалізації, про розподіл ролей у сім'ї. А стійкість шлюбу прямо і опосередковано залежить від того, якою мірою в подружньому житті задовольняються емоційно-психологічні потреби. Людині необхідне емоційно-позитивне, довірливо-дружнє спілкування у сім'ї. Воно потребує від партнера співчуття, співпереживання, розуміння, «входження» в психічний світ іншої особистості. Головне у такому спілкуванні те, що нас «приймають» такими, якими ми є насправді. У сім'ї людина нібито скидає з себе соціальні маски, відсторонюючи ті соціальні ролі, які вона виконує у суспільній, політичній чи професійній сферах. Особистість починає відчувати власну самотність, неповторну індивідуальність. Таким чином, сімейне спілкування виконує зовсім інші функції в порівнянні з іншими видами людського спілкування. Сімейне спілкування, стиль взаємодії подружжя у родині, спільність чи відмінність поглядів на цілі й завдання виховання дітей – важливі об'єктивні обставини професійної діяльності соціального гувернера.

Система підготовки гувернерів у якості базових цілепокладальних компонентів містить, з одного боку, формування й розвиток у гувернерів необхідних професійних якостей (педагогічних знань, умінь, інтуїції), що забезпечать їм професійний підхід до діяльності, а з іншого – створення умов для постійного удосконалення власної педагогічної майстерності (формування установки на саморозвиток, залучення до експериментальної роботи) (Купріянов С. В. 1992). Зміст цієї підготовки інтегрує загальнопрофесійне навчання та пошук й розвиток індивідуального професійного іміджу. Професійна підготовка повинна забезпечити оволодіння майбутнім гувернером усім комплексом знань та практичних умінь для надання багатопрофільних послуг й педагогічної допомоги сім'ї в індивідуальному навчанні й вихованні дитини, її соціалізації, розвитку творчих здібностей, корекції поведінки; сприяти виробленню умінь надавати необхідну психолого-педагогічну допомогу батькам тощо. У доборі змісту освіти чільне місце повинно посідати формування практичних та практико-технологічних умінь та навиків, які базуватимуться на системі фундаментальних психолого-педагогічних та професійно-зорієнтованих знань.

Підготовка гувернерів у ВНЗ до роботи в різних типах сімей, як практичний вид діяльності, своєю головною метою обрала турботу про благополуччя і розкриття можливостей особистості, сім'ї, спільноти, суспільства. Концептуальна модель, на якій вона базується, передбачає реалізацію наступних положень: навчальний процес – це соціокультурна реальність, яка забезпечує формування специфічної професійної культури і особистості фахівця; основний процес, що впливає на формування професійної культури і особистості соціального педагога, є професійне самовизначення; успішність професійного самовизначення передбачає активізацію рефлексивних механізмів; найбільш цілісним засобом активізації рефлексії є створення і культивування рефлексивно-творчого середовища (Міщик Л. І., 1996). Навчальні дисципліни, що складають основу теоретичної підготовки гувернерів, повинні відтворювати не лише моделі їх майбутньої практичної діяльності, а й ключові етапи, які необхідно пройти, щоб цією діяльністю оволодіти. Вартісною, на нашу думку, є впевненість науковців у необхідності введення у підготовку спеціалістів соціально-гуманітарного напрямку предметів природничого циклу, що є «природною умовою повноцінної вищої професійної освіти в галузі соціальної роботи» (Нікітін В. О., 2002).

Фундамент професіоналізму майбутнього гувернера у роботі з різними типами родин становлять гуманітарні та соціально-економічні дисципліни («Філософія», «Економічна теорія», «Правознавство», «Соціологія» та ін.), що створюють необхідне загальноосвітнє підґрунтя для засвоєння професійно-зорієнтованих дисциплін. Дисципліни «Соціальна педагогіка» та «Теорія і технологія соціально-педагогічної роботи» не тільки розкривають теоретико-методологічні основи соціальної педагогіки як науки та виду практичної діяльності, а й формують систему знань щодо особливостей й технології організації та здійснення соціальної роботи в різних сферах суспільного життя. Ці та інші професійно-орієнтовані дисципліни покликані виховувати у студентів моральні якості, гуманістичні ідеали та цінності, що складають основу етики соціальної роботи. Звертаючи увагу на особливості роботи соціального гувернера у різних типах сімей, вважаємо за необхідне виокремити два блоки навчальних предметів. Перший об'єднає дисципліни, які розкривають теоретичні засади функціонування сім'ї як особливого осередку суспільства та соціальної групи, відповідно до нього відносимо «Родинну педагогіку», «Опікунську педагогіку», «Соціальну психологію», «Психологію особистості». Другий блок – дисципліни, що покликані сформулювати теоретичні знання, озброїти студентів практичними вміннями і навичками щодо технології роботи у такому типі сім'ї. Це навчальні предмети – «Практикум соціально-педагогічної роботи», «Сімейне консультування», «Методика соціально-педагогічної діяльності з молоддю сім'єю», «Педагогічна корекція конфліктних ситуацій», «Етичні норми спілкування з різними категоріями населення», «Психотренінг комунікативності», «Основи психотерапії і консультування», «Кризові стани особистості». Доцільно також введення ряду спецкурсів, які орієнтуватимуть майбутнього соціального гувернера на безпосередній контакт з різними типами сімей.

Висновки. Таким чином, серед професійних завдань сучасного соціального гувернера – сприяння налагодженню та збереженню позитивної сімейної атмосфери як чинника успішного навчання та виховання дитини у родині, що зумовлює широкий спектр знань і практичних умінь, значну частину яких він повинен здобути, навчаючись у вузі. Володіння глибокими знаннями в галузі наук про людину, чималим арсеналом відповідних умінь і навичок, знаннями теорії, методики і технологій роботи, які базуватимуться на високому загальнокультурному розвитку, гуманістичній спрямованості особистості та діяльності, забезпечать випускникові вузу можливість реалізувати свій особистісний освітній, творчий, комунікативний та морально-етичний потенціал та з успіхом вирішувати професійні завдання.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ АВТЕНТИЧНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Хоча проблема «буття самим собою» – такого існування, яке відповідало б уявленню особи про свою сутність чи природу, – хвилювала людей за всіх часів, відповідне поняття *автентичності* фактично виникло лише у новітній філософії. Сучасне ж його поширення, зокрема завдяки психологічним практикам, навіть спонукало відомого мислителя Ч. Тейлора назвати культуру ХХ–ХХІ ст. «культурою автентичності» (Тейлор Ч., 2013). Очевидно, це зсування ідеї автентичності у центр культурної уваги безпосередньо пов'язано з глобальною ситуацією Новітньої доби, коли людина, за виразом М. Шелера, «стала глибоко і безумовно «проблематичною» для самої себе» (Читанка з історії філософії, 1993). Глобальне відчуття нерозуміння себе, «втрати коріння» (К. Ясперс), сумнів у реальності, цілісності та повноті власного існування знаменують кризу не лише свідомості, але й самого *буття* індивіда та суспільства. Саме на тлі цієї «кризи європейського людства» (назва відомої праці Е. Гуссерля) автентичність, «справжність» існування постає *проблемою* й відтак – глобальним ціннісно-смісловим орієнтиром. При цьому нетотожність, втрата самоідентичності осмислюється не лише як болісний розрив із собою, але водночас як провідна, невід'ємна ознака й *умова* власне людського існування. Зокрема, за відомим твердженням М. Бахтіна, «людина ніколи не співпадає з собою. До неї не можна застосувати формулу тотожності: А є А... Справжнє життя особистості звершується як би у точці цього неспівпадіння людини з самою собою, у точці виходу її за межі всього, чим вона є як буття речі (*рос.* «вещное бытие». – С.К.). За такого розуміння, бути самим собою – чи, радше, ненастанно *ставати* собою – означає не «спокійно й тупо співпадати з собою» (ще один вираз Бахтіна), але виходити за свої межі в активних, творчих стосунках з людьми та світом, стаючи *іншим*. Відтак у багатьох філософських та психологічних концепціях категорія автентичності пов'язується, по-перше, з настановленням на *творчість* (культуротвірну активність, спрямовану «назовні» та на себе), по-друге ж – з ідеєю *діалогу*, діалогічних стосунків. Спираючись у тлумаченні понять *культури* та *діалогу* на філософію В. С. Біблера, ми слідом за ним вважаємо їх провідними *універсаліями* (всезагальними визначеннями буття й мислення) сучасної доби. Відтак видається актуальним осмислити в світлі цих регулятивних ідей проблему автентичності сучасного фахівця, зокрема педагога, і надалі окреслити теоретико-психологічні засади формування автентичності вчителя середньої школи.

Багато сучасних психологічних теорій та практик розуміють автентичну життєдіяльність як вільний самовияв, самоздійснення індивіда й відповідно наголошують на *спонтанності* поведінки, більш чи менш різко протиставляючи її достеменному дотриманню суспільних норм та стереотипів, виконанню соціальних (зокрема професійних) ролей. Таке розуміння автентичності знаходимо в екзистенційно-гуманістичній концепції Дж. Б'юджентала, який, власне, і був одним з ініціаторів вживання цього поняття у психології; близькими до цього були погляди А. Маслоу та К. Роджерса. Останній, як відомо, окреслив у своїх працях ідеал вчителя, який ламає стереотипи авторитарної педагогіки, постає у своїй діяльності передусім *людиною* з власними почуттями, думками й переконаннями, а не «функцією» освітньої системи. Стандартизованим, репродуктивним діям протиставляється індивідуальна творчість, щире й невимушене спілкування вчителя з учнем, формування рівноправних взаємозбагачувальних стосунків. Цей образ, створений гуманістичною психологією та педагогікою, безумовно, є продуктивним, бо виходить з реальних, досі не подоланих протиріч та вад суспільного життя, а надто системи середньої освіти. Та наразі проблема *сполучення* індивідуального та суспільного, репродуктивного та творчого аспектів професійної діяльності – що, очевидно, є запорукою її автентичності – постає, на наш погляд, набагато складнішою, ніж видавалося представникам ранньої гуманістичної психології. Адже насправді особа має не «звільнитися» у своїй професійній діяльності від будь-яких соціокультурних норм та орієнтирів, але перетворити їх на засоби здійснення свого потенціалу, головних прагнень та ціннісно-сміслових настановлень. При цьому останні мають достатньою мірою узгоджуватися з *суспільними* уявленнями про загальний сенс та цілі даної діяльності (що, звичайно, не виключає випадків конфлікту творчої, самостійно мислячої особистості з певними інституційними реаліями та поглядами професійної спільноти). Відтак, по-перше, самовизначення й самоздійснення фахівця передбачає розбудову інтенсивних, рівноправних *діалогічних стосунків* – продуктивного спору, пошуку згоди тощо – з іншими особами та суспільними групами. По-друге ж, та чи інша професія виступає способом породження нових цінностей та смислів – культуротворення, що вимагає рівноправної взаємодії індивідуальних інтенцій з уже існуючими ідеями та способами діяльності. Це і окреслює ідею професійної діяльності як *діалогу культур*, який здійснюється не лише у зовнішньому спілкуванні, а й – що найсуттєвіше – у свідомості індивіда, у *внутрішній* взаємодії з собою (Бахтін, 1963, 1975). Автентичними ж у підсумку можна назвати таке життя і мислення, усі виміри яких буквально *відповідають* один одному – перебувають у спілкуванні, складаючи єдиний (хоч і не «монолітний», не однорідний) простір діалогічно-творчих стосунків з іншими, предметним світом та собою. Це, з-поміж іншого, означає, що професійні цінності, інтереси й прагнення, становлячи у нормі один з провідних аспектів життєдіяльності особи, не заперечують і не «поглинають» інших її сфер, але пов'язані з ними взаємовизначальними, взаємозбагачувальними стосунками. Неминучі ж при цьому суперечності мають

вести не до роздвоєння на фахівця і «просто людину», не до протиставлення соціальної «маски» потаємному справжньому «обличчю», але до глибшого самоосмислення й саморозвитку.

Все щойно сказане безпосередньо стосується сучасної педагогічної діяльності. Адже на тлі очевидної вичерпаності традиційних (за походженням – новочасних) форм освіти, зокрема шкільної, її сутність протягом Новітньої доби стала предметом ненастанного сперечання та переосмислення, що, однак, досі не призвело до реальних системних перетворень освітніх інституцій згідно з вимогами сьогодення. Тобто питання про те, що таке сучасна освіта й, зокрема, що означає бути вчителем, – хоч як би вони не заганялися у колективну чи особисту «підсвідомість» – залишаються відкритими на глобальному рівні і звернені до кожного, хто працює в цій сфері чи прагне прилучитися до неї. Об'єктивно це і є відправною точкою діалогу освітніх культур – як тих, що вже достатньо окреслилися, так і зародкових, що мають розвинути саме у продуктивній взаємодії одна з одною. У реальності ж, однак, спостерігається або взаємна «непроникність», індиферентне співіснування різних розумінь освітньої діяльності (її цілей, змісту, інституційних форм тощо), або ж жорстка конкуренція, яка, однак, не має нічого спільного зі змістовим спілкуванням, продуктивним спором щодо засад та провідних проблем сучасної освіти. Відповідно у свідомості майбутнього фахівця чи працюючого вчителя найчастіше хаотично, частково представлені та стикаються різні ідеї та настановлення; при цьому інституційна реальність, у яку «фізично» занурюється педагог на пострадянському просторі, як правило, являє собою послаблені чи косметично підновлені форми традиційної школи. У їхніх межах спроба *дійового* й послідовного альтернативного самовизначення веде до конфлікту з системою, добре відомого з біографій учителів-новаторів радянської доби. Компроміси ж розмивають і знесилюють творчі пошуки, найчастіше ведучи до «поглинання» особистості шкільним механізмом. Цілком очевидно, що праця у школі нині пануючого типу пригнічує вищезгадані об'єктивні інтенції до зовнішнього та внутрішнього діалогу професійних культур і, отже, практично виключає можливість автентичного самоздійснення вчителя.

Шляхом подолання цієї ситуації, на наше переконання, може бути лише внутрішня перебудова як загальноосвітніх закладів, так і системи професійної підготовки вчителів у напрямі діалогізації форм та змісту їхньої діяльності (Біблер, 1991). Це передусім означає, що будь-які принципи й норми, ціннісні настановлення, методи й засоби освітньої діяльності мають постати не готовою даністю для беззастережного засвоєння й відтворення, а предметом постійного й інтенсивного обговорення, дійового випробовування, а відтак – переосмислення у внутрішньо-розумовому спілкуванні з собою. За такого підходу автентичність теж не є досягнутим раз і назавжди станом – вона полягає саме у ненастанному *пошуковій* адекватних форм здійснення індивідуальних і водночас всезагально-культурних ціннісно-смыслових інтенцій, які, у свою чергу, не є застиглими абсолютами, але творяться наново самими учасниками освітнього діалогу. І, природно, провідною, інтегральною площиною останнього є сам навчальний процес, взаємодія вчителя з учнями. Саме тут живе особисте спілкування, деклароване гуманістичною психологією та педагогікою, має стати новою формою систематичного *навчання*, «шкільності», спільного формування культурних ідей та способів дії. Педагог і учень тут одночасно досягають автентичності як рівноправні *співрозмовники*, а згодом і як *співорганізатори* діалогу, як суб'єкти інтелектуального й екзистенційного самовизначення у просторі співбуття різних культур – історичних, етнонаціональних, соціально-групових, професійних тощо. І, гадаємо, іншого способу стати й залишатися собою для сучасного вчителя – а відтак і для зростаючого покоління – наразі немає.

Кошонько Г. А.

Хмельницький національний університет

ЩОДО КРИТЕРІЇВ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Сучасний етап розвитку вищої психологічної освіти характеризується появою нових підходів до організації професійного навчання. Модернізація освіти проходить в рамках вступу в Болонський процес та введення компетентнісного підходу, який необхідно розглядати як систему, що дозволяє оцінити ефективність кожного працівника в будь-якій діяльності та виробити чіткі критерії якості цієї діяльності.

Робота психолога, відноситься до сфери «людина-людина», є однією з творчих професій, тому ефективність цієї діяльності ніяк не піддається уніфікації і оцінці. Професійна компетентність має певну нормативну основу застосування із певними критеріями якості діяльності, що проявляються як певний рівень професіоналізму. Виявити рівень сформованості професійної компетентності педагога-психолога можна насамперед, спираючись на критеріальну базу. Як відомо, критерій є ознакою, на основі якої здійснюється оцінка або класифікація чого-небудь. Поняття критеріїв у всіх дослідників пов'язане з поняттям показників, серед яких розрізняють якісні, які фіксують наявність чи відсутність якої-небудь властивості, та кількісні, котрі фіксують величину розвитку властивості (Дубровина І. В., 1998). Відсутність стандартних критеріїв оцінки діяльності педагога-психолога обумовлює неадекватність очікувань щодо його роботи в освітній установі і є проблемою, що часто приводить до розчарування в даній професії.

З іншого боку, відомо, що робота педагога-психолога включає в себе низку таких складових як: діагностична, розвиваюча, терапевтична, корекційна, консультативна, а також те, що відноситься до аналітичних, контрольних-оціночних компонентів професійної діяльності. Дані елементи представлені в роботі психолога в різних поєднаннях і варіаціях. Це залежить як від запиту конкретного освітнього закладу з його специфічними завданнями, так і від індивідуальних особливостей психолога, його особистісних якостей. Результативність діяльності фахівця в кінцевому підсумку залежить від рівня його професіоналізму (останнє інтерпретується в різних контекстах). У рамках професійної стратифікації суспільства професійна компетентність розглядається як професійне покликання, професійний обов'язок, що формується в єдності стилю життя, професії та освіти.

Відповідно до Д. Дьюї, М. Міда, П. Сорокіна, У. Уоллера, К. Юнга професійна компетентність є засобом пристосування до середовища, оскільки професія творить людину відповідно до свого образу та подоби, визначаючи її інтереси, переконання, смаки, прагнення, бажання; формує загальні інтереси, подібності у індивідів, що займаються однією справою. Д. Прістлі, Л. Томпсон визначають професійну компетентність як систематизовану сукупність знань, високих моральних норм і професійного кодексу.

Акмеологічний підхід професійну компетентність вбачає головним когнітивним компонентом професіоналізму особистості, який визначає сферу професійних поглядів, кола запитань, що вирішуються, систему знань, які постійно розширюються та дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю.

Аналіз різних підходів до досліджуваного поняття дає змогу стверджувати, що професійна компетентність педагога-психолога – це складний комплекс, який включає професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілу низку професійно важливих особистісних якостей таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії.

Коли говорять «ця робота вимагає професіоналізму», то мають на увазі нормативні вимоги професії до особистості людини. Професіоналізм – це висока підготовленість до виконання даної діяльності, що дає можливість досягати якісних результатів при менших фізичних і розумових затратах на основі раціонального використання умінь і навичок. Компетентний педагог-психолог повинен виправдовувати, виконуючи професійні функції, всі соціальні і освітні запити. Він повинен вміти формувати прогноз і проектувати систему психолого-педагогічної підтримки, а також вміти вести переговорні процеси, при цьому оцінювати ефективність власної професійної діяльності та нести відповідальність за результати, дотримуючись етичного кодексу. Поняття «компетентність» – ступінь відповідності вимогам професії – визначається як поєднання психічних якостей, що дозволяє діяти самостійно і відповідально (дієва компетентність), як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції. Факторами компетентності і некомпетентності є: рівень професійної підготовки, адаптація на робочому місці, особистісні стани, в тому числі емоційна стійкість або нестійкість, добре чи погане здоров'я тощо. (Борисова Е. М., Логинова Г. П., 1991; Дубровина І. В., 1998; Карандашев В. Н., 1999).

Кожен працівник компетентний у тому ступені, в якому виконувана ним робота відповідає вимогам, що пред'являються до кінцевого результату даної професійної діяльності. Оцінка або вимірювання кінцевого результату – це єдиний спосіб визначення компетентності. Неправомірно судити про компетентність по тому, що вкладається в досягнення результату, наприклад, по старанню людини. Ряд авторів, які досліджують проблеми професіоналізму, використовують поняття «професіограма» – аналітичний опис людини в професії, що розкриває узагальнені нормативні і морфологічні показники професійної структури. Побудова професіограми легше здійснюється там, де жорстко заданий результат і склад професійних дій (наприклад, в інженерних професіях), а в професіях творчих, «з плаваючим результатом», до яких відноситься і психологічна, співставити критерії оцінки та діяльності досить важко (Іванова Е. М., 1987; Карандашев В. Н., 1999; Климов Е. А., 1996).

Молоді фахівці педагоги-психологи, приступаючи до самостійної діяльності після закінчення ВУЗу, володіють переважно теоретичною підготовкою, тому їм важко уникнути розчарування, коли вони не можуть через брак досвіду здійснювати діяльність, яка викликала б визнання оточуючих. У цій ситуації для більш швидкого професійного становлення важливим моментом є сертифікація, тобто офіційне підтвердження не тільки знань, а й практичних навичок з конкретних видів діяльності. Отримання сертифікату буде свідчити про досить високу спеціальну кваліфікацію фахівця і це буде свого роду пропуск у світ професіоналів.

Варто відзначити, що за 2–3 роки психолог може накопичити матеріал, за яким можна оцінити рівень його професійної готовності до самостійної і продуктивної діяльності, власне рівень професіоналізму. Вважаємо, що цілком можливо зробити збір даних матеріалів систематичним і структурованим, з тим, щоб оцінювання їх було більш об'єктивним. Новим методом проведення атестації за первинним рівнем готовності фахівця педагога-психолога до самостійної діяльності є індивідуальна накопичувальна оцінка професійних досягнень. Структурування збору оцінюваного матеріалу дає можливість виділити чіткіші критерії для оцінювання професіональних компетентностей психолога, що в даному випадку і є нашою метою.

Прикладом зарубіжного досвіду використання аналогічного підходу до оцінювання професіоналізму фахівця є оформлення паспорта професійної кар'єри – «портфоліо» (Portfolio / CareerPassport). Він видається випускникам вузів в США і являє собою індивідуальний «портфель»

офіційних документів, відображаючих знання, вміння і навички випускника, які можуть бути затребувані на ринку праці. Основне призначення портфоліо – допомогти випускникам зробити перехід від навчання до трудової діяльності та надати роботодавцям відомості про кваліфікацію молодих фахівців. Особливо слід відзначити, що увага в портфоліо приділяється і оцінюванню так званих «навичок підготовки до зайнятості» (Employ ability Skills), які є загальними для всіх професій і являють собою загально-трудова і соціально-психологічні характеристики випускника.

Педагоги-психологи, випускники вузу повинні продемонструвати високий рівень знань і умінь в наступних компетенціях.

1. Діагностична оцінка потреби психологічної діяльності в установі. Володіння методами групової та індивідуальної діагностики та здатність грамотно інтерпретувати отримані діагностичні матеріали, що визначають потребу тих чи інших психологічних заходів в освітній установі. Відповідність постановці цілей і завдань діяльності фахівця запитам установи. Уміння аналізувати умови і фактори в розв'язуваних проблемах, робити відповідні висновки, визначати план дій, оптимізувати свою діяльність, виділяючи головне і другорядне. Теоретично науково обгрунтований підбір методик і програм.

2. Міжособистісне спілкування, співробітництво, дорадчість, визначення меж компетенції. Здатність встановлювати ефективні взаємини з педагогічним колективом, батьками, дітьми. Затребуваність психологічних послуг серед учасників освітнього процесу. Уміння визначати межі своєї компетенції, адекватно оцінювати можливості і взаємодіяти з фахівцями суміжних професій (дефектологом, соціальним педагогом, лікарем і т. д.).

3. Психологічні та освітні принципи, організація системної структури психологічної діяльності в освітній установі. Впевнене володіння знаннями про ключові положення розвитку дитячого організму в нормі та патології, соціальних і психологічних впливах на поведінку дітей, розуміння теорії навчання і структури освітньої діяльності. Організація системної психологічної допомоги на всіх рівнях освітнього процесу. Грамотне використання прикладних методів і технологій відповідно до поставлених цілей і завдань.

4. Превентивні і корекційні дії, що сприяють підвищенню психологічної та соціальної компетенції дітей. Обгрунтований підбір і впевнене застосування превентивних і корекційних програм і технологій відповідно до віку, проблеми, індивідуальних особливостей учнів. Забезпечення своєчасної і якісної консультативної допомоги учням, які відчувають труднощі в навчанні, поведінці, адаптації тощо.

5. Рефлексія і оцінка діяльності. Конструктивне ставлення до власної діяльності. Здатність оцінювати ефективність проведених психологічних заходів, володіння методами статистики, самоаналізом, самокорекцією. Наявність професійно-особистісної позиції, бажання особистісно і професійно зростати, розвиватися.

6. Володіння спеціальною термінологією, логікою, мовою, формулюванням рекомендацій. Розвинена мова, високий рівень логічного мислення, здатність аналізувати і узагальнювати інформацію, робити відповідні висновки. Адекватне використання спеціальної термінології, формулювання психологічних рекомендацій доступною і зрозумілою мовою з урахуванням особливостей клієнта.

У процесі рефлексії проведеного заходу необхідно оцінити рівні компетентності молодого фахівця з різних аспектів: комунікативних, організаторських, аналітичних та інших.

Комунікативні вміння включають в себе активне слухання, встановлення контакту, зацікавленість в отриманні зворотного зв'язку та адекватне реагування на нього.

Організаторські: вміння створювати мотивацію, інтерес, сприятливий психологічний клімат; здатність орієнтуватися в часі (планування і дотримання протяжності основних етапів), гнучка поведінка в нестандартній ситуації.

До аналітичних умінь відносяться: здатність критично осмислити результати своєї діяльності (бачити достоїнства і недоліки, визначати їх причини та намічати можливі шляхи подальшої роботи) вміння грамотно, вільно і доступно формулювати свої думки, робити висновки і узагальнення.

Для визначення рівня сформованості професійної компетентності педагогів-психологів, спираючись на стандарти професійної діяльності, ми виділяємо мотиваційно-ціннісний, рефлексивний, комунікативний компоненти професійної компетентності. Відповідно до структури професійної компетентності ми пропонуємо наступний діагностичний інструментарій: для діагностики мотиваційно-ціннісного компонента використовувати тест змістовних орієнтацій Д. А. Леонтьєва (СЖО), методику діагностики мотивації уникнення невдач Т. Елерса, методику діагностики мотивації досягнення успіху Т. Елерса, методику діагностики цінностей Ш. Шварца. Для оцінки рефлексивного компонента гарно підходить методика діагностики рефлексивності А. В. Карпова. Комунікативний компонент можна діагностувати за допомогою анкети, що вивчає рівень розвитку комунікативних умінь педагогів-психологів, а також методику діагностики рівня емоційного інтелекту Н. Холла.

Зазначимо, що для високих оцінок за даними компетенціями педагогу-психологу потрібно мати певну практику та краще, якщо ця практика буде проходити під керівництвом досвідченого наставника-супервізора.

Аналізуючи поняття «професійна компетентність», можна дійти висновку про те, що узагальненим показником професійної компетентності є такі критерії, як широкий інформаційний світогляд, загальна ерудиція, інформаційна освіченість у системі соціальних знань, культура професійної діяльності, здатність людини до перетворювальної діяльності, професійна етика тощо.

СУЧАСНІ КОМПОНЕНТИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

На сьогодні перед педагогічною наукою України поставлено завдання вирішення проблеми виховання морально свідомої особистості яка, спроможна реалізувати свої права і свободи та поліпшити життя українського суспільства. Від сформованості таких універсальних моральних цінностей, як свобода, совість, чесність, відповідальність, гідність, самодостатність залежатиме моральне здоров'я зростаючої особистості, її впевненість у власних силах, спроможність розбудовувати українську державу, відстоювати власну гідність і національні інтереси. Через моральну самосвідомість особистості реалізується найбільш ефективний моральний спосіб регулювання поведінки людини, яка добровільно, у цілковитій відповідності та гармонії зі своїми почуттями і переконаннями здійснює вчинки, що відповідають моральним вимогам суспільства.

Актуальність проблеми знайшла своє відображення у працях (І. Д. Бех, С. С. Бубнова, Н. І. Гусякова, Н. Н. Кузнецова, Г. М. Прихожан, В. С. Собкін, Н. М. Толстих), що призвело до узагальнення праць, і уможливило висновок стосовно того, що моральна самосвідомість особистості – це усвідомлення себе, своїх моральних цінностей, ставлень, якостей, потенційних можливостей, вчинків, їхніх мотивів і наслідків, регулювання власної поведінки та моральне самовдосконалення.

Варто зауважити, що важливою змістовою складовою моральної самосвідомості зростаючої особистості є система цінностей. Цінності є динамічними утвореннями, які в процесі морального зростання особистості якісно змінюються.

Розвиток моральної самосвідомості студентів в позааудиторній роботі у сучасних умовах має спрямовуватись на формування системи саме гуманістичних цінностей з можливостями їх збагачення кожним індивідом. Базовими гуманістичними цінностями, що характеризують моральну самосвідомість сучасної, рівень її вихованості, нами були визначені – СВОБОДА, СОВІСТЬ, ГІДНІСТЬ, ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ, САМОДОСТАТНІСТЬ.

Варто підкреслити, що першочерговим компонентом моральної самосвідомості, її підґрунтям є моральні знання. Адже, згідно з базовою Концепції ЮНЕСКО від 2005 року, нинішнє суспільство – це суспільство знань, на відмінно від попереднього, яке ґрунтувалося на досягненнях технологій. Робітник розумової праці – це головне надбання будь якої організації в теперішніх умовах конкуренції. Головне – знання і творчі здібності. Особливо важливими для розвитку моральної самосвідомості є знання про себе, свій внутрішній світ, гуманістичні моральні принципи і цінності, які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві, чинниками узгодження дій і вчинків людей (Чорна К. І., 2014).

Особливо важливими для розвитку моральної самосвідомості є знання про себе, свій внутрішній світ, моральні принципи і цінності, які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві, чинниками узгодження дій і вчинків людей. Когнітивний компонент моральної самосвідомості передбачає наявність чітких, зрозумілих для студентів етичних уявлень про добро і зло, толерантні форми поведінки в поліетнічному суспільстві, відповідальність.

Шлях до моральних цінностей та цивілізованих взаємовідносин між людьми проходить не тільки через знання, але й через різноманітні переживання особистості, у яких виявляється її ставлення до когось, чогось, того, що діється довкола.

Методологічним підґрунтям на сьогодні виступає концепція яку представив І. Бех. У якій він наголошує, що ціннісні ставлення до матеріальних чи ідеальних предметів – це переживання їх бажаності для людини. Учений доводить, що саме у такій психологічній формі суспільні цінності стають суб'єктивними надбаннями особистості (Бех І. Д., 2009)

Відтак, можна підсумувати, що ціннісні ставлення – це реальний, дійсний зв'язок, який встановлює людина з об'єктами навколишньої дійсності у своїй свідомості. Це зв'язок особистісного ставлення «Я – Я», «Я – Ти», «Я – Держава, Суспільство, Нація».

Для встановлення зв'язку, суспільна цінність перетворюється в особистісну, для якої потрібна емоційна складова. Вченими доведено, що знання, не збагачені емоційно, значно гірше засвоюються. Саме цей доводить необхідність розвитку емоційно-мотиваційної складової моральної самосвідомості.

Важко не погодитися з тим, що саме в емоціях і почуттях відображений вибірковий характер людської свідомості, оскільки найчастіше переживання викликані тими об'єктами і явищами, які набувають для індивіда певного життєвого значення, стають для нього цінними, тому що сприяють (або перешкоджають) задоволенню різних його потреб. Саме тому, фундаментальною складовою моральної самосвідомості особистості є позитивні емоції, які сприяють створенню комфортних умов життєдіяльності кожного індивідуума. Про те варто зазначити, що моральна самосвідомість несумісна з проявами таких емоцій, як гнів, роздратування, презирство. Означені емоції формують комплекс ворожості, яка, своєю чергою, може викликати прояви агресії, що згодом при частому повторенні може трансформуватися у більш стійкі утворення – почуття, а потім – у рису характеру. На шляху до ідеалу студенти здійснюють пошуки самих себе, усвідомлюють своє «Я».

На основі самопізнання власних цінностей формується самооцінка майбутнього вчителя. За визначенням С. Головина самооцінка – оцінка себе, своєї діяльності, своїх здібностей і можливостей, свого становища у певній групі чи організації та в колі друзів. Адекватна самооцінка не можлива без розвинутої рефлексії. «Рефлексія» тлумачиться як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів, станів (Головин С. Ю., 1998).

Варто зауважити, що І. Бех у своїх працях зазначає, що важливе значення в процесі виховання має особистісна рефлексія, пов'язана із самосвідомістю суб'єкта, його Я-духовним» (Бех І. Д., 2012). Таким чином, дослідник виокремлює такі типи: 1) регулятивна рефлексія; 2) визначальна рефлексія; 3) синтезувальна рефлексія; 4) створювальна рефлексія.

Рефлексивність свідомості в студентській період набуває інтенсивності, а отже вона зачіпає різні прояви внутрішньої структури особистості. Пізнаючи себе, студенти формують образ свого «Я».

Аналіз сутності «Я» було ґрунтовно досліджено А. Спіркіним, який зазначає, що це певний морально-психологічний і світоглядний стрижень особистості. Людиною зі справжнім «Я» є та, яка ставить перед собою змістовні цілі й твердо досягає їх, оскільки відмова від них спричинила б руйнацію її індивідуальності, її «Я». Дослідник наголошував, що «Я» – це само контролююча сила духу; це все, чим ми є для себе та для інших людей, і насамперед, для самих себе у своїй самосвідомості, самооцінці й самопізнанні (Спіркін А. Г., 1972).

Також науково доведено й іншу ідею в якій розглядається образ «Я» як система вищих духовних цінностей особистості. Варто зазначити, що саме в ній наголошується, що формування образу «Я» відбувається у процесі діяльності і спілкування з усіма людьми, які їх оточують (Бех І. Д., 2012). Діяльність і спілкування є значущими для індивіда щодо його потреб і мотивів. Потреба сприяє активізації внутрішніх сил у досягненні мети та роз'язанні конкретних завдань для її реалізації. Вона перетворюється на конкретний мотив поведінки, який спонукає до діяльності.

Отже, мотив – це внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності, пов'язане із задоволенням певної потреби. Мотивами можуть виступати: почуття, інтереси, ідеали особистості, її переконання, соціальні настанови. Мотиви самоствердження, самовираження і самореалізації є визначальними спонуканнями, котрі дають юнакам і дівчатам змогу, чіткіше усвідомлюючи мету, поглиблювати власні пізнавальні, психічні, моральні сутнісні якості. Це, своєю чергою, є основою підвищення рівня моральної самосвідомості. При цьому слід зазначити, що нижчі потреби більш ефективно спонукають людину до діяльності, ніж вищі, духовні потреби. Щоб духовна потреба стала усвідомленою і спонукальною, вона має зачіпати емоційно-чуттєву сферу особистості (Чорна К. І, 2014).

Важливими для виховання моральної самосвідомості є почуття особистості. Людина виявляє активність, щоб задовольнити ряд потреб, і використовує для цього діяльність. Однак, якщо на шляху до досягнення мети виникає перешкода, суб'єкт використовує волю. Від вольової діяльності людини значною мірою залежить уміння долати труднощі і перешкоди на шляху до мети.

«Воля – свідома саморегуляція людиною своєї поведінки й діяльності, регулююча функція мозку, що полягає в здатності активно домагатися свідомо поставленої мети, переборюючи зовнішні і внутрішні перешкоди. Воля виконує дві взаємопов'язані функції: спонукальну і гальмівну, що виявляється у спрямуванні активності, її посиленні, а також у стриманні зовнішніх рухів та дій. Воля виявляється у формі організованих дій, вчинків і поведінки. Високий моральний розвиток особистості – найважливіша й необхідна умова виховання волі і основний шлях її виховання» (Гончаренко С. У., 2011).

Для виховання моральних потреб, інтересів, переконань, почуттів, мотивів, ціннісних ставлень, які є регуляторами поведінки і діяльності особистості, надзвичайне значення має розвиток діялісно-поведінкової складової моральної самосвідомості. «Діяльність – це здатність людини вносити в дійсність зміни» (Гончаренко С. У., 2011).

Компонентами будь-якої дії виступає: мета, засоби і результат. Неусвідомленість мети, сприйняття її як внутрішньо неопосередкованої, а нав'язаної ззовні, призводить до неузгодженості між результатом та засобами його досягнення. Сама по собі діяльність не є чинником виховання моральної самосвідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Вона може бути нейтральним або й шкідливим у виховному плані явищем. Лише через набуття морального досвіду і гуманних відносин через особистісно-значущу та соціально-цінну громадську діяльність відносно суспільства, народу, культури цей процес набуває значущості у вихованні означеного утворення у молоді.

Для того, щоб громадська діяльність була соціально цінною та особистісно-значущою, необхідні свідомі вольові дії особистості, пов'язані з подоланням зовнішніх обставин і приборканням бажань, а також свідомим управлінням своєю поведінкою та вмінням боротися зі шкідливими звичками. При цьому неабиякого значення набуває усвідомлення особистістю своєї здатності приймати рішення, робити вибір, віра в себе кращого, що призводить до емоційного умовиводу «якщо не я, то хто ж». «Прийняте рішення – це свого роду моральне зобов'язання, яке добровільно взяла на себе особистість, скріпила його своєю сутністю» (Бех І. Д., 1994).

Відповідно, у творенні мотивів соціально цінної особистісно-значущої громадської діяльності і відносин значну роль відіграє процес самовиховання, адже лише сама особистість може сформувати певні мотиви, а зовні формуються тільки мотиватори – психологічні фактори, що беруть участь у конкретному мотиваційному процесі та обумовлюють прийняття людиною рішення (Ильин Е. П.).

Варто зазначити, що самовиховання – систематична й свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення в собі бажаних фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей, позитивних рис волі і характеру, усунення негативних звичок (Гончар С. У., 2011). Для того, щоб поліпшувати свої моральні риси та зменшувати егоїстичні прояви, студентам необхідно спочатку пізнати себе, свій внутрішній світ, адекватно оцінити власне «Я», ставлення до інших. Тому, в контексті досліджуваної проблеми, студенти мають вміти рефлексувати, оволодівати сучасними методами вдосконалення своїх моральних якостей та цінностей.

Макогончук Н. В., Шумовецька С. П.

Національна академія Державної прикордонної служби імені Б. Хмельницького

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

Уміння спілкуватися з колегами та підлеглими, а також з особами, які перетинають державний кордон у пунктах пропуску, представниками органів місцевого самоуправління прикордонних районів є важливою професійною якістю офіцера-прикордонника. Службове спілкування офіцера-прикордонника – це процес взаємозв'язку та взаємодії осіб, в якому відбувається обмін інформацією та досвідом при виконанні службових завдань з охорони державного кордону України. В основі службового спілкування прикордонника лежить вирішення важливого службового питання, відповідальна конкретна справа, що стосується долі людей, матеріальних і фінансових витрат, а також правових відносин. Від уміння офіцерів-прикордонників спілкуватись залежить ефективність охорони кордону у пунктах пропуску, імідж держави, результативність вирішення службових завдань, морально-психологічний клімат у прикордонному колективі та ін.

Особливості професійного спілкування офіцерів-прикордонників на сьогодні досліджують психологи (О. Бондаренко, О. Волобуєва, О. Сафін, В. Назаренко, Н. Черноусенко та ін.) та педагоги (Ю. Кудінов, С. Капітанець, Н. Берестецька, О. Мисечко та ін. Важливе значення для організації роботи з підвищення культури спілкування захисників кордону має також урахування розробок мовознавців та фахівців з етики спілкування загалом (Я. Радевич-Винницький (Радевич-Винницький Я., 2006), Л. Мацько та Л. Кравець (Мацько Л. І., 2007), М. Стахів (Стахів М., 2008), Ю. Палехи (Палеха Ю. І., 2004) та ін.). Використання цих напрацювань дозволяє належним чином формувати у майбутніх офіцерів-прикордонників необхідний рівень теоретичних знань та практичних комунікативних навичок.

Підвищення культури професійного спілкування офіцерів-прикордонників є одним з найважливіших завдань вивчення навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». Програма цієї дисципліни передбачає розгляд сутності культури ділового спілкування та основних видів, типів і форм професійного спілкування офіцера-прикордонника. Курсанти з'ясовують, що культура спілкування передбачає вміння уникати конфлікту через дотримання моральних принципів, які допомагають подолати психологічну несумісність, зберегти почуття власної гідності: за допомогою цих принципів можна протистояти суб'єкт-об'єктивним тенденціям у відносинах, за яких особистістю, суб'єктом є лише один із учасників комунікативної взаємодії, а інший – об'єктом, річчю, яку використовують та якою маніпулюють. Важливо звернути увагу курсантів на те, що без дотримання моральних принципів спілкування набуватиме ознак антикультури, проявами якої є маніпуляція, інвективна лексика тощо. При вивченні зазначеної дисципліни детально передбачено також розглянути вимоги до повсякденного службового спілкування: а) співбесід, зустрічей, переговорів; б) спілкування під час чергування, патрулювання; в) нарад, зборів, засідань, конференцій; г) відвідувань організацій, установ прикордоння; г) спілкування з громадянами прикордоння та ін.

Особливе значення має вивчення такої форми спілкування при здійсненні прикордонного контролю, як діалог. Діалогічна взаємодія – це особистісно рівноправні позиції, співпраця. Предметом діалогу (розмови) прикордонника з особою, яка перетинає державний кордон, є надання їй дозволу щодо цього перетину. Передбачено вивчати вимоги до мовлення прикордонника на різних етапах діалогу: на початку, на етапі отримання інформації, аргументування, ознайомлення з доказами співрозмовника та прийняття рішення. Курсанти з'ясовують, що для результативності діалогу прикордонник повинен створити відповідну атмосферу довіри, щоб схилити до себе співрозмовника, передбачити стратегію та тактику розмови, мати її план, виділити базові слова, ключові речення (Біньковський О. А., 2010).

При вивченні теми «Мовний етикет прикордонника» передбачено розглянути особливості професійної етики прикордонника як системи моральних вимог, що ґрунтується на усвідомленні ним свого професійного обов'язку, дотриманні етичних вимог, пов'язаних з його виконанням (моральні обов'язки, ставлення прикордонника до праці, до колег за професією, до людей, що перетинають державний кордон, до суспільства загалом, усвідомлення своєї моральної відповідальності й готовність виконувати свій професійний обов'язок). Велику увагу передбачено звернути на особливості мовного етикету персоналу ДПСУ, зокрема стандартні етикетні формули ділового етикету в пунктах пропуску в ситуації вітання,

представлення, відповіді на вітання, а також фонетику вітальних фраз та їх невербальний супровід. Важливе значення має вивчення такого аспекту, як культура мовлення прикордонників у пунктах пропуску, правильний вибір слів і сталих зворотів, граматичних форм і синтаксичних конструкцій. Курсанти з'ясовують особливості форм звертання та вживання займенника у сфері етикетного спілкування, насамперед використання пошанного займенника Ви у розмові з громадянами, які перетинають державний кордон, та слів на означення 3-ї особи, присутньої в комунікативній ситуації.

Зазначений підбір тем з «Української мови за професійним спрямуванням» допомагає значно підвищити рівень комунікативних умінь та навичок майбутніх офіцерів-прикордонників, акцентуючи їх увагу на лінгвістичних, психологічних та етичних аспектах культури професійного спілкування. Знання майбутніми офіцерами-прикордонниками особливостей ведення діалогу, етикетних формул ділового спілкування допоможе їм у подальшому налагодити ефективну комунікацію з різними категоріями громадян у пунктах пропуску.

Марчук М. В.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СФЕРИ СУСПІЛЬНОЇ ОПІКИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Основний розділ. Суспільний прогрес, соціально-економічний та політичний розвиток, розквіт освіти, науки, культури і мистецтва не забезпечують людство від існування груп громадян, які з тих чи інших причин потребують захисту, опіки, підтримки. Україна на початку III тисячоліття переживає складний історичний момент свого розвитку: реформування політичної системи, перебудова економічних відносин, зміна національно-патріотичних пріоритетів, європейське спрямування освітньо-виховної й культурної політики актуалізували низку суспільно значущих проблем. Сирітство, бездоглядність, безпритульність, соціальний розвиток, освіта та виховання кризових категорій громадян, перш за все, дітей та молоді, викликають особливу тривогу, позаяк саме вони потребують найбільшої уваги з боку держави, громадянського суспільства, бо їх сьогоденний розвиток, можливість отримати належну освіту та виховання – запорука завтрашнього благополуччя і процвітання Української держави. Історія свідчить про те, що «інвестування» у дітей та молоді є найважливішим напрямом державної соціальної й освітньої політики, а захист нужденних – пріоритетним завданням влади й громади.

Констатуємо, що цивілізаційні виклики XXI століття сприяли реформуванню й модернізації вітчизняної системи суспільної опіки і виховання дітей та молоді. Йдеться про те, що за наявності розробленої нормативно-правової бази захисту дитинства і юності, що ґрунтується на засадах гуманізму й демократизму, відображеній у державних документах і програмах (Конституція України, Національна програма «Діти України», Національна доктрина розвитку освіти, Національна стратегія профілактики соціального сирітства, Закони України «Про охорону дитинства», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» та ін.); переорієнтації державно-інтернатної системи на сімейні форми організації життя дітей-сиріт й позбавлених батьківського піклування; уваги держави до питань попередження соціального сирітства, профілактики проявів девіантної поведінки у дитячому і молодіжному середовищі, все ж окремі негативні тенденції продовжують зберігатися, а теоретичні розробки концепції суспільного виховання різних категорій дітей і підлітків напрацьовуються й апробуються досить повільно. Разом із тим, опіка над дітьми та молоддю в історії Української держави була однією із найважливіших суспільних функцій. Культурі українців завжди були притаманні традиції гуманного, бережливого ставлення до найбільш незахищених категорій співгромадян, особливе місце серед яких займали діти-сироти, позбавлені батьківського піклування, бездоглядні, діти з особливими потребами.

Суспільна опіка, що передбачає узгоджену діяльність держави й громади, базована на ідеях милосердя, гуманності, здатності до пожертви, має вагоме значення для соціально-політичного, економічного й культурно-освітнього розвитку країни, адже демонструє рівень її цивілізованості, яка й виявляється у наявності розвиненої системи державно-громадської опіки, сформованої науково-теоретичної думки та позиції пересічних громадян стосовно важливості підтримки кризових, незахищених співгромадян як реалізації ідеї соціальної справедливості. Опіка як соціально-педагогічне явище тлумачиться як цілеспрямований та тривалий процес, що має специфіку, яка відрізняє її від процесів допомоги, підтримки, дорадництва, консультування, виховання, соціалізації, адаптації, з яких кожен своїми засобами й методами сприяє формуванню та розвитку особистості, нормалізації її психофізичного стану у складній соціальній ситуації, налагодженню стосунків з оточенням, реінтеграції у соціум. Вона ґрунтується на необхідності діагностики потреб та створення належних умов для їх реалізації особистістю та покликана сприяти нормальному і вільному розвитку у всіх сферах її життєдіяльності та відповідній соціальній адаптації усіх вікових категорій осіб, вихованню та соціалізації дітей та молоді, соціальній реадaptaції дорослих, які опинилися у важкій чи кризовій життєвій ситуації (у цьому випадку особливий акцент здійснюється на психологічній та духовній опіці), а також реадaptaції та ревіталізації осіб похилого і старечого віку (особливо самотніх, немічних та важко хворих перестарілих) (Курляк І. Є., 2013).

Забезпечення вирішення вище окреслених завдань потребує кваліфікованих кадрів, які працюватимуть в опікунсько-виховних закладах, опікунських середовищах. Їх підготовка – один з пріоритетних напрямів діяльності у системі вищої освіти, перш за все, у галузі підготовки соціально-педагогічних кадрів та фахівців соціальної роботи. Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників розглядається на сучасному етапі як процес становлення і розвитку особистості, метою якого є створення умов для оволодіння професійною діяльністю, отримання кваліфікації для включення людини у суспільно-корисну працю у відповідності до її інтересів та здібностей. Саме ці фахівці працюють в установах опіки дітей-сиріт і дітей – інституалізованих закладах (інтернатах, будинках дитини тощо) і здійснюють супровід життєдіяльності сімейних форм опіки (дитячого будинку сімейного типу та прийомних сімей). Специфічні умови виховання дітей-сиріт, зокрема, в інтернатних закладах пред'являють до спеціалістів такого профілю певні вимоги, відмінності існують у супроводі сімейних форм опіки дітей-сиріт, зокрема у прийомних сім'ях і дитячих будинках сімейного типу. Так, у роботі з прийомною сім'єю соціальний педагог/соціальний працівник послуговується таким методом роботи, як «ведення випадку». За цих умов він виконує низку функцій, зокрема, оцінювальну, допоміжну, організаційну, освітньо-виховну, консультативну, посередницьку, координаційну, адвокатську, адміністративну, аналітичну (Ослон В. Н., 2006). Тобто фахівець сфери суспільної опіки – соціальний педагог та соціальний правник – повинен мати комплексну теоретичну підготовку та практичні навички, що дозволятимуть йому розібратися у великій кількості питань, уміти виконувати конкретну практичну роботу, володіти певним набором методів для надання соціальної допомоги та підтримки.

Проблема підготовки фахівців для роботи в сфері суспільної опіки дітей та молоді, зокрема в інтернатних закладах, активно розробляється вітчизняними й зарубіжними ученими: йдеться про так зване навчання «допомагаючої взаємодії» як основній формі співпраці з дитиною-сиротою. З одного боку, дитина встановлює у процесі спілкування стійкі та глибокі зв'язки з іншими людьми, навчається способам комунікації, подоланню конфліктів, з іншого – соціальний педагог допомагає їй у особистісному розвитку, демонструючи позитивні зразки поведінки, спілкування тощо (Шахманова А. Ш., 2005). «Допомагаюча взаємодія» можлива лише за умов багаторівневого, варіативного характеру підготовки майбутніх фахівців.

Якісно новий рівень навчання можна реалізувати, коли старі мотивації будуть замінені новими: причетності, розуміння, самоактуалізації, коли діяльність викладачів ґрунтуватиметься на знанні системи відносин між особистістю і суспільством, на розумінні, що той, хто навчається, – особистість, яка прагне творити нове, власне. Тобто замість слухняного виконання чужої волі має формуватися фахівець, який творчо використовує набуті знання, осмислюючи їх у гуманістичному, суто людському вимірі. На зміну технократичній моделі фахівців, яка є зручною для будь-якого авторитарного режиму, повинна з'явитися модель гуманістична, «народитися» такий спеціаліст, для якого на першому місці стоїть людина (Левченко Т. І., 2002). Для майбутніх фахівців сфери суспільної опіки – соціальних педагогів та соціальних працівників – ці слова набувають особливої значущості.

Практика свідчить, що у працівників опікунсько-виховних установ частим є синдром «емоційного вигорання», який виявляється у втраті інтересу до вихованців, спілкування викликає роздратування, а роботі у цілому – відразу. Дослідники схильні бачити причини цього явища у не сформованості способів професійного спілкування, яке стає для соціального педагога «емоційним донорством»; перебільшеній емоційності, намаганні «подарувати усього себе дітям» тощо (Прихожан А. М., 2005). Їх коріння – у недоліках професійної підготовки, відсутності необхідних інструментальних навиків роботи. Під час навчання у вузі слід звертати увагу не лише на обсяг теоретичних знань студентів, а й на емоційне «загартування» майбутнього фахівця, формування адекватного розуміння професіоналізму та професійних якостей.

Важливу роль у формуванні нової моделі фахівців відіграє гуманістично орієнтований навчальний процес, у якому використовується система методів, засобів, форм, що відповідають потребам та інтересам молоді, де велике значення надається людиноцентристським, культурним, естетичним, духовним, моральним чинникам, що впливають на світосприйняття й життєву позицію особистості, на цілі життєдіяльності та способи їх досягнення. Форми, методи, темпи, глибина впливу на особистість студента у вузі повинна спрямовуватись на своєрідну апеляцію до внутрішнього життя, толерантність, орієнтуватись на гуманістичне мислення, досягнення практичних результатів навчання, на розвиток теоретичного мислення, пізнавальної самостійної діяльності, на оперування на поняттєвому рівні, на виявлення творчих потенцій суб'єкта навчання.

Учені переконані, що майбутньому працівнику сфери суспільної опіки дітей та молоді слід оволодівати герменевтичним методом пізнання й організації соціальної роботи, адже результати його діяльності не схожі на наукові істини, здобуті традиційними способами наукового пізнання. Водночас складний соціально-гуманітарний зміст соціальної роботи можливо сформулювати тільки на основі синтезу соціально-наукових понять, соціальних норм і аксіологічних визначень. Йдеться про необхідність оволодіння студентами «культурою розуміння», у розробку якої значний внесок зробили М. Хайдеггер, Г. Гадамер, В. Дільтей та інші. Вони визначали «розуміння» не просто як метод пізнання, а як основне визначення людського існування, без знання якого не можливо зрозуміти життя суспільства і окремої людини (Нікітін В. А., 2002). Важливо, щоб при проектуванні змісту теоретичної підготовки акцент робився на реалізації принципу: навчати слід не певного предмету, а професії. Суть цього положення полягає у

цілеспрямованій орієнтації усіх дисциплін для цілісного вивчення усіх явищ і процесів, які формують особистісні й професійні якості майбутнього спеціаліста. До найважливіших інтегральних завдань будь-якого навчального предмета належать: забезпечення реального внеску кожного курсу в методологічну, теоретичну, технологічну підготовку студента до подальшої освіти та професійної діяльності; цілеспрямоване формування й розвиток потреб та умінь використання наукового змісту предмету, забезпечення мотивації до його вивчення; розвиток інтегрального мислення, інтелекту на основі цілісного підходу до процесу навчання (Чернилевський Д. В., 2002).

Теоретична підготовка працівників сфери суспільної опіки відповідно до вище зазначеного у вищих навчальних закладах, на нашу думку, повинна охоплювати принаймні три блоки дисциплін: фундаментальний («Філософія», «Основи права», «Етика»), загально професійні («Педагогіка», «Соціальна педагогіка», Соціальна робота, «Психологія», «Теорія і технології соціально-педагогічної діяльності», «Спеціальна педагогіка», «Практикум соціально-педагогічної роботи», «Вікова та педагогічна психологія», «Психологія особистості», «Реабілітаційна психологія», «Патопсихологія», «Основи психотерапії та консультування») та спеціальні («Опікунська педагогіка», «Опіка та піклування», «Професійна діяльність в закладах інституційної та неінституційної форм суспільної опіки» тощо).

Висновки. Таким чином, підготовка фахівців сфери суспільної опіки дітей та молоді у ВНЗ, яка відбувається сьогодні як спеціалізація майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, потребує удосконалення з науково-теоретичної та практичної точки зору з урахування сучасних суспільних реалій в Україні. На часі – розробка концепції, методологічного та методичного забезпечення цього важливого напрямку розвитку системи професійної освіти.

Михайлюк Л. М.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ПРАЦЯ ЯК ПРЕДМЕТ ХРИСТИАНСЬКИХ ПОГЛЯДІВ

Усе більше представників західної культури визнають той факт, що праця та християнство стали запорукою успіху та позитивних цивілізаційних зрушень. У країнах Заходу вже не стоїть питання про формування працелюбства, потреба в праці стала основною потребою життя. І це заслуга християнства (насамперед католицизму та протестантизму).

У процесі підготовки фахівців і нам доцільно керуватися головними положеннями християнства про нерівність та працю оскільки ми живемо та діємо у християнському світі. Одразу зазначимо – суттєвих відмінностей у поглядах на працю, її функції, місце в суспільстві серед теологів не існує. Хоча усі рівні перед Богом, християнство виходить із визнання того факту що соціальна нерівність є реалією життя. Бажати досягти рівності у світі означає бажати неможливого. Християнство легітимізує існуючу соціальну нерівність. Заможні повинні прислужувати Церкві, а Церква повинна допомагати бідним. Отже, заможні гідні прислужування, а бідні гідні допомоги. Служіння не означає втрати людської гідності і не свідчить про духовну неповноцінність у особистісному вимірі. Соціальна нерівність потрібна для нормального функціонування людського суспільства. При цьому соціальний стан певної людини зовсім не гарантує особливе ставлення до неї Господа – Христос не був другом робітників чи багатих, він ніколи не питав бідна людина чи заможна. Та християнство завжди виступало за згладжування нерівності – особа повинна змиритися із існуючим соціальним станом та толерантно ставитися до інших людей.

Праця – органічна складова людського життя. Види праці можуть бути різними та вічною істиною є її необхідність та всезагальність. Праця – то є святий обов'язок кожного та моральне унеобходнення. Навіть ті, хто має можливість не працювати, повинні трудитися. Християнство застерігає як від неробства, так і від виснажливої безперервної праці Завдяки праці світ перетворюється, і ми встановлюємо у ньому гармонію. Протестантизм наполягає на визнанні праці – головним релігійним обов'язком людини і головною умовою її спасіння. А православ'я звертало увагу на моральний бік процесу праці. Духовність людини дорівнювала її моральності. Православ'я зосередилося на необхідності праці для представників заможних верств населення. Ще одна функція праці – самозабезпечення та досягнення достатку. Протестантизм говорить – Бог не любить бідних, бо вважає, що бідні ті, хто мало працює і не докладає необхідних зусиль для зростання свого матеріального потенціалу.

Праця необхідна для підтримки фізичного та духовного здоров'я кожного, вона відкриває ті таланти та здібності, які людині подарував Бог, і допомагає їх вдосконалювати. Праця – надійні ліки від заздрощів, смутку та усіх негативних емоційних станів.

Праця – це і допомога близьким, людина повинна відчувати власну корисність та потрібність іншим членам суспільства. Є два стимули до праці: працювати, щоб забезпечувати себе, і працювати, щоб бути в змозі допомогти тим, хто повинен цю допомогу отримати. Якщо людина не керується такими настановами, вона перетворюється на непотрібну суспільству істоту.

РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ У ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Враховуючи те, що провідним видом діяльності в молодшому шкільному віці є учіння, а головною фігурою, яка організовує учіння, здійснює навчальний процес є вчитель початкових класів, важливим представлялось дослідження впливу школи, опосередковано через вчителя на розвиток патріотичної рефлексії дітей. Успіх засвоєння учнями цього віку моральних норм, культури поведінки, цінностей залежить від того, як ставиться вчитель до їх формування та розвитку. Саме вчитель здатний реалізувати особистісно-орієнтований підхід у вихованні патріотизму та розвитку саме патріотичної рефлексії.

Під впливом нових умов життя народна ідеологія виробляє нові цінності, надає пріоритетності тим ідеям, які найбільшою мірою відтворюють інтереси нації (Руденко Ю., 2003). Як свідчать науковці, у нашого народу високо цінуються ідеї любові до рідного народу, землі, громадянська свідомість, самовідданість і здатність до самопожертви в ім'я рідного народу, незалежної України.

На першому етапі дослідження ми звернули свою увагу на розвиток психологічної культури вчителя, а саме на рівень сформованості внутрішньо-особистісних детермінант розвитку психологічної культури вчителя початкової школи, на його здатність здійснювати патріотичне виховання учнів молодшого шкільного віку. В процесі проведення діагностичної методики «Малюнок сім'ї», бесід з дітьми, де головна увага зверталась на такий аспект як ідентифікація дитини з іншими членами родини, нами було виявлено, що дитина ідентифікує себе також зі своїм вчителем, який навчає її в початковій школі. Такі показники мали місце у 21 % випадків, що говорить про значущість особистості вчителя для дитини в процесі її навчання, розвитку і виховання.

Для діагностики рівня сформованості особистісних чинників розвитку психологічної культури вчителя початкової школи було використано ряд психологічних методів та методик дослідження: спостереження, анкетування, опитувальник Мехрабіана для вимірювання мотивації досягнення, тест-опитувальник вольового самоконтролю А. В. Зверкова і Е. В. Ейдмана, тест-опитувальник КОС, методика Є. П. Ільїна на вивчення схильності до певного стилю керівництва, методика А. Реана на вивчення мотивації успіху і боязні невдачі (Корольчук М. С., Осьодло В. І., 2004). В дослідженні взяло участь 84 вчителя початкових класів. Серед них 40 вчителів міських шкіл та 44 вчителя сільської школи.

Для визначення мотивації вчителя початкових класів було використано опитувальник Мехрабіана для вимірювання мотивації досягнення. Опитувальник складається з ряду тверджень, що стосуються окремих сторін характеру, а також думок і почуттів із приводу деяких життєвих ситуацій. Учасникам експерименту необхідно було оцінити ступінь своєї згоди чи незгоди з кожним твердженням, використовуючи певну шкалу.

Треба відзначити, що опитувальник має дві форми: для чоловіків – форма А; і для жінок – форма Б. Ми використали тільки форму Б – для жінок. В основі тесту лежить виділення поведінкових корелятивів мотиву прагнення до успіху (ПУ) і мотиву уникнення невдачі (УН). Методика вимірює результуючу тенденцію мотивації досягнення, тобто ступінь переваги одного із зазначених мотивів над іншим (різниця ПУ – УН). Високі показники за тестом означають, що ПУ > УН, низькі – ПУ < УН.

Для визначення домінуючої тенденції в обстежуваного бали усієї вибірки ранжуються. Верхні 27 % характеризуються мотивом орієнтації на успіх, нижні 27% – орієнтацією на уникнення невдачі.

За допомогою тесту-опитувальника А. В. Зверкова та Е. В. Ейдмана було проведено дослідження вольової саморегуляції вчителів початкових класів. Метою дослідження було визначення рівня розвитку вольової саморегуляції. Дослідження вольової саморегуляції за допомогою тесту-опитувальника може проводитися з однією особою або з цілою групою. Щоб забезпечити самостійність відповідей досліджуваних, кожному видається тест-опитувальник, бланк для відповідей, на якому надруковано номери запитань і біля них графі для відповідей. Мета опрацювання результатів – визначення величин індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали (В) та індексів за субшкалами наполегливості (И) і самовладання (С). Кожен індекс – це сума балів, отриманих при підрахунку збігу відповідей з ключем загальної шкали чи субшкали.

Дослідження комунікативних та організаторських схильностей вчителів початкових класів було проведено за допомогою тесту-опитувальника КОС. Метою дослідження було визначення рівня розвитку комунікативних та організаторських схильностей вчителів

Дослідження комунікативних та організаторських схильностей за допомогою тесту опитувальника КОС можна проводити як з одним досліджуваним, так і з групою. Досліджуваним роздаються тести опитувальника, бланки для відповідей і зачитується інструкція. Мета опрацювання результатів – отримання індексів комунікативних та організаційних схильностей. Для цього відповіді досліджуваного зіставляють з дешифратором і підраховують кількість збігань окремо за комунікативними та організаційними нахилами. У дешифраторі враховується впорядковане розміщення номерів запитань у бланку для відповідей.

Звичайно, ми звернули увагу і на стиль керівництва в початковій школі за допомогою методики «Схильність до певного стилю керівництва». За допомогою цієї методики можна дізнатися про схильність

суб'єкта до конкретного стилю керівництва. Однак у реальній управлінській практиці людина може скористатися іншим стилем. Оскільки абсолютної схильності до конкретного із стилів керівництва не буває, то може йтися про змішані стилі керівництва із тенденцією схильності до одного з них. Ті, хто відповідає, здебільшого обирають відповіді, що характеризують демократичний стиль керівництва. Якщо таких відповідей більше 12, то є підстави стверджувати про схильність до демократичного стилю; якщо менше і при цьому вибори А превалюють на три бали над Л, то це свідчить про схильність до авторитарно-демократичного стилю; за превалювання на три бали виборів Л над А – про схильність до ліберально-демократичного стилю.

За допомогою методики «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. Реана ми вивчили спрямованість мотивації вчителів початкових класів на успіх чи невдачу.

Узагальнюючи результати дослідження за вищезазначеними методиками ми зробили деякі висновки. Аналіз результатів дослідження засвідчив, що у педагогів виявився загалом недостатній рівень розвитку особистісних показників психолого-педагогічної культури щодо виховання патріотичної свідомості учнів (таблиця 1).

Таблиця 1

**Рівні сформованості психолого-педагогічної культури вчителів
щодо патріотичного виховання учнів 1–4-х класів**

Вчителі зі шкіл	Рівні сформованості педагогічної культури вчителів щодо патріотичного виховання молодших школярів (у %)		
	Високий	Середній	Низький
Сільських	5,6	38,4	56,0
Міських	7,1	42,9	50,0
Увесь загал	6,3	40,7	53,0

Як видно з таблиці 1, дещо вищий рівень готовності до проведення патріотичних виховних заходів і розвитку патріотичної рефлексії учнів у вчителів початкових класів міських шкіл. Це свідчить як про проблеми підготовки і розподілу педагогічних кадрів, так і про значно нижчі можливості сільської школи у патріотичному вихованні дітей. Виявлені особливості свідчать про необхідність підвищення рівня майстерності викладача початкової школи, особливо у питаннях патріотичного виховання учнів.

Аналіз навчальних планів, планів виховної роботи з учнями початкових класів, свідчить, що питанням патріотичного виховання учнів уваги приділяється недостатньо. Близько 60% патріотичних за змістом видів виховних заходів носять пасивно-спостережувальний з боку учнів характер (лекції, кінолекторії, екскурсії тощо). Значно менше активних патріотичних видів діяльності. Окрім того, більшість подібних заходів не спонукають учнів до рефлексії, до самооцінки, самоусвідомлення ними своєї ролі у подібних процесах.

Таким чином, велику роль у становленні патріотичної самосвідомості відіграє психологічна культура вчителя. Якісна підготовка вчителів початкових класів, оновлення їх знань та вмінь, безперервне підвищення рівня професійної компетентності, високий рівень сформованості власної патріотичної самосвідомості розглядається як важлива передумова розвитку патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку.

На наш погляд, необхідним є розробка та впровадження програми по створенню умов, сприятливих для розвитку патріотичної рефлексії у молодших школярів. Ефективність використання такої програми безпосередньо залежить від дотримання шкільним психологом низки принципів: системності, комплексності, добровільності, зворотного зв'язку та контрольованості розвивального впливу.

Спільна діяльність шкільного психолога, вчителів та батьків з розвитку патріотичної самосвідомості дітей молодшого шкільного віку може стати одним із пріоритетних напрямків усієї виховної роботи сучасної початкової школи.

Міхєєва Л. В.

Хмельницький національний університет

**ВПЛИВ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ
НА ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ
МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ**

Студентство – це особлива соціальна група, метою діяльності якої є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві. Вона має характерні риси, що визначають її аксіологічні установки, які пов'язані як з процесом навчання у вищій школі, так і з отриманням професійної освіти. За свідченнями Б. Г. Ананьєва, цей віковий етап характеризується інтенсивним розвитком фізичного і розумового потенціалу особистості, підвищенням працездатності і динамікою активної продуктивної (в тому числі й навчальної) діяльності. цей період, як

відмічає І. О. Зимня, вирізняється високим рівнем пізнавальної мотивації, високою соціальною і комунікативною активністю, гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості (Зимня І. О., 1997).

У зв'язку з цим С. І. Архангельський відмічає, що перед сучасною вищою освітою постало завдання – навчити студентів міркувати і діяти методами, категоріями науки, бачити свою галузь знань і професійну діяльність очима дослідника, тобто «засвоєнні в процесі знання, вміння і навички мають виступати вже не в якості предмету навчальної діяльності, а в якості засобів професійної діяльності» (Архангельський С. І., 1980).

Студенти напряму підготовки «Технологічна освіта» – це майбутні вчителі трудового навчання, спеціалізація – інформатика, профіль підготовки – художня обробка матеріалів, кваліфікація – вчитель технологій і креслення. У Хмельницькому національному університеті під час підготовки студентів дану професію оцінюють, насамперед, як інженерну, а тому акцент ставиться, в основному, на вивчення дисциплін спеціалізації. Однак їх педагогічна діяльність, у процесі якої проєктуються і формуються знання, вміння і навички майбутніх педагогів, займає важливе місце в суспільному житті. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам дійти висновку, що успіх у педагогічній діяльності забезпечує наявність у майбутнього педагога конструктивних, комунікативних і організаторських здібностей та відповідних їм умінь. Формування цих умінь безпосередньо пов'язане з вивченням дисциплін психолого-педагогічного спрямування.

Бесіди зі студентами напряму підготовки «Технологічна освіта» дають підстави стверджувати, що біля 95 % студентів є випускниками шкіл. Це свідчить про те, що їхні уявлення про професійну діяльність носять, в основному, споглядальний характер. Студенти, як правило, не усвідомлюють повністю, що саме складає сутність їхньої майбутньої спеціальності. Аналіз вікових особливостей студентів дає змогу зробити висновок, що їхнє ставлення до вивчення педагогічних дисциплін, активність самостійної пізнавальної діяльності тісно пов'язані з тим, наскільки зміст навчального матеріалу та способи роботи над ним відповідають уявленням про майбутню професію та яким змістом наповнюється для них професійний мотив.

В. О. Сластьонін стверджує, що мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів, будучи складним структурним утворенням, має декілька значень: постаючи продуктом формування особистості, вона виступає разом з тим як фактор її подальшого розвитку; здійснює загальний стимулюючий вплив на протікання мисленневих процесів, стає джерелом інтелектуальної активності; мобілізує творчі сили на пошук і розв'язання пізнавальних завдань, позитивно впливає на якість знань, їх глибину і дієвість, широту і систематизацію; є важливою внутрішньою умовою розвитку прагнення до самоосвіти; має діагностичне значення, тобто слугує показником розвитку багатьох важливих якостей особистості – цілеспрямованості, усвідомленості, працьовитості, широти і стійкості пізнавальних інтересів.

Таким чином, формування позитивного ставлення до майбутньої професії є важливим фактором підвищення навчальної успішності студентів. Але тільки позитивне ставлення не може мати суттєвого значення, якщо воно не підкріплюється компетентним уявленням про професію (в тому числі й усвідомлення значення окремих дисциплін) і погано пов'язане із способами оволодіння нею.

Очевидно, до кола проблем, які пов'язані з вивченням ставлення студентів до обраної професії, повинні бути включені наступні питання: задоволеність професією; динаміка задоволеності від курсу до курсу; фактори, що впливають на формування задоволеності: соціально-психологічні, психолого-педагогічні, диференційно-психологічні; проблеми професійної мотивації, чи, іншими словами, система і ієрархія мотивів, які визначають позитивне чи негативне ставлення до обраної професії. Ці окремі моменти, як і ставлення до професії в цілому, впливають на ефективність навчальної діяльності студентів. Вони, зокрема, позначаються на загальному рівні професійної підготовки.

В останні роки посилилось розуміння психологами і педагогами ролі позитивної мотивації до учіння для забезпечення успішного оволодіння знаннями і вміннями. А. І. Гебос виділяє такі фактори (умови), які сприяють формуванню у студентів позитивного мотиву до учіння: усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання; усвідомлення теоретичної і практичної значущості знань, що здобуваються; емоційність викладання начального матеріалу; показ «перспективних ліній» в розвитку наукових понять; професійна спрямованість навчальної діяльності; вибір завдань, які створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності; наявність допитливості і «пізнавального клімату» в студентській групі (Ільїн Є. П., 2000).

У своєму дослідженні ми дійшли висновку, що формуванню мотивації вивчення педагогічних дисциплін і її розвитку, підвищенню її стійкості сприяє усвідомленість мотивів. Тому важливим є завдання дослідження усвідомлюваних мотивів вивчення педагогічних дисциплін.

Серед опитаних студентів найвищою продуктивністю характеризується група мотивів, верхню результативну сходинку в якій займає мотив, що носить результативний характер (люблю дітей, хочу працювати у навчальних закладах) – 53%, друге місце займає мотив, який носить чітко виражений процесуальний характер (приваблюють дисципліни психолого-педагогічного спрямування) – 25 %. На запитання анкети «Чим би Ви хотіли займатися після закінчення університету?» тільки 63% опитаних хотіли б працювати за обраною спеціальністю; 38,2% опитаних майбутніх учителів трудового навчання вважають для себе звичною активну участь у роботі на заняттях з дисциплін педагогічного циклу; 56,8 % студентів оцінили свою активність – «іноді». Причинами активності на заняттях є: у 51,4 % студентів цікаві теми для обговорення, у 20,7 % – цікаво спілкуватися з товаришами і викладачем, у 15,3 % студентів – відчуття компетентності і у 10,2 % – прагнення переконувати інших у своїй правоті. Дані показники свідчать про те,

що необхідно під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін створювати такі педагогічні умови, за яких відбудеться перехід епізодичної активності у звичну.

Досить потужний вплив на активність студентів під час вивчення дисциплін педагогічного циклу має позитивний емоційний клімат, зняття почуття тривожності, байдужості та скутості. Результати анкетування майбутніх учителів трудового навчання показують, що у 58,6 % опитуваних переважають позитивні емоції (радість, зацікавленість, впевненість), у 41 % – негативні емоції (скутість, страх, пригніченість). Отже, для ефективного формування внутрішніх і позитивних зовнішніх мотивів необхідне впровадження активних форм і методів навчання на основі контекстного підходу, які забезпечать створення позитивного емоційного клімату.

З метою визначення факторів, які впливають на зниження позитивної мотивації вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями трудового навчання, було проведено анкетування, результати якого представлені на рис. 1. Студентам 1–5 курсів пропонувалось за 5-ти бальною шкалою оцінити кожен з 10 чинників, які впливають на зниження позитивної мотивації.

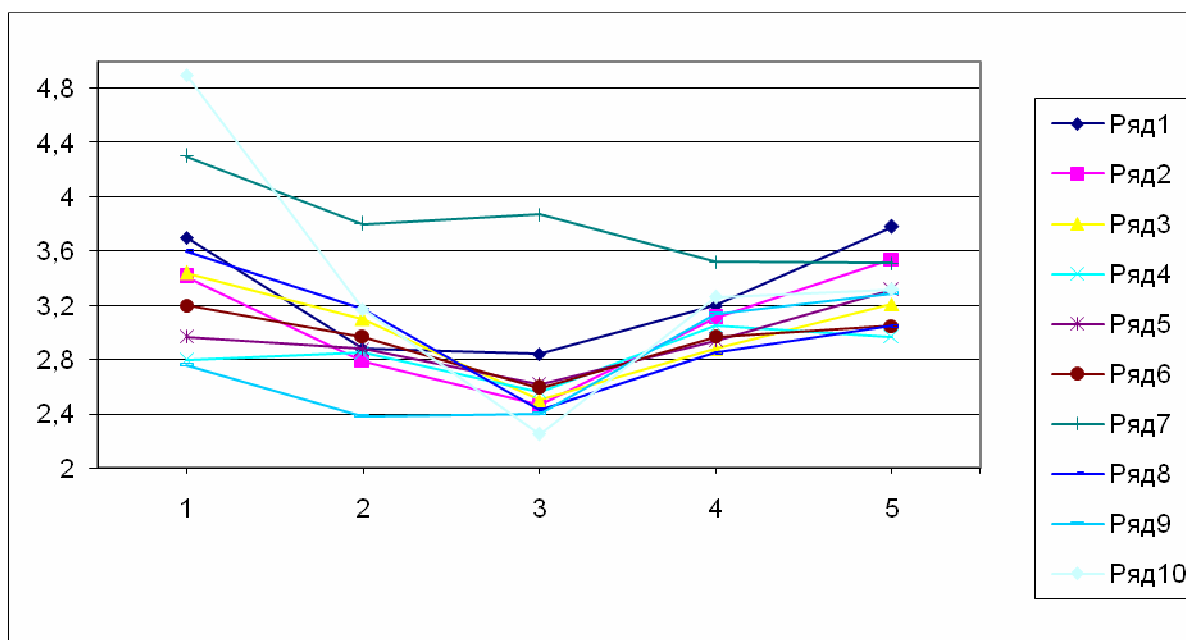


Рис. 1. Фактори, які знижують позитивну мотивацію у процесі вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями трудового навчання: ряд 1 – не подобається процес навчання; ряд 2 – не подобається обрана професія; ряд 3 – відсутність заохочень за старанність; ряд 4 – брак можливостей для вияву ініціативи і творчості; ряд 5 – відсутність умінь і навичок навчальної діяльності; ряд 6 – неспосильність навчального матеріалу; ряд 7 – власна лінь; ряд 8 – особиста безвідповідальність; ряд 9 – низький професійний рівень викладачів; ряд 10 – байдуже ставлення викладачів до виконання своїх обов'язків.

Із цієї структури бачимо, що першокурсники вважають домінуючим фактором, який знижує позитивну мотивацію під час вивчення дисциплін педагогічного циклу, байдуже ставлення викладачів до виконання своїх обов'язків, власну лінь і відсутність інтересу до навчання. Студенти другого курсу вважають головною причиною зниження позитивної мотивації під час вивчення педагогічних дисциплін саме власну лінь. Другу позицію у них займає особиста безвідповідальність і байдуже ставлення викладачів до виконання своїх обов'язків. Третю позицію – відсутність заохочень за старанність. Студенти третього курсу, як і студенти другого курсу, важливим чинником зниження позитивної мотивації під час вивчення дисциплін педагогічного спрямування вважають власну лінь. Другий і третій за важливістю чинники зниження позитивної мотивації студенти вбачають у відсутності інтересу до навчання і відсутності умінь і навичок навчальної діяльності. Студенти четвертого курсу також вважають головною причиною зниження позитивної мотивації саме власну лінь. Другий фактор, що впливає на зниження мотивації, студенти вбачають у байдужому ставленні викладачів до виконання своїх обов'язків, а третій фактор – відсутність інтересу до навчального процесу. Студенти п'ятого курсу в якості головної причини зниження мотивації називають відсутність інтересу до навчання. Другу позицію займає розчарування в обраній професії, а третю – власна лінь.

Отже, домінуючими факторами, що знижують позитивну мотивацію вивчення дисциплін педагогічного спрямування у майбутніх учителів трудового навчання виступають: відсутність інтересу до навчання, байдуже ставлення викладачів до виконання своїх обов'язків, відсутність умінь і навичок навчальної діяльності і власна лінь. Результати дослідження свідчать, що без спеціальної організації формування мотивації учіння, без активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, без використання викладачами активних методів навчання неможливий розвиток внутрішніх і позитивних зовнішніх мотивів.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

У нашій державі історично склалася потужна система педагогічної освіти, яка вирішує питання професійної підготовки учителів. Час активної розбудови національної системи освіти України, відродження та подальший розвиток духовно-моральної культури, інтелектуального потенціалу українського народу спонукають до пошуків ефективних шляхів підготовки педагогів для сучасної школи. Розширення функцій учителя у нинішньому суспільстві, ускладнення завдань та змісту виховання молоді зумовлюють підвищення вимог до його підготовки, як громадянина вільної, демократичної України і водночас «громадянина світу», зміни орієнтирів у його педагогічній діяльності – від просвітництва до життєтворчої та культурно-творчої місії. Результат педагогічної діяльності великою мірою визначається рівнем професіоналізму педагогів і якістю їхньої підготовки.

У реалізації цих завдань важлива роль належить учителеві-словеснику, який є головним носієм національної мови, культури й духовності. У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» визначаються важливі стратегічні напрями, завдяки яким змінюється підхід до фахової підготовки вчителів-словесників – учителів української мови і літератури. Одним із найважливіших напрямів такої роботи є створення необхідних умов для формування їхньої творчої особистості, реалізації природних схильностей, індивідуальних здібностей та якостей. Тому орієнтиром вищої освіти стають такі завдання, як формування у майбутнього словесника творчого самовиявлення, потенціалу саморозвитку й самовдосконалення, розвиток комплексу професійно значущих якостей, професійного мислення, самосвідомості, соціальної й професійної відповідальності.

Оновлення змісту освіти, орієнтація на новий тип педагогічного світогляду, що відповідає соціокультурним викликам епохи, пріоритетність формування в учнівській молоді ключових компетенцій в інтелектуальній, громадянсько-правовій, комунікаційній, інформаційній сферах – ці та інші риси кінця ХХ – початку ХХІ століття, безумовно, мають позначатися на професійних і особистісних якостях вчителя української мови і літератури. Загальноосвітні навчальні заклади третього тисячоліття чекають на словесника, котрий володіє цілісними, системними знаннями мови, літератури, є людиною культури, провідником ідей державотворення і демократичних змін, здатний сформувати культуромовні особистості молодих громадян Української держави (Семенов О. М., 2005).

Учителя мови і літератури часто називають словесником. Утворене від праслов'янського слова «словеса» спочатку це слово означало «майстер говорити», а у ХVІІІ столітті – «велеречива людина». Усе це повною мірою підтверджує місію вчителя як риторика, котрий засобами переконливого, дійового слова підносить роль рідної мови, власним прикладом примушує турбуватися про її авторитет у демократичному суспільстві (Семенов О. М., 2005).

Треба також відзначити, наскільки складним і багатогранним є саме поняття «словесність». Вперше вживання терміна «словесність» виявлено у «Словаре Академии Российской 1789–1793 гг.», де воно означає «знання, яке стосується словесних наук» і «здатність говорити, висловлювати». Наукове формування предмета словесності пов'язане з реорганізацією вітчизняної філологічної освіти на початку ХІХ століття, коли словесність набула чіткої послідовної теорії в підручниках Я. Толмачова, А. Мерзлякова, М. Кошанського, І. Давидова, В. Плаксина, К. Зеленецького та ін. В цей час словесність розуміється тільки як «природна здатність людини висловлювати свої думки і почуття голосом» (Толмачов Я., 1815), або як «дар слова, яким Творець нагородив своє улюблене творіння – людину» (Кошанський М., 1829). Сучасний літературознавець Ю. Мінералов вважає, що термін «словесність» означає те саме, що й термін «література», але історично передував йому. На відміну від свого синоніма, запозиченого із західних мов, він містить «ясний образ», який вказує на те, що під цим терміном розуміється словесне мистецтво, мистецтво художнього слова і словесного тексту. Термін-синонім «література» такої цінної особливості позбавлений. На його думку, з цього аж ніяк не випливає, що треба відмовитися від загальноновживаного терміна «література». Однак слід вивчати літературу як словесність, словесне мистецтво – тобто підходити до її вивчення в тому особливому ракурсі, який і був основним ракурсом для філології колишніх часів. Підхід до твору художньої літератури як до історичного або політичного документу, як до об'єкту соціологічного чи психологічного спостереження може бути важливий для представників інших наук, але для літературознавця представляє лише прикладний інтерес. Теми та ідеї письменника невіддільні від свого реального словесного втілення, і саме так їх необхідно вивчати (Ю. Мінералов, 1999).

На думку О. М. Семенова, серйозне занепокоєння в суспільстві викликає загроза відчуження молоді від багатьох художніх досягнень людства, втрата інтересу до усвідомленого читання. Тому метою літературної освіти майбутнього вчителя-словесника є виховання високої естетичної культури, формування здатності цілісно сприймати літературну спадщину, тобто індивідуальність митця слова, його мовотворчість, поезику, літературні оцінки, рух твору в часі, розвиток творчих здібностей до аналізу й інтерпретації художніх творів (Семенов О. М., 2005).

Суспільство XXI століття чекає на вчителя-словесника, котрий має філологічні та психолого-педагогічні знання, розвинене мовне чуття, володіє фольклорно-літературно-мистецьким потенціалом, творчим стилем мислення, гнучким розумом, навичками ораторського і ділового стилю спілкування, розуміється в питаннях історичного розвитку рідного народу, знає, шанує і пропагує його духовну культуру, дотримується принципів народної етики й моралі в повсякденному житті, розвиває гармонійне мислення, що ґрунтується на поєднанні внутрішньої свободи особистості і її соціальної відповідальності, знайомий з новими досягненнями і науковими та педагогічними дискусіями на національному і світовому рівнях, прагне до постійного саморозвитку й духовного самовдосконалення. Головними рисами педагога-філолога мають стати глибокий професіоналізм, широка ерудиція, висока культура і моральність, національна свідомість, відданість Україні та її народові (Семенов О. М., 2005).

У контексті означеного вище на порядку денному – розв'язання нагальних суспільних проблем та подолання соціально-педагогічних суперечностей між потребами суспільства в учителях-словесниках нової генерації і неповною визначеністю методологічних та методичних засад їх підготовки, варіативних концепцій, моделей, новітніх освітньо-професійних програм цілісної багаторівневої філологічної підготовки; між прагненням учителя до вдосконалення культурно-духовної сфери, поглиблення професійної компетентності й відсутністю реальних механізмів освоєння апробованих історією ефективних педагогічних систем, інноваційних методик та технологій підготовки учителя-словесника.

Піковець Н. В.

Уманський гуманітарно-педагогічний коледж імені Т. Г. Шевченка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДОГО ВИКЛАДАЧА ЯК СКЛАДОВОЇ ЙОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

Початок трудової діяльності – найбільш відповідальний і важливий крок у професійному становленні педагога. Не випадково досвідчені колеги вважають перші кроки педагогічної діяльності головною школою особистісно-професійного виховання. Відомо, що закінчення вузу, отримання диплома не означає, що початківець педагог вже є професіоналом. Йому належить певний шлях професійного становлення, попередньою частиною якого є період адаптації – «вживання» у професію. Тим часом, молодий педагог одразу починає працювати нарівні зі своїми досвідченими колегами, тому особливо значущою є проблема скорочення та «безболісного» проходження адаптаційного періоду.

Проблема професійної адаптації набуває великого значення серед проблем успішної професіоналізації молодого викладача. Вирішення зазначеної проблеми значною мірою сприяє уникненню таких негативних явищ, як нестабільність педагогічних кадрів, їх плинність, повільне зростання педагогічної майстерності педагога. Сучасному навчальному закладу потрібен професійно компетентний, творчий педагог, здатний оперативно долучитися до інноваційних процесів. Щоб особистісна і професійна адаптація молодих педагогів відбувалася без проблем, у закладі має бути розроблена програма співпраці з ними.

Незважаючи на те, що професійна адаптація є безупинним процесом, що триває усе професійне життя людини, найбільшого екстенсиву, значущості, складності, вона набуває на етапі входження фахівця до умов реальної професійної діяльності, тобто у перші її роки (Шевченко О. А., 2013).

Готовність до педагогічної діяльності виявляє складний, неоднозначний характер взаємозв'язку з особливостями професійної адаптації викладача, виступаючи опосередкованою ланкою між адаптацією та індивідуальними властивостями. Тобто, доцільно розглядати феномен професіоналізації як спосіб самореалізації людини, становлення її суб'єктності.

Більшість вітчизняних дослідників розглядає процес професійного становлення особистості як безупинний, що має лінійний нарощувальний характер, процес професіоналізації особистості (Бурукіна В. І., 2010). Професійна адаптація викладача вищого навчального закладу має багатофункціональний характер: є необхідною умовою, етапом професійного становлення та розвитку фахівця, на якому відбувається прийняття ним професійних цінностей, оволодіння професійною діяльністю, формування готовності до успішної її реалізації. Вона сприяє всебічному розвитку особистості, оскільки її результатом є формування професійного «Я» як невід'ємної складової самосвідомості; забезпечує входження викладача до професійної групи, зближує її цінності з цінностями особистості і тим самим виступає складовою соціалізації (Облес І. І., 2008).

Оскільки адаптація є процесом взаємодії особистості і середовища, то рушійною силою професійної адаптації педагога вищої школи є виникнення суперечності між професійно-педагогічною підготовленістю, соціальними і професійними очікуваннями особистості та реальними вимогами, конкретними умовами діяльності педагога, які постійно змінюються, що зумовлено суспільною та професійною динамікою, соціальним розвитком (Гура О. І., 2006).

З позиції результативного підходу, зазначає І. Облес, професійна адаптація викладача вищого навчального закладу визначається видами, типами адаптивної поведінки, її показниками. З позиції процесуального підходу вона характеризується часовими параметрами, механізмами, чинниками та етапами (Облес І. І., 2008). Зокрема, на етапі включення педагога вищої школи до професійно-педагогічного

середовища, продовжує авторка, адаптація може розглядатися як первинна (емоційна) і вторинна (функціональна).

Первинна професійна адаптація – це складний динамічний процес початкового входження особистості в довготривалу викладацьку діяльність, входження до системи міжособистісних відносин колективу, пристосування до умов праці викладача у вищому навчальному закладі, прийняття соціальної ролі викладача, подолання внутрішніх неузгодженостей, суперечностей в системі цінностей, очікувань і установок, досягнення стану оптимального функціонування особистості та мінімального необхідного його рівня для успішного перебігу викладацької діяльності.

Вторинна адаптація викладача ВНЗ – це складний процес усіх наступних після первинної адаптації внутрішніх (особистісних) та зовнішніх (поведінкових) змін професійної діяльності педагога вищої школи, пов'язаних із переходом від мінімально необхідного рівня педагогічної ефективності до стану професійної майстерності. Вторинна адаптація спричинюється такими чинниками: організаційними і професійними нововведеннями, змінами змісту і завдань діяльності, необхідністю до пристосування до змін в офіційній і неофіційній системах відносин, зміною місця роботи та ін. Результат вторинної адаптації виявляється у досягненні найвищих рівнів ефективності і якості здійснення більшості складових викладацької діяльності, розвитку здатності вирішувати нетипові професійні ситуації, формуванні більш гнучкої соціально-професійної позиції, активному і творчому перетворенні оточуючого організаційного середовища тощо.

Розгляд готовності до педагогічної діяльності не тільки в період навчання, а й на етапі професійної адаптації викладача вищої школи дає інформаційну основу для побудови системи психологічного супроводу процесу професійного розвитку молодого викладача.

Провідні завдання, які необхідно вирішити у процесі здійснення психолого-педагогічного супроводу наступні: допомогти в особистісній і соціально-педагогічній адаптації; включити молодих спеціалістів у самоосвітню та дослідницьку діяльність; розвинути професійне мислення і готовність до інноваційних перетворень; попередити найбільш типові помилки, протиріччя і труднощі в організації навчальних занять та пошук можливих шляхів їх подолання; надати допомогу в пізнанні й творчому впровадженні в навчально-виховний процес досягнень педагогічної науки і передового досвіду; стимулювати розвиток індивідуального стилю творчої діяльності. А одне з головних завдань психологічного супроводу – не тільки надавати своєчасну допомогу і підтримку молодому спеціалісту, але і навчити його самостійно долати труднощі процесу адаптації, відповідально ставитися до свого становлення, допомогти йому стати повноцінним суб'єктом свого професійного життя. Психологічна підтримка є багатовимірним процесом, який зосереджений на позитивних якостях і перевагах особистості, сприяючи відновленню віри в себе і свої можливості, підвищенню резистентності особистості до дестабілізуючих зовнішніх і внутрішніх чинників. Характерним для психологічної підтримки є з'ясування характеру особистісних проблем, надання допомоги у їх вирішенні, організація необхідної профілактичної роботи.

Висновок. У процесі становлення педагога важливі не тільки усвідомлення сукупності функцій професійної діяльності, сформованість ставлення до професії, але й усвідомлення особистих можливостей і потреб, прийняття професійної діяльності як бажаної і доцільної сфери реалізації себе. У ході професійної адаптації здійснюється співставлення професійно-особистісних орієнтацій з можливостями самої особистості та з реаліями педагогічної діяльності. Для успішного пристосування молодих фахівців до нових умов праці їм необхідна постійна підтримка, методична та психологічна допомога, яка реалізується в ході психолого-педагогічного супроводу. Основне завдання такої підтримки – включати в себе розкриття особистісного адаптаційного потенціалу молодого педагога на етапі його входження у професію.

Погоріла С. Г.

Білоцерківський національний аграрний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІКИ І ПІДПРИЄМНИЦТВА У ВНЗ

Професійна діяльність науково-педагогічного працівника є неперервним процесом розв'язання навчально-виховних завдань, спрямованих на розвиток особистості студента. Її ефективність визначається ціннісними орієнтаціями педагога, а потреби гуманізації освіти зумовлюють творчу, вільну діяльність викладача вищої школи, спрямовану на прогресивний розвиток особистості.

Підготовка студентів економічних спеціальностей до педагогічної діяльності розглядається в наукових працях Л. Савенкової, Г. Ковальчук, М. Артюшиної, І. Балягіної, М. Богорада інших учених; проблеми особистості викладача вищої школи та його педагогічної діяльності досліджували Л. Барановська, В. Бобрицька, В. Гашимова, О. Гура, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Євтух, О. Дубасенюк та інші вчені.

У зв'язку з потребою підвищення якості підготовки магістрів з економіки і підприємництва до викладання економічних дисциплін, що зумовлено положенням Закону України «Про вищу освіту», вимогами до підготовки студентів ОКР магістр, нами було розроблено структуру їхньої професійно-педагогічної підготовки з урахуванням вимог до фахових знань, умінь, навичок, професійно-педагогічних якостей викладача вищої школи та умов їх формування у процесі навчання у ВНЗ.

Метою такої підготовки є формування готовності до професійно-педагогічної діяльності у майбутніх магістрів з економіки і підприємництва. Наявність мети зумовлена сучасним соціальним замовленням суспільства щодо підготовки висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці.

Професійно-педагогічна підготовка спрямована на формування у майбутніх магістрів досвіду пізнавальної діяльності, досвіду практичної діяльності, досвіду творчого педагогічного мислення, досвіду емоційно-оцінного ставлення до професії науково-педагогічного працівника.

Професійно-педагогічна підготовка магістрів з економіки і підприємництва має бути зорієнтована на формування в студентів готовності до виконання обов'язків викладача вищого навчального закладу, проведення науково-пошукової роботи; організації навчально-виховного процесу в спеціалізованих гімназіях, школах, коледжах. Основними завданнями цієї підготовки є поглиблення, розширення, інтеграція знань з педагогіки; практичне опанування студентами магістратури різних форм організації навчального і виховного процесів у вищих начальних закладах освіти 1-4 рівнів акредитації; виховання у магістрантів особистісних якостей майбутнього педагога, відповідального ставлення до виконання обов'язків викладача, прагнення постійно займатися самонавчанням, саморозвитком, самовдосконаленням (Вітвицька С. С., 2005).

У магістра з економіки і підприємництва, як майбутнього науково-педагогічного працівника, мають бути сформовані такі уміння:

дидактичні – уміння доступно та зрозуміло викладати навчальний матеріал, організувати самостійну діяльність студентів та керувати їхньою пізнавальною активністю;

– академічні – знання змісту навчальної дисципліни, володіння матеріалом, здійснення дослідницької роботи;

– гностичні – здібності до швидкого і творчого оволодіння методами навчання;

– конструктивні – вміння створити атмосферу співробітництва, спільної діяльності;

– перцептивні – включають психологічну спостережливість, розуміння особистості студента і його психічних станів;

– мовленнєві – володіння чіткою дикцією, багатим словниковим запасом, вміння чітко висловлювати власні думки і почуття з допомогою мови та невербальних засобів (міміки, жестів). Мовлення викладача повинно бути чітким, виразним, переконливим, простим, зрозумілим, образним та емоційно забарвленим;

– комунікативні – уміння спілкуватися зі студентами, знаходити підхід до них, встановлювати з ними педагогічно доцільні стосунки, наявність педагогічного такту;

– експресивні – виявляються в емоційній наповненості взаємодії зі студентами, вони полягають у правильному диханні, узгодженості мови, міміки і жестикуляції та добре поставленому голосі;

– організаторські – полягають у вмінні згуртувати студентський колектив, організувати його до діяльності;

– сутєстивні – виражають здатність до безпосереднього емоційно-вольового впливу на студентів, вміння переконувати;

– прогностичні – виявляються в умінні прогнозувати результат педагогічної діяльності;

– педагогічна рефлексія – полягає у здатності оцінити свою діяльність, її результати, власний індивідуальний стиль;

– педагогічна спостережливість – розподіл, обсяг і переключення уваги (Савчин М. В., 2007).

Зміст підготовки магістрів з економіки і підприємництва до професійно-педагогічної діяльності реалізовується через зміст навчальних дисциплін магістерської підготовки, за допомогою певних форм організації навчання, методів та засобів. Особливе значення для їхньої підготовки до науково-педагогічної діяльності мав зміст спецкурсу «Професійно-педагогічна підготовка магістрів з економіки і підприємництва».

Основними формами організації навчання студентів були лекції (лекції-бесіди, лекції-диспути, проблемні лекції); практичні заняття (дискусії з елементами бесіди, обговорення, презентації, написання есе, мікрвикладання, фронтальне опитування з елементами дискусії та творчості, робота з навчальною документацією), самостійна та індивідуальна робота (творчі завдання, завдання з вивчення першоджерел та розробка термінологічного словника, підготовка промови, розробка плану семінарського заняття, розробка проекту). Студенти працювали в малих групах, мікрогрупах, у парах. Основними засобами навчання були: ТЗН, наочність, методичні рекомендації з професійно-педагогічної підготовки магістрів з економіки і підприємництва.

Відповідно до змісту професійно-педагогічної підготовки, ми намагалися створити сприятливе освітнє середовище, в якому у магістрантів формувалася б мотивація до майбутньої професійно-педагогічної діяльності та зацікавленість нею. Цей процес відбувався шляхом використання різних форм та методів активізації навчальної діяльності (робота в малих групах, мозковий штурм, рольові й ділові ігри, дискусії, аналіз психолого-педагогічних ситуацій), завдяки яким у студентів вироблялися психолого-педагогічні навички і вміння, формувалася здатність нестандартно мислити та творчо підходити до вирішення професійно-педагогічних ситуацій. Значне місце відводилося інтерактивному навчання, яке втілювалося через застосування рольових ігор і сприяло стимулюванню пізнавальних процесів, мислення,

уяви, фантазії; розвивало рефлексію, творчі здібності, створювало умови для вияву особистої позиції, самостійності, сили волі та здатності до співпраці.

Такі види роботи допомагали формуванню професійно значущих якостей майбутніх науково-педагогічних працівників, розвиткові умінь аналізувати та критично оцінювати свої дії та дії інших.

Розроблена структура професійно-педагогічної підготовки магістрів з економіки і підприємництва може слугувати концептуально-методологічним підґрунтям підготовки майбутніх фахівців до педагогічної діяльності у ВНЗ.

Пододіменко І. І.

Хмельницький національний університет

ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ У КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Інтеграція України до європейської та світової спільноти, орієнтація на загальноєвропейські рекомендації та вимоги щодо іншомовної освіти передбачають реформування й модернізацію професійної підготовки викладачів іноземних мов та актуалізують проблему зростання педагогічної майстерності, професіоналізму, самовдосконалення викладачів. Якість освіти має сприяти вдосконаленню особистості педагога задля подальшого ефективного виконання своєї професії, для розбудови держави, інтеграції її в світове співтовариство. Щоб ефективно та результативно виступити у своїй професійній ролі, викладач іноземних мов повинен володіти мистецтвом формувати особистість студента засобами навчальної дисципліни, активно та багато працювати над собою, неперервно вдосконалюватись як у професійному, так і в особистому та суспільному плані, постійно розширювати спектр своїх професійних компетенцій та фахових функцій. Необхідно зауважити, що на характер і зміст професійного вдосконалення викладача вищої школи та розвиток його професійної компетентності також здійснює суттєвий вплив зміна соціокультурного контексту вивчення іноземних мов як засобу міжнародного спілкування. Викладач іноземної мови у своїй професійній діяльності, у першу чергу, звертає увагу на необхідність підвищення рівня фахової компетентності, адже гуманізація освіти означає її глобалізацію в трансляції культур, пошук нових способів розкриття і формування своїх індивідуальних можливостей.

Концепція модернізації сучасної іншомовної педагогічної вищої та післядипломної освіти передбачає підготовку та перепідготовку не просто високоосвічених, кваліфікованих, компетентних педагогічних кадрів на рівні світових стандартів, соціально й професійно мобільних, конкурентоспроможних на вітчизняному, європейському і світовому ринках праці, а викладачів іноземних мов, здатних до нестандартного творчого мислення, педагогічної рефлексії. Це можливо лише при трансформації змісту й організації навчання, коли інновація освіти передбачає індивідуалізацію, диференціацію, гуманізацію та гуманітаризацію навчального процесу.

Інноваційний характер іншомовної педагогічної діяльності спонукає академічну спільноту вищих навчальних закладів до пошуку інноваційних інтерактивних стратегій, підходів, освітніх технологій, що сприяє формуванню позитивної психологічної настанови щодо професійної педагогічної діяльності та неперервного професійного зростання. Створення та впровадження новацій у системі вищої іншомовної педагогічної освіти обумовлено низкою об'єктивних чинників: гармонізація державних стандартів із світовими вимогами; індивідуалізація освітнього процесу; новітні освітні програми, підручники, посібники, навчально-методичні комплекси, управлінські системи й технології; варіативні системи навчання (розвивальна, модульно-розвивальна, диференційована тощо); методи проектування та моделювання життєтворчості особистості, діалогова форма спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу; модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності керівників закладів освіти; варіативні моделі структури управління; поява вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти нового типу тощо (Бочемп Г., Кларк Л., Халм М., Кеннеді Е., 2015).

Ефективним способом розвитку вищезазначених аспектів, а відповідно, і способом формування професійної педагогічної компетентності вважаємо використання рефлексивного підходу, який передбачає здатність до педагогічної рефлексії. Цей підхід набув широкого поширення у світовій практиці, особливо серед викладачів-практиків, як можливість неперервної освіти, вдосконалення професійної педагогічної майстерності, ерудиції та кругозору, а також розвитку критичного мислення та адекватної оцінки власної професійно-педагогічної діяльності (Герbart Дж., 2005; Уард Дж., Маккоттер С., 2006).

Рефлексивний підхід у формуванні професійної компетентності викладача іноземних мов детермінує процес звернення до власного досвіду, його осмислення та критичне оцінювання певної педагогічної цілі (Річардс Дж. К., 2005); це самоаналіз зроблених кроків, оцінку отриманих результатів і співвіднесення їх з поставленою метою для отримання кращих результатів у майбутній професійній діяльності (Тур Р. Й., 2004). В основі рефлексивного підходу лежить здатність до педагогічної рефлексії, яка включає в себе онтологічну діяльність поєднану зі змістом предметних знань, та психологічну діяльність, яка полягає у суб'єктивному сприйманні цієї діяльності (Митина Л. М., 1998).

Світова наукова спільнота розглядає рефлексію як один із механізмів саморегуляції викладача (Брукфільд С., 1998; Древал Д. Дж., Стекмен Р. В., Перді Дж. М., Луї Б. Й., 2002; Ріско В. Дж., Ріско К., Вакеліч К., 2002; Роджерс Р., 2001; Шьон Д., 1995; Уард Дж., Маккоттер С., 2006). Відомий американський психолог, філософ та реформатор Дж. Деві трактує цю категорію як «здатність займатися самоаналізом, тобто здатність до критичного переосмислення власного досвіду» (Деві Дж., 1964). На думку вітчизняного науковця Л. О. Гапоненко, рефлексія є психологічним механізмом корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні (Гапоненко Л. О., 2009).

Рефлексивний підхід у підготовці викладача іноземних мов до неперервного самовдосконалення в умовах освітнього середовища спрямовує діяльність педагога на створення ситуацій, що активізують рефлексію його учасників (самосвідомість, Я–концепція). Адже дидактична діяльність викладача іноземних мов базується на вміннях проектувати, прогнозувати та об'єктивно аналізувати явища і процеси навчальної діяльності. Ефективність такої роботи залежить від ступеня усвідомлення, осмислення, самоаналізу, саморегуляції виконання педагогічних дій, прийомів, операцій з їх поточним контролем та самокорекцією (Фаррелл Т. С. К., 2003).

Рефлексія сприяє свідомому виконанню професійної діяльності. Особливістю цього механізму у процесі підготовки висококваліфікованих викладачів іноземних мов є його інтелектуальна спрямованість (на усвідомлення знань, способів дій, оволодіння вміннями планування й самоорганізації) (Стремпл Р., 2007).

Педагогічна рефлексія – це усвідомлення викладачем іноземних мов себе самого як суб'єкта діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають студенти, батьківська спільнота, колеги, адміністрація вищого навчального закладу. Водночас це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації» (Дарлінг-Гаммонд Л., 2006). Модель педагогічної рефлексії формується за допомогою запитань педагога до самого себе: «Якої мети я прагну досягти?», «Чому?», «Якими засобами?».

Професійний розвиток викладачів іноземних мов здійснюється у двох напрямках: професійному та особистісному. Як правило, під професійним зростанням розуміється професійна підготовка: педагогічна освіта та підвищення кваліфікації, а особистісне зростання ототожнюють з саморозвитком. Професійний розвиток викладача іноземних мов взаємопов'язаний із розвитком його особистості. Особистісний розвиток дає стимул для професійного зростання через глибше розуміння дидактичних і методичних принципів, що в сукупності формує досвід педагогічної діяльності. У свою чергу, зміни в професійній діяльності незмінно супроводжуються змінами в особистості викладача внаслідок критичного осмислення та рефлексивного переосмислення своїх переконань, життєвих цінностей, набутого досвіду (Брукфільд С., 1998).

Педагогічна рефлексія відіграє важливу роль у професійному становленні та розвитку викладача іноземних мов. Вдаючись до рефлексії, він аналізує набутий досвід, робить висновки і буде плани на майбутнє. Рефлексія допомагає педагогу проявляти більшу гнучкість у плануванні практичних занять з урахуванням реальних комунікативних потреб і психологічних особливостей студентів, що трансформує взаємодію викладача і студента із «суб'єкт – об'єктного» на «суб'єкт – суб'єктний» рівень (Зайхнер К., 2007).

Види рефлексивних умінь детерміновані різновидами рефлексивної діяльності й сферами її існування: мисленням, комунікацією, самосвідомістю; напрямками її функціонування: індивідуальна свідомість, розуміння психіки інших людей, різними видами діяльності, на які може бути спрямована рефлексія (мисленнева діяльність, практична діяльність, комунікативно-кооперативна діяльність). Таким чином, викладач іноземних мов повинен володіти такими рефлексивними вміннями: уміння здійснювати навчальну діяльність стосовно категорії часу (ретроспективні, ситуативні, прогностичні); уміння враховувати у професійній педагогічній діяльності власні індивідуально-психологічні особливості; адекватно оцінювати себе (особистісні рефлексивні вміння); уміння змінювати уявлення про іншу людину на більш адекватні для даної ситуації (комунікативні рефлексивні вміння); знання про рольову структуру діяльності й уміння співпрацювати (Мирошник О. Г., 2011).

Доцільно зазначити, що в особистісному аспекті рефлексивні уміння, з одного боку, виступають як здатність людини до самоаналізу, сприяє розвитку самосвідомості та є важливим фактором особистісного самовдосконалення, а з іншого – виведення мислення на рефлексивний рівень детермінується особистісними цінностями, стосунками, переживаннями. Рефлексивні уміння здійснюють вплив на сферу міжособистісних контактів, що передбачають доступність власного досвіду людини для іншого й відкритість досвіду іншого для себе.

Концептуальна модель розвитку професійної рефлексії викладача іноземних мов передбачає: 1) актуалізацію потреби в особистісному і професійному самопізнанні; 2) оволодіння засобами самоаналізу і прийомами рефлексії; 3) формування установок на ціннісні стосунки, що визначають гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності; 4) активне включення студента в навчальний процес з метою формування професійного досвіду; 5) формування досвіду метарефлексії у професійній діяльності; 6) формування потреби в професійному самовдосконаленні (Веремчук А. М., 2009).

Варто зауважити, що педагогічна рефлексія не є разовою дією та може здійснюватися як в груповій діяльності, так і індивідуально, усно або письмово. Вважаючи рефлексію потужним інструментом професійного розвитку викладачів, науковці Дж. Річардс та Т. Фаррелл пропонують на її основі такі стратегії професійного розвитку викладачів іноземної мови, як: 1) моніторинг власної педагогічної

діяльності; 2) робота з однимумцями; 3) ведення щоденників / блогів; 4) взаємовідвідування; 5) портфоліо викладача; 6) аналіз нестандартних ситуацій, які несподівано виникають на заняттях; 7) аналіз педагогічних ситуацій / метод кейсів; 8) взаємонавчання; 9) навчання в команді; 10) проведення дослідження (Річардс Дж. К., Фаррелл Т. С. К., 2005).

Незалежно від того, яку стратегію або стратегії виберуть викладачі іноземних мов, рефлексія допоможе їм оцінити свої сильні та слабкі сторони, відносини зі студентами і колегами, при необхідності провести переоцінку цінностей стосовно реальної життєвої ситуації. Уміння рефлексії допомагає викладачу вищої школи знайти індивідуальний стиль професійної педагогічної діяльності, дозволяє досягнути адекватної професійно-особистісної самооцінки, прогнозувати й аналізувати результати своєї діяльності, підвищує рівень самоорганізації. А це, в свою чергу, є потужним стимулом до професійного розвитку викладача іноземних мов і формуванню компетенцій необхідних і достатніх для ефективного виконання професійних завдань з іншомовної підготовки студентів, що відповідає нагальним потребам сучасного суспільства знань.

Покудіна Л. С.

Хмельницький національний університет

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ – ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Сучасний світ, його трансформації потребують постійного оновлення й осмислення на кожному новому етапі розвитку суспільства. Розширення предметного поля дисциплін призводить до аналізу світоглядних, соціальних проблем взаємодії людського, природного і наукового чинників еволюції. Нині для багатьох науковців стало очевидним, що історично сформований стан справ, за якого вирішення загальнонаукових завдань проводиться на основі методології та аналізу фактів однієї науки, у багатьох випадках приводить до суб'єктивізму, оскільки дослідники розглядають науку через призму власної спеціальності і поширюють свої професійні методи досліджень, стереотипи, світосприйняття, інтереси на всі галузі знань. Усе більше науковців висловлюють переконання, що сутність сучасних змін у суспільстві можна досліджувати лише на основі взаємодії різних наук, тобто міждисциплінарності (Яковенко Л. І., 2007).

Соціально-економічні умови розвитку суспільства, процес європейської інтеграції України, запровадження принципів Болонського процесу у вищій школі викликали необхідність якісних змін у професійній підготовці фахівців, зокрема фінансово-економічного профілю.

Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх фахівців в сучасних умовах розвитку суспільства викладені у законах України «Про освіту» (1996), «Про вищу освіту» (2001), Національній доктрині розвитку освіти (2002). Одним із завдань, висвітлених у Національній доктрині розвитку освіти, є «вихід освіти, набутої в Україні, на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва» (Про Національну доктрину розвитку освіти: (Указ Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 р.), забезпечення інтеграції вітчизняної освіти в міжнародний освітній простір.

Аналіз досвіду освітніх систем провідних країн світу показує, що одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на міждисциплінарний підхід і створення ефективних механізмів його запровадження.

Переосмислення теоретико-методологічних засад і концептуально-методичних підходів до підготовки фахівців, зокрема, фінансового профілю, становлення його професійних компетентностей в умовах міждисциплінарної інтеграції навчання відповідно до вимог Болонської декларації і сучасних парадигм економічної освіти вимагає розробки нових підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців.

Міждисциплінарна інтеграція означає свого роду «парадигмальні щеплення», на думку філософа В. С. Стюпіна, що відкривають істотно нове поле наукових проблем, стимулюють відкриття явищ і законів, які до такого «щеплення» взагалі не потрапляли у сферу наукового пошуку (Стєпин В. С., 1999).

З огляду на зростання вимог працедавців до компетентності і професіоналізму фінансистів з метою удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери у вищих навчальних закладах необхідно забезпечити інтегроване вивчення фінансових дисциплін як одного цілого. Це сприятиме розвитку цілого комплексу професійних якостей: відповідальності, самостійного мислення, принциповості та мобільності сучасного фахівця;

– використання міждисциплінарних зв'язків у математичній підготовці студентів, що сприятиме розвитку інтелекту та системного мислення майбутніх фінансистів, налагоджує зв'язок між теоретичними знаннями і прикладним використанням математичних знань у практичній діяльності фахівця фінансової сфери;

– поглиблення вивчення ділової іноземної мови – актуальність цього завдання пояснюється розширенням активності зарубіжних компаній і вихід їх на вітчизняний ринок; окрім того, знання іноземних і, зокрема, англійської мови є важливою передумовою сучасної професійної підготовки фінансистів, адже уся фінансова наука і практика ХХ століття розвивалася передусім в США і Великій Британії, що зумовило те, що практично усі професійні терміни у фінансовому менеджменті є англіцизмами;

– розвиток інноваційних здатностей випускників, які необхідні для забезпечення переходу бізнесу і національної економіки до інноваційної моделі розвитку;

– розвиток творчих здібностей на інтегрованих заняттях, що сприятиме генеруванню нових знань і практичних підходів з питань управління фінансами як на макро-, так і на мікрорівні;

– поглиблення знань майбутнього фінансиста у сфері міжнародних стандартів бухгалтерського обліку тощо.

Застосування міждисциплінарного підходу у процесі фахової підготовки майбутніх фінансистів розглядається як частина загальної проблеми підвищення рівня професійної та світоглядної компетентності випускників вищих навчальних закладів.

Міждисциплінарний підхід у підготовці майбутнього фахівця фінансово-економічної сфери забезпечує ефективну модернізацію системи професійної підготовки наукових кадрів і розвиток наукового потенціалу країни відповідно до вимог ринку праці. Розширюючи спектр міждисциплінарної інтеграції, ВНЗ одержують додаткові конкурентні переваги, розширюють професійні можливості випускників і створюють передумови для успішного інноваційного розвитку науки, техніки і технологій на основі світових інтеграційних процесів.

Потапкіна Л. В.

Приватний вищий навчальний заклад «Університет економіки і підприємництва»

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ, ЩО ЗАСТОСОВУЮТЬСЯ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У процесі освоєння інновацій від фахівця вимагається: установка на розуміння нового та його створення, нетрадиційний підхід до структурування виробничого процесу, вміння творчо розв'язувати проблеми, що виникають. Регулятором інноваційної діяльності, на думку науковців, виступає інноваційна свідомість, котру характеризують такі параметри: переважна спрямованість свідомості на інноваційну, а не стандартну діяльність; наявність внутрішньої, суб'єктивної шкали інноваційності, що відображає наявні та прогнозовані співвідношення старого й нового; фіксовані інноваційні потреби; наявність стійкої мотивації; широкі інноваційні задуми.

Інноваційне мислення, що генерує нові знання, прямо залежить від рівня професіоналізму інноватора, його здатності до систематичного одержання нової інформації, психологічної і діяльнісної спрямованості не на адаптацію, а на розвиток, на пошук нового.

Тому вважаємо за необхідне застосувати в професійній підготовці майбутніх економістів такі методологічні підходи:

– *акмеологічний підхід*, що визначає процес підготовки економіста до інноваційної діяльності як основний чинник розвитку його професіоналізму;

– *аксіологічний підхід*, що дозволив аналізувати формування готовності до інноваційної діяльності на основі детермінації ціннісного ставлення особистості до власних можливостей і переваг;

– *діяльнісний підхід*, що передбачав залучення студентів до здійснення творчої інноваційної діяльності з метою формування та розвитку необхідних особистісних і професійних якостей і здібностей;

– *компетентнісний підхід*, що дозволив розглядати інноваційну діяльність як прояв компетенцій, якими має володіти конкурентоздатний фахівець;

– *особистісний підхід*, що зумовив орієнтацію навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі на розвиток особистісних якостей, необхідних для конкурентної боротьби.

У новітніх освітніх концепціях, однією з яких є акмеологічна, здійснюється відображення проблем розвитку та вдосконалення професійних якостей економістів. Сучасна концепція спирається на нову галузь інтегративних знань – акмеологію, дослідниками котрої стали В. Бранський, В. Вакулєнко, Т. Григор'єва, Г. Данилова, С. Пальчевський та ін.

Акмеологія, як узагальнено відмічає Н. Кузьміна, досліджує цілісну людину як суб'єкта творчої, навчально-пізнавальної, професійної і управлінської діяльності (Кузьміна Н. В., 2002).

З позиції акмеології як методологічної основи, сутність професійної освіти можна розуміти як цілісний розвиток людини в умовах освітніх систем, а її зміст як людинознавство, систему знань про взаємодію людини зі світом (Деркач А., 2003).

Останнім часом все частіше з'являються праці, в яких з тих чи інших позицій розглядаються проблеми педагогічної аксіології (І. Аносов, О. Барліт, І. Бех, О. Вишневський, В. Волкова, М. Елькін, В. Крижко, І. Мамаєва, В. Молодиченко, Л. Москальова, М. Окса, З. Павлютенкова, С. Павлютенков, Т. Троїцька та ін.). Більшість авторів, даючи визначення педагогічних інновацій, як ключову їх ознаку

називають істотну аксіологічну зміну результатів навчально-виховного процесу, якісне вдосконалення всієї педагогічної системи.

Діяльнісний підхід у навчанні економістів передбачає відбір змісту навчальних предметів з опорою на врахування специфіки майбутньої професійної (виробничої) діяльності. Підхід характеризується виявленням особливостей процесів надбання студентами практичного досвіду, виробленої господарською практикою, тобто засвоєння знань, умінь, навичок, видів та способів економічної діяльності. Відбір освітнього матеріалу має відповідати критерію повноти і системності видів діяльності, необхідних для кваліфікаційної компетентності. У навчанні слід виокремлювати предметно-процесуальний зміст, тобто такий, за засвоєнням якого можна було б спостерігати та керувати ним, і предметно-діяльнісний, що за джерелами знань поділяється на три рівні: наочно-матеріалізований, предметно-матеріальний, словесно-знаковий (Деркач А., 2003). Основою діяльнісного підходу є теорія діяльності (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) з урахуванням підходів В. Давидова. Сьогодні питання теорії діяльності активно переосмислюються вітчизняними науковцями, виходячи з інновації освітніх процесів (Л. Ващенко, І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківська, О. Шапран). Приєдналися до цього дискурсу і фахівці інженерно-педагогічної освіти (Н. Брюханова, Р. Горбатюк, М. Лазарєв, Л. Тархан) (Штефан Л. В., 2013).

Прикладними питаннями запровадження компетентнісного підходу в освіту та осмислення засадничих питань взаємозв'язку компетенції і компетентностей займаються зарубіжні та українські науковці і практики А. Хуторський, Н. Бібік, Л. Ващенко, С. Калашнікова, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубочова, Л. Хоружа та ін. Особливості підготовки керівників ЗНЗ до застосування освітніх інновацій досліджено у роботах В. Бондаря, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Єльнікової та ін. (Линьова І. О., 2010).

За компетентнісним підходом, для формування готовності майбутніх економістів до інноваційної професійної діяльності в процесі фахової підготовки, необхідно досліджувати та розвивати такі компетенції економіста: *політичні й соціальні; компетенції, що стосуються життя в суспільстві; компетенції, що стосуються володіння усним і письмовим спілкуванням; компетенції, пов'язані з виникненням інформаційного суспільства; здатність навчатися протягом життя* як основа безперервної підготовки у професійному плані, а також в особистому й суспільному житті (Линьова І. О., 2010).

На основі особистісного підходу, за О. Ігнатівич, інноваційну діяльність визначаємо як процес і результат зміни економіста, його становлення як творчої особистості, тобто спеціаліст стає творчою особистістю в процесі оволодіння інноваціями, що має особистісно-творчу природу: відображає результати розвитку творчої особистості в процесі взаємодії культури, особистості і творчості.

Однією з особливостей управління інноваційною діяльністю в економіці є забезпечення якісного ухвалення рішень в умовах невизначеності та ризику. Тому сучасний економіст має володіти внутрішньою самостійністю та здатністю до ризику, не боятися сміливих ідей, постійно акумулювати нову інформацію, культивувати плюралізм думок, дискусію, ініціативу, володіти здатністю створити команду однодумців, надихати їх, поважати закон і етичні цінності, бути ерудованою й компетентною людиною.

Прийменко Л. В.

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ФАХІВЦІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ КАНАДИ

Сьогодні інформаційне забезпечення освіти – один із пріоритетних напрямів реформування освіти в Україні. Нагальність впровадження медіаосвіти викладено у Законі України «Про вищу освіту» (від 1 липня 2014 року), Національній рамці кваліфікацій (від 23 листопада 2011 року), Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (від 20 травня 2010). Отже, на сучасному етапі модернізації української системи освіти досить актуальним є вивчення зарубіжного досвіду, тобто досвіду тих країн, де курсу «медіаосвіта» надається першорядного значення. Отже, ми вважаємо за доцільне більш детально вивчити досвід канадських медіатеоретиків і практиків, оскільки саме Канада є однією з найрозвиненіших країн світу у сфері медіаосвіти.

У 1970-х роках Маршалл Маклуен написав про «класну кімнату без стін». Учений стверджував, що засоби масової комунікації спростовують освітню перевагу школи, не припускаючи, наскільки важливою для нас сьогодні виявиться ця теза. Нині життя молоді частково міститься у медіасфері: мобільні телефони, Інтернет, онлайн відео, ігри, соціальні мережі та ін. Таким чином, перевагу ЗМІ над школою актуально обговорювати саме зараз. Тим не менш, можливості тієї ж школи також кардинально змінилися. Якщо школа минулих років мала можливість більш-менш пасивно керувати, то комунікаційний потік засобів масової інформації сьогодні має достатні засоби зв'язку та виробництва свого власного комунікаційного потоку: створення соціальних мереж, обмін документами он-лайн, популяризація освітніх блогів, створення репозитаріїв освітніх платформ та освітніх комплексів ЗМІ. Саме це відображає процес виникнення «об'єднаної школи» («connected school»). Традиційний освітній заклад, який протягом століть використовував звичні технології (включаючи друковані книги), почав методично залучати в свою

діяльність з кінця XX-го та початку XXI-го століття інформаційні технології, надаючи їм з кожним роком все більшого значення. Тож епоху звичної дистанційної освіти змінила сучасна ера електронної освіти (Vokova I. A., 2010). Інформаційно-комунікаційні технології та засоби масової інформації відіграють важливу роль майже у всіх видах освітньої діяльності: у межах класної кімнати, як частина навчання, освіти, досвіду роботи та суспільної діяльності. Усе це дає можливість створити багатонаціональний викладацький склад та студентське товариство без кордонів. Глобальна електронна освіта є всеохоплюючою стосовно простору і часу, вона має місце в житті кожної людини. Цілком доречно зазначити, що «об'єднана школа» та електронна освіта потребує нової комунікативної компетентності від вчительського складу та студентів. Формування цієї нової для суспільства компетентності відбувається в результаті залучення в освітній процес засобів масової інформації.

Медіаграмотність – це спосіб поєднання освіти і засобів масової комунікації, задля захисту людей у процесі спілкування та обміну інформацією (Pungente J., 1989).

Медіаграмотність вимагає від педагогів здатність критичного мислення та розвитку компетентності в галузі інформаційно-комунікативних технологій. Учителі нової освітньої структури повинні, як завжди, виконувати свої основні обов'язки: наставництво та керування освітнім процесом, передача цінностей та суспільних настанов, контролювання умов, при яких протікає процес навчання та освітньої комунікації, оцінювання здійсненого прогресу, процесу управління стратегією (Vokova I. A., 2010). Разом з цими обов'язками, майбутній вчитель має оволодіти додатковими компетентностями:

- уміння моделювати контексти, ситуації та обставини для навчально-виховного процесу широко застосовуючи потенціал інформаційно-комунікативних технологій;
- оновлення, адаптування, отримання та створення навчально-методичних матеріалів, що базується на мультимедійній основі і повинні оновлюватися частіше;
- уміння організувати ефективну комунікацію шкільної спільноти з використанням інформаційно-комунікаційних та залученням нових засобів масової інформації;
- уміння працювати з інформаційно-комунікаційними технологіями;
- уміння створювати віртуальний кооператив мереж;
- уміння здійснювати усвідомлений психологічний вплив нових медіа на учнів;
- уміння адаптуватися до нових відносин, пов'язаних з розподілом обов'язків, здібностей та енергії, які створені на основі навчальної діяльності у результат перетворення, здійсненого технологіями удосконаленої системи освіти.

Тобто у вчителів повинні сформуватися наступні практичні навички (Vokova I. A., 2010):

1. Проектування, організація та здійснення комунікаційних процесів. Усе це включає в себе вміння організовувати та керувати: а) індивідуальними комунікаційними процесами від дебатів до презентації та залучення комунікацій у рамках взаємодіючої групи та б) різними аспектами шкільного спілкування такими, як освітні заходи, інформаційна кампанія.

2. Проектування, організація та реалізація медіаосвітніх проектів у школах.

3. Розробка, організація та проведення проектів навчального спрямування в засобах масової інформації.

4. Розробка і проведення оцінювання з медіаграмотності.

Отже, освітнє суспільство само по собі розвивається при підтримці нових засобів масової інформації. У цьому процесі приймають участь не тільки ті, хто знаходиться в навчальних центрах (в «об'єднаних школах») і хто тісно з ними пов'язаний (батьки, опікуни, родина та ін.), але й багато інших осіб (експерти, професіонали, політики та ін.). Освічене та виховане суспільство Канади було створено при підтримці школи, але при умові залучення в освітній процес інформаційно-комунікативних технологій. Зважаючи на цей факт, постала потреба в розвитку не тільки «об'єднаної школи», а й «школи спілкування» («communicating school») (Perez Tornero J. M., Celot P. And Varis T., 2007). Інакше кажучи, такої школа, яка приймає активну участь в розвитку інформаційного суспільства і поступово все більше залучається до обговорення, роз'яснення та прийняття рішень відносно питань, що викликають суспільний інтерес.

Якщо «освіта через спілкування» («educommunication») забезпечує ефективність і технологічно вдосконалені освітні комунікації в «об'єднаній школі», то медіаосвіта («media education»), у свою чергу, сприяє розвитку «школи спілкування» та участі освіченого співтовариства у публічній сфері. Але обидва напрями, як «освіта через спілкування», так і медіаграмотність («media literacy») були складовими нової освітньої культури нової школи.

Отже, на основі аналізу та узагальнення теоретичних основ формування медіаосвіти в освітньому просторі Канади, можна зробити висновок, що сучасна ера електронної освіти вимагає реформування освітніх закладів та висуває нові вимоги до вчительського складу. Звертаючи увагу на той факт, що сьогодні розвиток медіаосвіти в Україні можна ототожнити з періодом зародження медіаосвіти в канадському освітньому просторі, доцільним є вивчення особливостей формування медіаграмотності фахівців та теоретичних основ впровадження медіаосвіти в системі освіти Канади, адже це сприятиме розвитку національної системи освіти.

Райко В. В.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Думки, погляди і переконання суспільства, що утворюють моральну, політичну силу держави, насамперед, формуються під впливом освіти і виховання. Розвинена культура суспільства обумовлює найкращі форми його політичного, громадського життя, і навпаки, нездоровий, низький рівень культури суспільства є джерелом занепаду всього життя. Для добробуту держави найвищою мірою важливо розвинути та зміцнити освіту і виховання, зробити їх корисним інструментом загального благополуччя в майбутньому. Тому так важливо сформувати високий рівень правової культури молоді.

Різні аспекти формування правової культури особистості у галузі юридичних наук вивчали такі науковці, як-от: О. Андрушко, О. Ануфрієнко, П. Білий, О. Ганзенко, І. Зеленко, П. Макушев, О. Менюк, І. Осика, Р. Сербин, А. Скуратівський, С. Сливка, В. Співак, С. Станік, В. Хома та ін.

Педагогічний аспект проблеми формування правої культури особистості набуває великого значення, тому що педагогіка багато в чому визначає рівень розвитку суспільства.

У галузі педагогічної науки формування правової культури особистості досліджували В. Безбородий, Д. Бойко, Г. Васянович, В. Владимірова, І. Грязнов, В. Дубровський, В. Іова, М. Подберезський, М. Щербань, М. Фіцула, Г. Яворська та ін.

Людство з незапам'ятних часів прагне зробити юриспруденцію наукою про мистецтво доброго і справедливого. З розвитком цивілізації і принципів гуманізму все більше виявлялася загальнолюдська цінність права. Це простежується майже в усіх народів світу. В їх мові, культурі поняття закону здавна пов'язувалося з правдою і справедливістю. Сила права, законів визначається не їхньою логічною бездоганністю і не могутністю карального апарату. Вона заснована на здатності права виразити волю народу і його прагнення. Саме при цьому право і правова держава стають надійною опорою цивілізованого суспільства.

Право завжди діє серед людей, воно є ніби посередником між людьми і державою. І в давнину люди шукали у законі заступництва, безпеки, сподівалися на захист своїх прав та інтересів, а під час екстремальних ситуацій бачили у законі свій останній шанс на порятунок. Знамениті юристи стародавності вважали, що права чесних людей можуть бути дотримані лише в тому випадку, якщо вони забезпечені і найогиднішої особистості.

Аналізуючи культуру загиблих цивілізацій, можна знайти корені сучасних державно-правових інститутів і споконвічні джерела юриспруденції, законотворчості. Поняття права, закону в історії людства виникає як результат спільного осмислення того, що значно вигідніше вирішувати неминучі спори, конфлікти не через постійні суперечки чи воєнні конфлікти, а шляхом суворого дотримання створених суспільством правил.

Стан сформованості правової культури свідчить про те, що у багатьох державах розроблено державні стратегії, які відображають національні й етнічні традиції й особливості, засновані на міжнародних стандартах уявлення прав людини; визначено мету і завдання введення курсів у навчально-виховні процеси ВНЗ, при цьому або інтегруючи їх в інші навчальні дисципліни, або виділяючи як окремий предмет; визначено найважливіші компоненти: зміст, форми й методи викладання і підготовки педагогічних кадрів.

Правове виховання студентства як складова формування їх правової культури обумовлене особливостями навчання у вищих навчальних закладах і специфікою їхньої майбутньої професійної діяльності.

Правове виховання – це систематична виховна діяльність, спрямована на формування у майбутніх практичних психологів правосвідомості, етично-правових переконань, системи правовідносин, звичок правомірної поведінки. Мета правового виховання розглядається нами як перетворення зовнішніх нормативно-правових вимог у внутрішні потреби й погляди особистості студента, соціально-правові цінності – в особистісні ціннісно-правові якості майбутнього практичного психолога.

Проведений аналіз правових концепцій дав можливість визначити основні підходи до формування правової культури особистості майбутніх фахівців, до яких належать: концепція аксіологічного тлумачення права, концепція правового виховання, концепція правової держави, культурологічна концепція юридичної деонтології, концепція «ідеальної моделі» формування правової культури особистості.

Теоретичні основи, аналіз сучасного стану формування правової культури визначили провідні ідеї створення концепції формування правової культури майбутніх практичних психологів, що визначає загальні і спеціальні компетенції студентів, пропонує методологію (підходи, принципи, закономірності, функції) формування компонентів правової культури, ураховує специфіку професійної діяльності, аналізує та визначає шляхи оптимізації навчальних планів та програм ВНЗ, уточнює вимоги до навчально-методичного забезпечення, пропонує методики формування спеціальних компетенцій у студентів.

До основних складових правового виховання студентів належать: комплексне засвоєння теоретичних правових знань; розкриття значення правової діяльності майбутнього практичного психолога в соціальному середовищі суспільства; висвітлення цінностей наслідків людської правової діяльності в

історичному минулому і на сучасному етапі, оволодіння правовими цінностями української і світової культури; формування духовних цінностей у майбутніх практичних психологів, спрямованих на розвиток інтелігентності, на основі правових знань; формування культури творчого правового мислення, схильності до якісного аналізу, творчого підходу до вирішення правових ситуацій, подолання вузькопрофесійного стилю мислення; включення елементів правових знань в гуманітарні й професійні дисципліни; розгляд правових дисциплін в їх розвитку; засвоєння знань в системі правових відносин і юридичних норм професійної діяльності; посилення правового аспекту під час професійної підготовки; науково-методичне забезпечення правового виховання студентів.

Одним із напрямів науково-методичного забезпечення реалізації системи формування правової культури майбутніх практичних психологів є вдосконалення управління зазначеним процесом. Здійснюючись в рамках загальнодержавної правовиховної системи, робота з формування правової культури у студентів безпосередньо організовується навчальним закладом. З метою вдосконалення зазначеного процесу нами запропоновано перспективне планування на весь термін навчання студентів. При цьому заходи з основних напрямів правового виховання розробляються за роками навчання і семестрами з використанням факультативних занять.

За результатами експериментальної роботи встановлено, що випускник ВНЗ відповідно до посади, що буде обіймати, повинен бути компетентним виконувати певний перелік функцій. Їх було представлено у трьох блоках компетенцій. Кожному з цих блоків відповідають знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації щодо вирішення типового завдання діяльності.

До основних методів формування правової культури майбутніх практичних психологів, за результатами дослідження, належать: правове інформування; індивідуальна робота (індивідуальні доручення, завдання, надання допомоги, консультування та контроль); робота в масштабі групи (групове консультування, терапія, тренінг); ігровий метод (включення особистості студента в конкретні умови й обставини, задані окремим сценарієм, на певному фоні, що відображає характер майбутньої професійної діяльності); педагогічна корекція; соціальна терапія (прийоми й засоби, що дають змогу забезпечити позитивність у взаєминах конкретного студента із соціальним середовищем, колективом і допомагають у розв'язанні соціальних проблем та конфліктів); терапія впливу (спосіб зміни поведінки, що полягає у впливі на свідомість студента особистим прикладом викладача, прикладами зразкових дій інших студентів).

Соціально-педагогічними умовами, що позитивно впливають на поглиблення правових знань у майбутніх практичних психологів, за результатами проведеного дослідження, визначено такі: розуміння і усвідомлення студентами соціальної значущості права як регулятора суспільних відносин, як необхідної умови існування держави; формування на цій основі у студентів інтересу до форм і засобів правової освіти; зв'язок правової освіти з практичною діяльністю студентів на практиці; здійснення правової освіти з урахуванням курсу навчання і вікових особливостей студентів; поєднання різних методів, форм і засобів впливу, забезпечення послідовності освоєння правового матеріалу студентами і повного охоплення їх правовиховними заходами; гнучкість правової освіти, ефективне використання її форм і методів в обстановці, що склалася, з урахуванням інтересів студентів.

Перспективою подальших наукових пошуків є розвиток умінь і навичок правового виховання у студентів вищих навчальних закладів; інформаційно-педагогічне й комп'ютерне забезпечення формування правової культури майбутніх практичних психологів.

Ричкова М. Ю.

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

На сьогоднішній день однією з першочергових проблем прогресивного людства є формування гармонійної особистості, що володіє високим рівнем розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей. Найважливішим завданням, що постає перед сучасним суспільством, вважається зміцнення здоров'я учнівської молоді України, адже понад 80% має відхилення у стані здоров'я (Кун Л., 1982).

У зв'язку з цим надзвичайної актуальності набуває узагальнення та використання передового світового досвіду організації фізичного виховання студентів у США. Як відомо, США є визнаним лідером в світі не тільки в освітній сфері, а й у сфері спорту та фізкультурної, що і зумовило подальший аналіз та досвід фізичного виховання в університетах США.

Україна знаходиться на шляху нових перетворень, удосконалення наявних доробків та запровадження нововведень. Головним завданням фізичного виховання в США є відтворення в нових поколіннях фахівців навичок здорового способу життя. Сьогодні виникла потреба саме у здоровому способі життя, що передбачає свідому турботу про власне здоров'я і відсутність шкідливих звичок. Беззаперечним фактом є те, що заняття спортом допомагають у формуванні в майбутніх фахівцях відмінних вольових якостей, які будуть затребувані в подальшій діяльності. У цьому ракурсі корисно прослідкувати історію розвитку фізичного виховання в США, яка вже пройшла тривалий шлях становлення.

З огляду на вищезазначене, можна виділити наступні особливості фізичного виховання в університетах США:

- гармонійне поєднання навчання та дозвілля студентів
- фінансова підтримка фізичного розвитку студентів
- розвинена система факультативних та рекреаційних занять
- комерціалізація та професіоналізм студентського спорту

Першою особливістю фізичного виховання в США є гармонійне поєднання навчання та дозвілля студентів.

У зв'язку з тим, що кожен ВНЗ самостійно розробляє навчальні програми з фізичного виховання, вони мають відмінності в спортивних традиціях; специфіці спеціальностей; матеріальній базі; у виборі популярних видів спорту і т.п. Протягом багатьох років базові програми з фізичного виховання зазнавали змін, що стосуються змісту основного курсу і його основних розділів, а також питань організації фізичного виховання студентів і контролю рівня їх фізичної підготовленості (Зайцев А., 2005)

Адміністрації університетів і коледжів США вміло поєднують навчання та дозвілля студентів. У цьому зв'язку широке поширення у ВНЗ отримали різні оздоровчі програми як для студентів, так і для викладачів та обслуговуючого персоналу.

Спорт і освіта в американському суспільстві тісно взаємопов'язані, так як спорт має важливе значення для навчального закладу, батьків і студентів. Слід зазначити, що університети і коледжі США мають велику самостійність у виборі організаційної структури фізичного виховання і спорту, в тому числі в розробці змісту програм, навчальних курсів і розкладу занять.

Наступною з особливостей можна вважати отримання спортивних стипендій. Така програма підтримки студентів-спортсменів була запропонована саме американськими університетами. Тож, в перші роки ХХ ст. за допомогою спортивних стипендій багато студентів США могли поєднувати навчання у вищому навчальному закладі з участю у великому спорті, а за відсутності спортивних стипендій багато хто не зміг би відвідувати заняття в університеті. Повна стипендія передбачає оплату не тільки проживання та різні побутові аспекти, а також гроші на книги та інші невеликі витрати. Однак, слід зазначити, що система забезпечення спортивними стипендіями досить своєрідна. Основним фінансовим джерелом є доходи від великого спорту, включно із контрактами, благодійними акціями та матчами. Розподілом усіх цих коштів займаються не фінансова служба університету, а спортивний факультет університету або ж кафедра фізичного виховання та спорту (Зайцев А., 2005, Цатурова К, 1999.)

Особливою в американській системі фізичного виховання також є така форма організації занять, як факультатив. Важливість позакласних заходів у кампусах університетів добре відома. Ці заходи існують на додаток до навчального плану університету і сприяє збільшенню освітнього досвіду студента. На думку, О. Остін, практично будь-який тип участі студентів у коледжі позитивно впливає на навчання студентів та їх розвиток. Позакласні заходи (факультативи) забезпечують відповідну установку до залучення і взаємодії з іншими студентами. Таким чином, відбувається збільшення ефективності навчання та підвищення рівня розвитку студентів.

Система факультативних та рекреаційних занять в університеті на практиці реалізується наступним чином. Студент заповнює бланк-заяву, в якій вказує вибрані види спорту, викладача, бажаний час занять. Сервісна служба кафедри або центру підбирає зручну для кожного студента програму занять і пропонує необхідні умови для її реалізації. Оцінка рівня фізичної підготовленості студентів за підсумками освоєння базових програм також розрізняється в різних університетах.

Комерціалізація фізичного виховання та спорту є характерною рисою для Сполучених Штатів Америки. У період між 1981–1984 роками різко зросла частка телевізійних доходів від продажу прав трансляції студентського баскетболу і американського футболу. До середини 1984 асоціація володіла монополією правом на укладення контрактів з телекомпаніями від імені всіх своїх членів з наступним розподілом між ними отриманих від цього доходів. Така практика пригнічувала інтереси великих університетів і коледжів, що мають сильні футбольні та баскетбольні команди, оскільки гра саме цих команд приваблювала телеглядачів. Водночас такий принцип розподілу доходів підтримував спортивні бюджети середніх і невеликих навчальних закладів. (Frank K., 2002)

У середині 1920-х років зростаючий професіоналізм студентського футболу, про що свідчив наймання тренерів з професійного спорту і відповідні відносини з атлетами, спонукав корпорацію Карнегі в інтересах суспільства провести розслідування. Дослідження, проведене Х. Савадж в 1929 році, показало, що студентський спорт втратив зв'язок зі своїми витоками – аматорським спортом. Студентський спорт США охопили серйозні протиріччя, що ставили під загрозу всю систему організації та розвитку спорту в коледжах і вузах. Студентський спорт з моменту свого організаційного розвитку (фактично одночасно зі створенням NCAA 31 березня 1906 р.) став віддалятися від аматорського спорту. І справа не в тому, що NCAA досягла успіху в підтримці спортивної дисципліни на ігрових майданчиках і в регламентації правил проведення студентських спортивних змагань, а в тому, що організаційне становлення самостійної структури у сфері спорту визначило підвищені вимоги до спортивних програм, підсумком яких став виступати єдиний критерій – спортивний результат. А звідси – підвищені вимоги до спортсменів (селекційний відбір), тренерським кадрам (запрошення фахівців з професійного спорту), до розвитку спортивної матеріально-

технічної бази, що в кінцевому рахунку вже через 10 років дозволило проаналізувати в студентському спорті риси професіоналізму.

З метою контролю за процесами, що здійснюються в університетському спорті, в 1990 році була створена «лицарська комісія з проблем міжвузівського спорту» (Frank K., 2002)

З огляду на вищезазначене, можна виділити наступні особливості фізичного виховання в університетах США: гармонійне поєднання навчання та дозвілля студентів; фінансова підтримка фізичного розвитку студентів; розвинена система факультативних та рекреаційних занять; комерціалізація та професіоналізм студентського спорту.

Самборська О. В.

Хмельницький національний університет

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що на даному етапі проблеми підготовки магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів є досить актуальними та потребують ґрунтовного дослідження. Саме тому метою нашого дослідження є визначення та аналіз існуючих проблем підготовки магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів.

Деякі вітчизняні та зарубіжні учені звернули увагу на проблематику підготовки магістрів та присвятили цій темі наукові праці. Зокрема, такі праці як: філософії неперервної освіти (І. А. Зязюн, В. П. Андрущенко, С. У. Гончаренко, В. С. Сенашенко, С. О. Сисоєва); розвитку вищої педагогічної освіти (О. А. Дубасенюк, С. С. Вітвицька, О. В. Глузман, В. І. Луговий, В. К. Майборода, Н. Г. Ничкало, В. О. Сластьонін та ін.); підготовки до інноваційної педагогічної діяльності (І. М. Богданова, І. В. Гавриш, Н. Р. Юсуфбекова); психологічній підготовці педагогів (Г. О. Балл, В. А. Семиченко, Т. С. Яценко) (Ковальчук О. М., 2013).

Відповідно до закону України про вищу освіту, магістр визначається як освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом (науковою установою) за умови наявності в неї ступеня бакалавра та в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою (Закон України про вищу освіту, 2014).

Уся система підготовки магістрів повинна мати випереджувальний характер, адже саме магістри повинні стати каталізаторами освоєння нових наукоємних технологій, інноваційного розвитку виробництва, носіями інноваційної культури (Сисоєва С. О., Батечко Н. Г., 2011).

На основі аналізу наукових праць дослідників даної проблематики доречно стверджувати, що визначальним напрямом підготовки магістрів до моніторингу навчальних досягнень студентів є сформованість у майбутнього фахівця ключових (базових) та фахових компетентностей, у нашому випадку магістрів технологічної освіти. А отримати позитивні результати можливо на основі компетентно обґрунтованих і досконало сформульованих освітньо-професійних програм підготовки магістрів, зорієнтованих на досягнення сучасних освітніх стандартів, запровадження нових педагогічних технологій викладання у вищих навчальних закладах ((Сисоєва С. О., Батечко Н. Г., 2011).

Саме тому виникають проблеми у підготовці магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів, основні з яких ми проаналізуємо під час нашого дослідження.

Для забезпечення якісної підготовки магістрів технологічної освіти необхідно створити чітку цілісну систему моніторингу професійної підготовки, яка дозволить підвищити ефективність прийняття управлінських рішень для покращення якості результатів навчального процесу.

Організація системи моніторингу та технології, що визначають процес її функціонування, безпосередньо впливають на її ефективність. У зв'язку з цим необхідно розробити структуру системи та вибрати технології вирішення завдань моніторингу, які мінімізують фінансові та часові затрати та забезпечать зручність експлуатації системи і якість її функціонування (Бондаренко Т. С., 2015).

Разом з тим постає проблема недостатньої обізнаності з теорією та технологією здійснення процесу моніторингу та недостатньої кількості знань та вмінь для впровадження моніторингу в навчальний процес як у студентів, так і у викладачів вищої школи.

Для забезпечення повної реалізації принципів послідовності та наступності навчання магістрів доцільно підсилити окремі дисципліни темами, які забезпечують інноваційний підхід до професійного становлення викладача технологічної освіти та частково розкривають сутність та технологію здійснення моніторингу. Варто підсилити інші навчальні дисципліни магістрів й окремими практичними роботами, які формуватимуть окремі компоненти готовності до моніторингу навчальних досягнень студентів.

Ми вважаємо, що варто також включити авторський курс «Моніторинг навчальних досягнень» до навчального плану підготовки магістрів. Адже викладання дисципліни «Моніторинг навчальних досягнень»

має на меті підготовку майбутніх магістрів технологічної освіти до здійснення моніторингу навчальних досягнень студентів.

Дисципліна «Моніторинг навчальних досягнень» спрямована на формування загальних понять про моніторинг, його об'єкти, види та рівні; усвідомлення сутності систем, функцій, принципів та вимог до моніторингу; осмислення структури та основних підходів до проведення моніторингу навчальних досягнень; оволодіння методами моніторингових досліджень та способами розробки інструментарію для здійснення моніторингу навчальних досягнень; планування та здійснення моніторингових досліджень; використання результатів моніторингу навчальних досягнень для підвищення якості навчального процесу.

Тематика практичних занять з авторського курсу «Моніторинг навчальних досягнень» побудована на засадах та принципах діяльнісного підходу. Таким чином, виконання усіх практичних робіт з курсу має моделювати реальний процес моніторингу навчальних досягнень студентів, але в менших масштабах. Ми вважаємо, що такий підхід до проведення практичних занять дозволить магістрам технологічної освіти засвоювати дії, прийоми та технології моніторингу в процесі виконання професійних задач та посприяти переведенню набутих знань, умінь й навичок в особистісний досвід.

Також доречно переглянути діючу програму науково-педагогічної практики студентів магістратури та внести корективи, спираючись на засади діяльнісного та системного підходів. Це дозволить сформулювати у майбутніх викладачів технологічної освіти здатність здійснювати моніторинг навчальних досягнень студентів. Для цього, на нашу думку, необхідно вдосконалити окремі форми діяльності під час науково-педагогічної практики магістрантів. Зокрема, здійснювати міні-моніторингові дослідження під час проходження науково-педагогічної практики для подальшого вдосконалення навичок роботи з системою моніторингових досліджень та пошуку нових технологій здійснення моніторингу.

Потреба у створенні чіткої цілісної системи моніторингу зумовлює появу нової проблеми у підготовці магістрів технологічної освіти – низький рівень підготовки викладачів спеціальності «Технологічна освіта» до здійснення моніторингу у навчальному процесі.

Моніторингове дослідження є багатовимірним та розподіленим у просторі й часі. Для його проведення необхідно мати інструментарій, який дасть змогу перекрити значний простір та забезпечить контрольованість процесу (Бондаренко Т. С., 2015).

Аналізуючи досвід використання елементів моніторингу навчальних досягнень студентів в навчальному процесі, варто зауважити, що постає проблема і у низькому рівні володіння інструментарієм для здійснення моніторингу. Це призводить до отримання недостовірних результатів та неефективність прийнятих відповідних управлінських рішень щодо покращення якості професійної підготовки фахівців.

Одним з рішень цієї проблеми може бути організація курсів підвищення кваліфікації при методичних центрах вищих навчальних закладів, де слухачі могли б отримати відповідні знання та вміння для використання моніторингу у навчальному процесі. Також важливим є наявність мотивів для пошуку оптимальних, найбільш ефективних методів та засобів, що впливають на процес здійснення моніторингу та отримання об'єктивних результатів з метою підвищення якості підготовки студентів. Доречно рекомендувати викладачам застосовувати у власній педагогічній практиці елементи моніторингу навчальних досягнень, де студент буде виступати суб'єктом моніторингу та досліджувати сам процес з різних сторін.

Таким чином, викладені вище матеріали не охоплюють усіх проблем технологічної освіти, а розкривають тільки окремі напрямки, які покладені в основу нашого дослідження. Проблеми підготовки майбутніх магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів набувають особливої актуальності за умов реформування вищої освіти. Напрями розв'язання таких проблем тісно пов'язані зі зміною поглядів на змістове наповнення дисциплін, які входять до навчальних планів магістрів технологічної освіти, а також з внесенням у навчальні плани нових дисциплін, призначених для формування вмінь та навичок відстеження стану та діяльності освітньої системи з метою забезпечення її повноцінного функціонування і прогнозування оптимального розвитку.

Самошкіна Л. М.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

РОЗВИТОК СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ЗАСТОСУВАННІ НОВІТНІХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Системна перебудова свідомості і відповідний перехід психіки на якісно новий рівень розвитку, за Л. С. Виготським, мають підґрунтям розвиток мовленнєвих значень та оволодіння науковими поняттями. Величезну роль при цьому грає розвиваюча навчальна діяльність (Давидов В. В., 1986). Особливістю сучасного життя є потреба орієнтування особистості одночасно у системі наукових понять декількох професійних галузей, у світі комп'ютерних технологій та просторі Інтернет, тобто потреба у метакогнітивному рівні знань (Аршава І. Ф., Носенко Е. Л., Салюк М. А., 2013; Смільсон М. Л., Машбиць Ю. І., Жалдак М. І., 2012).

У віртуальному просторі Інтернет як нової реальності для людини нашого часу формуються власні закономірності спілкування і діяльності, а слід – формується і виявляється людська психіка. О. К. Тихомиров і Л. Н. Бабанін (1986) пишуть про трансформацію і ускладнення будови вищих психічних функцій, про появу психічних функцій, що характеризуються роботою з цілими знаковими системами і про завдання психологічного дослідження змін у самій людині, що пристосувалася до нового знакового середовища.

При спрямованості педагогічного процесу на засвоєння метакогнітивних знань ми одночасно створюємо педагогічні умови для стимулювання процесу розвитку суб'єктів навчальної діяльності. Для перевірки цієї гіпотези доцільним було звернення до дистанційного навчання, яке передбачало створення та опробування дистрибутивних навчальних курсів «Вікова психологія», «Психодіагностика», «Методика викладання психології у ВНЗ», відповідних соціальності Інтернет та концепції центру дистанційного навчання АПН України при ДНУ (Самошкіна Л. М., 2006, 2010, 2012; Самошкіна Л. М., Шафоростов І. М., 2007; Самошкіна Л. М., Самошкін І. С., 2009; Самошкіна Л. М., Сергієнко І. І., 2014).

Опробування дистрибутивного курсу «Вікова психологія» у межах навчального процесу факультету психології ДНУ викликало у студентів мотиваційний сплеск, велику зацікавленість, почуття стану відповідності навчального процесу розвитку інформаційних технологій та науки в цілому. Студенти відмічали навігаційну легкість керування курсом. Гіпермедійність дозволяла спиратися на візуальні та аудіальні образи, за необхідністю звертатися до глосарію термінів або персоналії без переривання процесу роботи з темою. Професійно-орієнтовані завдання з аналізу власного досвіду мали терапевтичний ефект, дозволили проаналізувати власні спогади з позиції набутого навчального досвіду, осмислити й усвідомити окремі епізоди свого життя як події свого досвіду, зробити багато відкриттів щодо розуміння своєї особистості та формування розуміючого ставлення до поведінкових проявів оточуючих. Багаторівневість аналізу ситуацій (кейсів) стала результатом, який був досягнутий завдяки професійно-орієнтованим завданням. Відповідно до особистісних уподобань формувалося ставлення до теоретичних концепцій, що стало запорукою проведення захоплюючих форумів-обговорень та набуття навиків участі у науковій дискусії як однієї з форм наукового пізнання. Маючи уявлення про структуру курсу та часові орієнтири опрацювання тем, студенти зазначали підвищення усвідомленості ролі своєї самостійності для досягнення поставленої мети, певного навчального «дорослішання». Показником такого усвідомлення стали значно кращі порівняно з контрольною групою рейтингові бали (Самошкіна Л. М., 2006; Самошкіна Л. М., Шафоростов І. М., 2007).

При розробці мультимедійного курсу «Психодіагностика» окремим завданням було формування критичного ставлення до психодіагностичної інформації, що пропонується Мережею як відгук на невичерпний інтерес людей до самопізнання. Незважаючи на те, що Інтернет-сайти часто змішують професійний психодіагностичний інструментарій з розважальними методиками, а приклади психодіагностичних висновків не завжди бувають якісними, вдалою здалася можливість застосувати ці інформаційні ресурси для опрацювання курсу. Відвідування Інтернет-сайтів дозволило студентам скласти естетичне й змістовне уявлення про «гарний психодіагностичний інструментарій» (сайт фірми «Іматон»).

Програмне забезпечення до методичного матеріалу передбачало гармонійне поєднання інтерфейсу та змісту курсу. Зручна навігація, чіткість структури, наявність інтерактивних завдань надавали можливості вибору індивідуальної самостійної стратегії навчання. Багаторівневість аналізу ситуацій з тем порушення професійно-етичних нормативів та добору методик у батарею для виконання певних практичних завдань була результатом усвідомленого засвоєння студентами професійних навиків. Мотиваційне включення в курс та вміння оперувати поняттями підтримувалися також завдяки есе з порівняння особистісного досвіду зізнаннями, отриманими у процесі навчання. Творчою частиною самостійної роботи студентів була розробка проекту з практичної психодіагностики. На етапах перевірки рівня засвоєння матеріалу застосовувалися тестові завдання, які актуалізували основні види логічних операцій. Застосування мультимедійного курсу «Психодіагностика» відповідало вимогам розвиваючого навчання, забезпечувало засвоєння системи наукових понять певної професійної сфери в мультимедійному просторі за допомогою різноманітних інтерактивних прийомів. Завдяки цьому формувалися психологічні новоутворення – метакогнітивні знання та професійно важливі особистісні якості (Самошкіна Л. М., Самошкін І. С., 2009).

Успішність діяльності сучасного викладача визначається прийняттям до відома, що сучасні студенти належать до покоління інформаційних технологій, та вмінням спиратися на можливості, які тут відкриваються. Одним з методичних рішень цього питання стало залучення магістрів-психологів ДНУ до розробки дистанційних курсів у межах навчального предмету «Методика викладання психології у ВНЗ», коли кожному магістру пропонувалося розробити, згідно з концепцією дистанційного навчання ДНУ, та інтегрувати у платформу Moodle окрему тему дистанційного курсу.

Перше знайомство з платформою Moodle викликало в них суперечливі почуття. З часом вдалося перейти від опору до пошуку естетичних технічних рішень та розкриттю можливостей Moodle. Труднощі викликала також робота з контентом теми: формування вміння структурувати науковий матеріал з метою його кращого викладання, застосування інформаційних ресурсів в багатоаспектній, узагальненій, асинхронній формах, необхідність перекодування та співвіднесення понятійного апарату. Щодо саморозвитку та самовдосконалення як студента і як розробника курсу, то застосування технологій дистанційного навчання сприяло підвищенню мотивації, вдосконаленню інформаційної компетентності,

стимулювало до самоосвіти, саморозвитку, формувало навички організації продуктивної самостійної діяльності, підвищувало результативність навчального процесу та освіти в цілому. Досвід опрацювання цього методичного рішення обумовлював розвиток професійної компетентності магістрів-психологів як майбутніх викладачів вищої школи. До того ж вони набували досвід результативної співпраці при розробці власних дистанційних проєктів, залучення до технологій дистанційного навчання, що в цілому можна розглядати як підвищення їх рівня особистісної успішності (Самошкіна Л. М., 2010; Самошкіна Л. М., Сергієнко І. І., 2014).

Таким чином, інноваційність дистанційного навчання є перспективною інвестицією в розвиток сучасній особистості, яка навчається, й одночасно потребує метакогнітивного рівня знань від розробників дистанційних курсів. Тобто створюються педагогічні умови стимулювання процесу саморозвитку усіх суб'єктів навчальної діяльності.

Сиско Н. М.

Хмельницький національний університет,

Науково-методичний центр професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації

інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області

АДАПТАЦІЯ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ-ПОЧАТКІВЦІВ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Професійне становлення працівника психологічної служби системи освіти проходить декілька важливих стадій: опанування основ професії у вищому навчальному закладі, формування професійно важливих рис особистості, побудова уявлення про власний професійний розвиток і кар'єру.

Адаптація практичного психолога професійно-технічного навчального закладу розглядається нами як процес успішного входження у виконання професійних завдань, що відбувається завдяки використанню комплексних заходів, які покликані засвідчити правильність вибору сфери професійної діяльності, сприяти процесу активного входження у педагогічний процес з урахуванням психологічних, фізіологічних та організаційно-технічних особливостей професійної діяльності в умовах ПТНЗ, зростання професійної компетентності.

Розпочинається процес адаптації майбутніх практичних психологів під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі, а завершується у початковому періоді професійної діяльності, в якому формування професійно важливих рис практичного психолога-початківця закріплюються та зростають, що дає йому змогу працювати ефективно та результативно.

Проблемам підготовки практичних психологів у вищих навчальних закладах присвячені праці Є. Ю. Альошиної, В. Ю. Большакова, О. Ф. Бондаренка, Ф. Ю. Василюка, Ю. Н. Ємельянова, В. Г. Панка, Л. А. Петровської, Н. І. Пов'якель, Н. В. Пророк, Л. В. Уманець, Н. В. Чепелевої, І. М. Юсупова, Т. С. Яценко та ін. Науковці аналізували проблеми адаптації студентів (слухачів) до умов навчання, успішність оволодіння програмою підготовки, деякі технологічні питання підготовки фахівців, пропонувались різні моделі структури особистості практикуючого психолога, досліджувались умови особистісного розвитку психолога-практика (Бондаренко І. І., 2004).

Питання адаптації психологів-початківців в умовах професійно-технічного навчального закладу потребують наукового вивчення, зокрема щодо чинників успішного процесу їх адаптації, тобто пристосування педагогічного працівника до вимог освітнього процесу в навчальному закладі, позаурочній діяльності з урахуванням власних мотивів та інтересів.

Основною метою діяльності психологічної служби у ПТНЗ є психологічне забезпечення та підвищення ефективності педагогічного процесу, захист психічного здоров'я і соціального благополуччя усіх його учасників, сприяння особистісному зростанню та професійному становленню учнівської молоді.

Практичні психологи-початківці мають враховувати, що у ПТНЗ навчаються учні з найменш соціально захищених верств населення, процес дорослішання і соціалізації яких відбувається досить стрімко, супроводжується початком професійного самовизначення та реалізації на фоні складних соціальних чинників.

Зазначимо, що професійне становлення практичного психолога – це складний та неперервний процес. Феномену «професійної компетентності психолога» присвячено чимало наукових праць.

А. О. Деркачем та Л. Г. Лаптевим було розроблено акмеографічний підхід до опису професійної компетенції практичного психолога. Вважаючи професійну компетентність стрижнем конкретної діяльності, автори визначають наступні рівні: здатність успішно виконувати професійну діяльність; готовність до стабільної продуктивної праці; професійна майстерність у реалізації функцій та обов'язків; творче оволодіння дослідницько-інноваційним стилем професійної діяльності.

У результаті досліджень Т. Ю. Базаров узагальнив три типи професійної компетентності, що обумовлюють ефективність діяльності практичного психолога: методичну, соціальну та організаційну.

Методична компетентність містить володіння спеціальним професійним інструментарієм – технологіями, методами та техніками дослідження особистості, групової динаміки, міжгрупової взаємодії, організаційної поведінки.

Соціальна компетентність розглядається як соціальна зрілість особистості психолога-практика, наявність у нього навичок ефективної взаємодії з іншими людьми, вирішення міжособистісних та міжгрупових конфліктів, впливу на партнерів тощо.

Виокремлення *організаційної компетентності* пов'язано, передусім, із специфікою діяльності практичного психолога, яка має суттєву проектну складову (що передбачає вміння визначати цілі практичної діяльності, планування їх досягнення), а також суттєво пов'язана із організацією групової роботи та взаємодії із партнерами (Бондаренко І. І., 2004).

Професійний розвиток фахівця – це складний багатоаспектний процес, який містить в собі опанування професійних знань, навичок, розробку індивідуальних технік та технологій, формування індивідуального професійного стилю, розширення кола професійних можливостей за рахунок розвитку особистісних якостей. Серед іншого важливу роль у ефективній професіоналізації відіграють ще два аспекти: психологічна готовність до професійної діяльності та здатність запобігати та долати професійні кризи.

У ході аналізу діяльності практичних психологів були виявлені суперечності між змістом та формами підготовки у ВНЗ та вимогами практичної діяльності безпосередньо у професійно-технічному навчальному закладі.

Провідними чинниками забезпечення ефективності процесу адаптації до практичної професійної діяльності психологів-початківців ПТНЗ можна вважати наступні: відповідність змісту і форм підготовки у ВНЗ характеру майбутньої професійної діяльності; врахування специфіки роботи у професійно-технічному навчальному закладі; володіння необхідною системою знань, базовими вміннями і навичками індивідуальної і групової роботи з учнівською молоддю, педагогічними працівниками та батьківською громадськістю; здатність до саморозвитку і самовдосконалення в умовах виконання професійної діяльності; можливість постійного професійного спілкування, одержання професійної допомоги і підтримки; наявність умов для періодичного поповнення фахових знань, розвитку і вдосконалення професійних умінь та навичок.

Професійний розвиток практичного психолога, нерозривно пов'язаний із його практичною діяльністю, постійно перебуває у зв'язку із іншими видами діяльності практичного психолога, його повсякденним спілкуванням, особистісним розвитком і результатами сукупної праці. З урахуванням цих зв'язків і показників можливо проаналізувати основні складові професійної компетентності практичного психолога, що необхідні для його продуктивної діяльності. Цей підхід відрізняється від існуючих дотепер тим, що вводяться поняття механізму професійного розвитку й стадій професійного росту практичного психолога, розглядаються механізми становлення й формування розвитку професійної компетентності.

Отже у процесі адаптації практичних психологів-початківців важливим є врахування та вплив чинників цього процесу, що забезпечують її успішність, оптимізацію термінів оволодіння професійною майстерністю та входження психолога в освітнє середовище професійно-технічного навчального закладу.

Тимофєєва О. Я.

Ізмаїльський факультет Одеської національної морської академії

ОСНОВНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Становлення морської освіти в Україні припадає на кінець XV ст. Це час організації відбиття нападів Оттоманської Порти «з води», будівництва козацьких суден і човнів – створення першої козацької флотилії. У перший період розвитку морської освіти вона мала загалом практичну спрямованість, козаки були універсальними воїнами, готовими бути одночасно і сухопутними воїнами, і морськими піхотинцями. При їх підготовці особливу увагу звертали на фізичний гарт, розвиток витривалості та сили духу. Загалом система військово-фізичної підготовки дозволяла відпрацьовувати у молоді високу військову майстерність, формувати новий тип вояка – універсального, витривалого, готового до швидкої зміни обстановки, до відсічі ворогу часто у нерівному бою на суші та на воді.

Другий період морської освіти в Україні – це час створення навчальних закладів для підготовки фахівців морської справи. Це пов'язано з тим, що після знищення Запорозької Січі та її флотилії з останньої чверті XVIII ст. Російська імперія розпочала інтенсивну колонізацію південноукраїнських земель (Чорний О. В., 2007). У цей час імперія розпочала побудову Чорноморського флоту та освоєння нових морських шляхів на ринки Азії та Європи. Більшість особового складу нового флоту – Азовської та Дніпровської флотилій – становили Чорноморські та колишні запорізькі козаки. Це час створення перших навчальних закладів морського профілю на півдні України (у Херсоні, Миколаєві, Одесі). У цей час було запроваджено чітку систему комплектування корабельних екіпажів військового та комерційного флоту виключно випускниками морських навчальних закладів.

Третій період розвитку морської освіти – радянський. У цей час основний контингент судноводіїв готували в корпусах (училищах), де великий освітній акцент робили на досить широкій універсалізації.

Загалом радянські часи пріоритет надавали підготовці універсального фахівця. Система підготовки передбачала початкову освіту широкого профілю з подальшою спеціалізацією й перепідготовкою на місці служби. Великого значення надавали ідеологічній та технічній складовим підготовки (Кузін В. П., 1996). Оскільки серед методів управління переважали адміністративні, питання про налагодження соціально-комунікативної взаємодії як одного з факторів ефективності професійної діяльності судноводіїв та екіпажу не були предметом уваги ні науковців, ні практиків судноводіння.

Четвертий період розвитку морської освіти охоплює період з початку 90-х років ХХ ст. і до нашого часу. У цей час помітною стала увага до гуманітарного знання, до різних аспектів формування соціально-комунікативної компетентності як складової професійної підготовки фахівців. Це обумовлено змінами у суспільстві та зростанням значення у ньому людини, переходом від командно-адміністративної системи управління виробничими процесами та людськими ресурсами. Сьогодні очевидно, що для ефективної організації праці одних лише примусових засобів впливу недостатньо. Першочергового значення набувають питання менеджменту організацій, налагодження співпраці для досягнення цілей організації, збагачення всього потенціалу людських ресурсів, зокрема інтелектуального, морального та психофізичного. Ефективність спільної діяльності, як стало очевидно, сьогодні залежить від паритетної участі всіх учасників виробничого процесу, їх згуртованості та загальних міжособистісних взаємин.

Одним з пріоритетних напрямів у судноплаванні, який дозволяє знизити аварійність флоту, шкоду природному середовищу й травматизм людей, є культура безпеки, що безпосередньо пов'язана з відносинами між членами екіпажу. Саме тому судові офіцери повинні мати не тільки відповідні професійні знання і практичні навички, але й уміти турбуватися про здоров'я і безпеку інших членів екіпажу, забезпечувати виконання чинних дисциплінарних правил, підтримувати у судового колективу атмосферу взаєморозуміння, доброзичливості, взаємодопомоги, дотримання загальноприйнятих моральних норм та людських відносин, тобто здійснювати ефективне управління судовим персоналом (Торський В. Г., 2011).

У наш час характер професійної діяльності судноводія являє собою систему комунікацій, що вимагає від нього соціально-комунікативних якостей та умінь. Саме тому соціально-комунікативна компетентність обумовлює успішність професійної, міжособистісної, рольової взаємодії судноводія в професійному середовищі, а ефективність вирішення багатьох проблем професійної діяльності залежать від рівня сформованості його умінь взаємодіяти з іншими людьми.

Таким чином, очевидним на сьогодні стає необхідність організації процесу професійної підготовки майбутніх судноводіїв на соціокультурних засадах, з посиленням уваги до гуманітарної складової, до соціальних та культурних знань, які визначають відносини між людьми та світом. Гуманітарна компонента професійної підготовки майбутніх судноводіїв передбачає увагу до світоглядного та культурного самовизначення людини: в особистісному плані – йдеться про подолання стереотипів поведінки, «лінійного» образу мислення, у соціальному – про різні моделі взаємодії, способи трансляції соціокультурного досвіду, стиль соціально-політичної діяльності та ін.

Ханецька Н. В.

Хмельницький національний університет

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ З СУБ'ЄКТОМ УЧІННЯ ЗАСОБАМИ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

Вища школа є тим соціальним інститутом, який через професійну підготовку нової генерації майбутніх фахівців забезпечує процес історичного, культурного та духовного поступу будь-якої держави світу. Вихід національної освіти на міжнародну арену на тлі глобалізаційних та інтеграційних тенденцій світової спільноти вимагає інноваційної комбінації кращих вітчизняних науково-освітніх традицій з релевантними психолого-педагогічній практиці зарубіжними теоретико-методологічними здобутками і психотехнологіями.

Освіта забезпечує цілісність процесів навчання (передача знань, досвіду, вмінь і навичок), виховання (соціалізація особи), просвітництва (прилучення до культури) (Золотухін Г., 2005). Саме система вищої освіти держави, як соціальний інститут формування громадянської свідомості населення, покликана забезпечити безперервне виховання не лише висококваліфікованих фахівців, а і повноцінно сформованих у ціннісно-духовному відношенні особистостей з метою суспільно-політичного та соціокультурного розвитку суспільства (країни) в цілому. Освіта як джерело розвитку супроводжує весь онтогенез людини, забезпечуючи її безперервне навчання і виховання. Універсальною формою забезпечення освітнього процесу є створення оптимальних умов взаємодії викладача та студента, тобто професійне спілкування – педагогічна комунікація (Бутенко Н. Ю., 2004). Оптимізація педагогічного спілкування в певній мірі залежить від рівня сформованості у педагога відповідних професійних компетенцій. Компетентність у спілкуванні припускає гармонійне поєднання в діяльності педагога наступних основних знань, умінь і відносин: знання психологічних особливостей дітей, молоді, що дозволяють розбиратися в типах людей, формувати відповідні комунікативні стратегії; уявлення про негативні стереотипи та способи їх подолання в спілкуванні, знання функцій і особливостей педагогічного спілкування; вміння педагогічно коректно

оцінювати ситуацію спілкування і використовувати відповідні способи комунікативних впливів на її учасників, вміння конструктивно вирішувати педагогічні конфлікти; здатність відгукуватися на психологічний стан вихованців, їхніх батьків, колег; готовність до діалогу з суб'єктами педагогічного процесу та колегами; прояв поваги і толерантності до партнерів по спілкуванню.

Отже, саме завдяки ефективному педагогічному спілкуванню створюється сприятлива атмосфера для позитивних змін особистості викладача; розвитку особистості студента, оволодіння ним знаннями й уміннями, необхідними для становлення майбутнього фахівця.

Концепцію про діяльнісне розуміння процесу спілкування, його внутрішній та зовнішній зміст і гуманістично-етичну сутність висвітлюють в своїх працях К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, О. Бондаренко, О. Леонт'єв, Л. Петровська. Такі автори, як Л. Анциферова, Г. Костюк, Б. Ломов, В. М'ясищев, Н. Чепелева зазначають, що підхід до особистості повинен розглядатися з позиції розвитку, і визначальну роль у становленні особистості віддається саме процесу спілкування.

Конкретно, питання теоретико-методологічних засад педагогічного спілкування, його змісту і функцій, механізмів і стратегій оптимальної взаємодії в системі «студент-викладач», а також проблему становлення особистості й її розвитку як суб'єкта навчання та спілкування, його культури розробляли такі вітчизняні вчені, як Б. Баєв, О. Раєвський, І. Синиця, П. Чамата і – в наш час – Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, О. Киричук, С. Максименко, Т. Піроженко, Т. Російчук, Г. Чайка, Т. Чмут, Т. Щербан та ін.

У дослідженнях Н. Кузьміної, В. Кан-Каліка, А. Мудрика, А. Щербакової було доведено, що спілкування є найважливішим професійним інструментом педагогічної діяльності.

Спроби концептуального моделювання педагогічного спілкування у ВНЗ шляхом синтезу процедурно-методичного, психотехнічного репертуару окремих психотерапевтичних напрямів з теоретико-методологічними здобутками вікової та педагогічної психології являють собою варіанти фундаментальних технологічних досліджень в царині психології професійного становлення особистості. Зокрема, впровадження в практику роботи національних вищих навчальних закладів експериментальної програми оптимізації педагогічного спілкування вимагає використання вже валідизованого до українського ментального психотипу досвіду позитивної психотерапії, що входить до Міжнародної асоціації психотерапії (WAP) і яку вивчають і практикують на теренах України вже близько 20 років.

Позитивна психотерапія є короткотривалим терапевтичним методом, що послуговується психодинамічним тлумаченням різного роду конфліктів, гуманістичним світоглядом і транскультуральним підходом, володіє розгалуженою психотехнічною базою гармонізації міжособистісних взаємин. Використання психотехнічних засобів позитивної психотерапії в процесі освітньої взаємодії у ВНЗ відкриває перспективи оптимізації педагогічного спілкування. Під останньою розуміється обґрунтований вибір і здійснення найкращого за певних умов варіанту навчання з точки зору успішності вирішення його завдань і раціональності часових витрат (Бабанський Ю. К.).

Поняття «спілкування» вживається у психологічній літературі в різних значеннях:

- як обмін думками, почуттями, переживаннями (Л. Виготський, С. Рубінштейн);
- як один з різновидів людської діяльності (Б. Анан'єв, М. Коган, І. Кон, О. Леонт'єв);
- як специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку (О. Урсун, Л. Резніков);
- як взаємодія, стосунки між суб'єктами, які мають діалогічний характер (Г. Андреева, В. Соковін, К. Платонов) (Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В., 2012).

Отже, спілкування – це складний, багатогранний процес. Він, як зазначив Б. Паригін, може виступати водночас і як процес взаємодії людей, і як інформаційний обмін, і як ставлення людей одне до одного, і як процес їх взаємного впливу одне на одного, і як процес їх переживання та взаємного розуміння одне одного. Це визначення підкреслює системність спілкування, його багатофункціональність і діяльнісну природу (Бачинська С. В., Волинець Н. В., 2013).

Процедурно-методичними засобами реалізації принципу інтегральної суб'єктності у педагогічному спілкуванні у ВНЗ стали психотехнічні напрацювання позитивної психотерапії. Розробка позитивної суб'єктно-ціннісної моделі педагогічного спілкування у ВНЗ концентрує інтерес довкола постаті викладача як ініціатора й організатора освітньої взаємодії. Суб'єктність останнього виявляється у фактичній актуалізації базових здатностей (Любити і Знати) і похідних від них первинних і вторинних актуальних здібностей як окремих суб'єктних здатностей (механізмів), що реалізуються в процесі педагогічного спілкування. Виокремлення первинних (афективно-ціннісних) і вторинних (суб'єктно-інструментальних) здатностей (за Н. Пезешкіаном) у концептуальних координатах принципу інтегральної суб'єктності З. Карпенко дозволило змодельовати чотири стилі педагогічного спілкування: розвивальний, імперативний, руйнівний та потуральний, а також виокремити такі психологічні механізми їх формування, як свобода і відповідальність, прийняття і справедливість, особистісна і професійна ідентичність, міжособистісний і педагогічний контакт, ризик емоційного вигорання і професійної деформації, що являють собою дихотомічні пари континуально організованих чинників педагогічного спілкування. Почергове і збалансоване функціонування цих механізмів дозволяє зберігати гармонійну цілісність педагогічного спілкування, в якому процес професійного самовдосконалення співвідноситься з розвитком ціннісно-сміислової свідомості викладачів, що здійснюють підготовку студентів як майбутніх спеціалістів у певній царині господарської діяльності, сфери послуг, науки, культури і т.д. (Черенщикова Д. В., 2011).

Первинна диспозиція «Любити» проявляється у здатності формувати ціннісно-сміслові ставлення людини до соціокультурних можливостей і запитів навколишнього середовища. Суб'єктно-інструментальним засобом реалізації свободи вибору з урахуванням соціокультурного контексту наявної життєвої ситуації є вторинна здатність «Знати». Здійснення викладачем організаційних, соціально-психологічних впливів на студентів передбачає взяття ним відповідальності за реалізовані педагогічні шанси. У контексті освітньої взаємодії баланс первинних психологічних механізмів – свободи і прийняття – із вторинними – відповідальністю і справедливістю – постає реципроним психологічним механізмом оптимізації педагогічного спілкування у ВНЗ (Черенщикова Д. В., 2011).

Аналіз структурних показників педагогічного спілкування у загальній вибірці викладачів ВНЗ виявив дисбаланс психологічних чинників оптимального педагогічного спілкування як у загальній вибірці, так і у субвибірках за ознакою статевої належності та стажу науково-педагогічної діяльності. Зокрема, вищі показники довірливості, схильності до професійного вигорання, емоційності, грайливості, імпульсивності, групоцентричної спрямованості, що вказують на переважання первинно-афективного складника у структурі педагогічного спілкування, притаманні жінкам та викладачам-початківцям. Дисбаланс у бік когнітивно-рольового складника педагогічного спілкування у чоловіків і викладачів із середньою тривалістю науково-педагогічного стажу виражається в більшій ригідності, інтернальності, самоповазі, самодостатності порівняно з іншими субвибірками досліджуваних (Черенщикова Д. В., 2011).

Оптимальне педагогічне спілкування – спілкування яке створює найкращі умови для розвитку мотивації у студента творчого характеру діяльності, для формування його особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат, запобігає створенню психологічних бар'єрів, дозволяє максимізувати у навчальному процесі особистісні та професійні якості педагогічних працівників.

Ефективність педагогічної діяльності багато в чому залежить від стилю спілкування і стилю керівництва вихованцями. Стиль – це сукупність прийомів, способів роботи, це характерна манера поведінки людини.

Отже, саме завдяки ефективному педагогічному спілкуванню створюється сприятлива атмосфера для позитивних змін особистості викладача; розвитку особистості студента, оволодіння ним знаннями й уміннями, необхідними для становлення майбутнього фахівця.

Харченко Н. В.

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

АУДІЮВАННЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема аудіювання (сприймання і розуміння усного мовлення) набула особливої актуальності. Цьому є декілька пояснень. По-перше, аудіювальна діяльність збагачує людину новими знаннями, комунікативно-мовленнєвими уміннями і навичками, способами поведінки, прийомами і тактиками розв'язання проблемних ситуацій у різних життєвих ситуаціях. Володіння аудіюванням – «одна з обов'язкових умов успішності людини в сучасному житті, у тому числі в професійній діяльності (можливості працевлаштування, кар'єрного зростання, професійно-мовленнєвому саморозвитку тощо)» (Межличностная коммуникация, 2011). По-друге, стрімкі глобалізаційно-інтеграційні процеси, що відбуваються в сучасному світі (демографічні, політичні, економічні, освітні, культурні та ін.) потребують передусім «здатності налаштуватися на Іншого – не відгороджуватися від нього, як небезпечного «чужого», а вміння і бажати розуміти» (Вишневецький О., 2007). По-третє, володіння аудіюванням необхідне кожній людині «для власного духовного існування, самоствердження і розвитку, незалежно від соціального і професійного статусу» (Матяш О. І., 2011: 17). Саме в процесі аудіювання, на думку вчених (Бондаренко Я. А., 2012; Залевська О. О., 2005; Зимняя І. О., 2004; Коваленко А. Б., 1994; Леонтьєв Д. О., 2003 та ін.) реципієнт виступає не тільки як носій знання, а і як особистість зі своєю структурою цінностей і динамічними смисловими системами.

Зважаючи на вище зазначені позиції, одними з пріоритетних і вкрай важливих стратегічних завдань сучасного ВНЗ є виховання, по-перше, «розуміючого суб'єкта», під яким ми услід за В. В. Знаковим розуміємо «людину, котра потрапила в ситуацію, що потребує розуміння, і яка проявляє аудіювальну активність, бажання зрозуміти» (Знаков В. В., 2005); по-друге, формування у студентів як майбутніх фахівців і громадян своєї держави *мовних компетенцій в аудіюванні* – професійних і соціально-життєвих. *Мовні професійні компетенції в аудіюванні* полягають у здатності сприймати лінгвістично складний і розгорнутий дискурс, характерний для наукового і професійного кола, що розгортається під час лекції, публічних виступів і доповідей; спроможності розуміти мовлення, в якому використовується вузькоспеціалізована термінологія й складні граматичні конструкції, а також висловлювання, що містять логічні обґрунтування і культурні посилання. *Соціально-життєві компетенції в аудіюванні* полягають у здатності сприймати і розуміти усне мовлення різних жанрів і стилів, різноманітні види дискурсів (розмовний, політичний, новинний, газетний, журнальний, рекламний, літературний та ін.); спроможності розуміти підтекст та прихований смисл сприйнятих повідомлень, інтонацій і точок зору, а також складно організовану аргументацію (The ACTFL – Listening, 2012).

Особлива роль аудіювання в системі вищої педагогічної освіти обумовлюється низкою важливих функцій, яке воно виконує у навчально-виховному процесі, а саме: *інформаційно-пізнавальну* (аудіювання є засобом формування системи наукових знань – знання науки, її історії, понятійного апарату, законів, закономірностей, принципів тощо, що потребує достатньо високого рівня володіння інтелектуальною культурою, в основі розвитку якої лежить здатність студентів сприймати, осмислювати і розуміти прослухану інформацію; збагачення наукового і професійного кругозору тощо); *розвивальну* (аудіювання є засобом розвитку емоційно-вольових, когнітивних процесів та удосконалення мовленнєвих умінь і навичок інших видів діяльності – говоріння, читання, письма); *виховну* (аудіювання виступає засобом збагачення життєвого досвіду особистості; формування культури мовлення та поведінки в комунікативному процесі та міжособистісному спілкуванні, розвитку морально-етичних та духовних якостей особистості). Таким чином, освітній простір вищу є середовищем, у якому аудіювання є достатньо затребуваним.

Практика засвідчує, що, освітній процес вищів спрямований здебільшого на повідомлення студентам готових знань. Досить поширеною є ситуація, коли перевірка знань студентів відбувається способом переказу (дослівного відтворення) ними прослуханого лекційного матеріалу. Такий спосіб, як відомо, зовсім не свідчить про ступінь повноти і глибини розуміння засвоєних знань. У зв'язку з цим, студенти не оволодівають уміннями і навичками аудіювання, що спостерігається у таких негативних тенденціях, як-от: невміння виокремлювати із загального потоку аудіоматеріалу головну (суттєву, актуальну) інформацію, важливу для смислоформування; неспроможність узагальнити, підвести підсумки, зробити умовисновки; невміння встановити наступність між попередньо прослуханим навчальним матеріалом і тільки-що сприйнятим; неспроможність обґрунтувати як внутрішпредметні, так і міжпредметні взаємозв'язки тощо.

Між тим, неможливо не погодитися з думками А. А. Брудного, які він висловлює у праці «Психологічна герменевтика», відповідаючи на власно поставлене запитання: «Навіщо людині розуміти?». Учений зазначає: «Зрозуміти – означає набути знання. Але до цього сутність розуміння не зводиться: система, в яку включаються нові знання – функціональна, дієва. Ця система орієнтована на застосування знань. Іншими словами, розуміння виступає як присвоєння знання і перетворення його у складову частину психологічного механізму, регулюючого діяльність відповідно до вимог практики» (Брудний А. А., 2005: 24). Когнітивна функція розуміння, переконаний психолог, саме і полягає в тому, щоб оволодіти певними знаннями про дійсність і застосувати його; у результаті розуміння знання стає частиною внутрішнього світу особистості і впливає на регуляцію її діяльності. З думками науковця співзвучні переконання В. В. Знакова, який вважає, що «розуміння відрізняється від знання перш за все тим, що являє собою осмислення знання, дію з ним» (Знаков В. В., 2005: 20).

Отже, аудіювання має виступати в освітньому процесі ВНЗ не тільки засобом навчання, а й стратегічною метою. Аудіюванню необхідно спеціально вчити. Мета розвитку аудіювання передбачає формування у студентів *аудіативної компетенції* – особливої інтегральної характеристики суб'єкта мовленнєвої діяльності, котра актуалізується в здатності особистості реалізовувати аудіативну діяльність – сприймати і розуміти усне повідомлення (текст), активно інтерпретувати його (наділяти смислом сприйняту інформацію, переводити аудіотекст на «власну мову», перетворювати в систему особистісних смислів), а також спроможності забезпечувати зворотній зв'язок (здійснювати як мовленнєвий, так і невербальний вчинок).

Навчання аудіювання в системі вищої педагогічної освіти передбачає використання у ході лекцій, практичних і семінарських занять комплексу *аудіативно-розвивальних* завдань, спрямованих на оволодіння студентами як суб'єктами мовленнєвої діяльності «стратегіями» і «тактиками» розуміння (Bever T., 1970; Брунер Дж., 1977; Кузьменко О. Д., 1976, 1980; ван Дейк Т. А., Кінч В., 1988; Сметаннікова Н. М., 2007; Іванова В. П., 2007, 2012). Стратегії розуміння являють собою знання про «процеси розуміння» (Т. А. ван Дейк, В. Кінч), «способи і прийоми смислового аналізу почутої інформації» (О. Д. Кузьменко), а також «дії, спрямовані на виокремлення змістовно-концептуальної інформації зі сприйнятого повідомлення» (Дж. Брунер). Тактика розуміння – «індивідуальна реалізація виявлених стратегій» (Н. М. Сметаннікова).

Стратегія антиципації (висунення гіпотез): прослухати назву лекції і спрогнозувати вірогідний її план; спрогнозувати вірогідний зміст наукового терміну (наприклад, «Як би ви визначили термін «мовне чуття?»), суть механізму, закону, закономірності чи принципу (наприклад, «У чому полягає суть принципу наочності у навчальному процесі дошкільного навчального закладу?»).

Стратегія смислової компресії (відтворення студентами змісту лекції в згорнутому і перекодованому вигляді): 1) робота з назвою лекції (прослухати лекцію і підібрати назву, яка розкриває її зміст; придумати альтернативну назву); 2) робота з планом лекції (прослухати лекцію і доповнити пункти плану); 3) робота зі змістом лекції (виокремити ключові слова, словосполучення, фрази, які являються смисловими актуалізаторами і несуть смислове навантаження змісту повідомлення; прослухати лекцію і самостійно скласти до неї план; прослухати низку ключових слів і словосполучень і вибрати саме ті, які розкривають тему лекції; підібрати до смислових блоків лекції відповідні ілюстрації, фотографії, схеми тощо; одним реченням сформулювати основну думку лекції; підготувати анотацію, резюме сприйнятого повідомлення).

Стратегія діалогу («внутрішнього діалогу з текстом», з самим собою): прослухати повідомлення (лекцію) і сформулювати вивідні знання, визначити, яким новим досвідом оволоділи в процесі заняття;

прослухати повідомлення і підготувати комплекс запитань за проблемою лекції; відповісти на запитання за змістом лекції; підготувати комплекс уточнювальних запитань за змістом сприйнятої інформації.

Стратегія моделювання: презентувати зміст лекції у вигляді таблиці, блок-схеми, малюнку, моделі; відтворити смисловий блок лекції у вигляді змодельованої ситуації.

Зворотній зв'язок в аудіативній діяльності забезпечується як «мовленнєвим вчинком» (Артемов В. О., 1969) у формі «зустрічного тексту» (Новіков А. І., 2007) або «контртексту» (Жинкін М. І., 1982) – відповіді на запитання, оцінки, умовиводи, критичні зауваження, судження і думки, міркування, альтернативні пропозиції, асоціації тощо, так і *невербальним* – «мовою» образів (підготовка рисунків, таблиць, моделей, схем, графіків, предметне моделювання та ін.), дій (виконання інструкцій, вправ тощо). Зворотній зв'язок для педагога є важливим показником рівня розуміння студентами сприйнятої інформації. Науковцями (Кличнікова З. І., 1973; Смирнов А. О., 1987; Чепелева Н. В., 1994 та ін.) встановлено різні рівні розуміння мовленнєвого повідомлення: 1) фрагментарне (реципієнт «вихвачує» з мовленнєвого потоку та ідентифікує окремі слова, фрази, уривки, які ще не складають загальної, цілісної «картини» змісту тексту); 2) глобальне (загальне) розуміння того, про що йдеться у висловлюванні, без усвідомлення деталей; 3) детальне (повне) розуміння, коли виформовується як смисл аудіатексту, так і його деталі; 4) критичне (рефлексивне) розуміння, при якому адекватно сприймається інформація, розуміється її смисл, емоційний план висловлювання, а також формується власне (суб'єктивне) бачення того, про що йдеться у повідомленні.

Ефективність сприймання і розуміння інформаційного повідомлення обумовлюється комплексом об'єктивних і суб'єктивних факторів (Зимня І. О., 2004). До об'єктивних факторів відноситься сам об'єкт сприймання – мовленнєве повідомлення, яке являє собою складне логічне й смислове утворення; ступінь новизни повідомлення, спосіб її презентації. Суб'єктивними факторами виступають: наявність попереднього досвіду; володіння фактичними (опорними) знаннями, що складають базу розуміння; володіння стратегіями аудіювання (аудіативний досвід); ступінь розвитку механізмів аудіювання (осмислення, оперативна і довготривала пам'ять, вірогідне прогнозування, внутрішнє мовлення).

Варто наголосити на такому актуальному аспекті аудіативно-навчальної роботи у ВНЗ як розвиток у студентів *мотивації на смислоформування*. Вона є важливим показником готовності сприйняти, осмислити і зрозуміти мовленнєве повідомлення (наукову інформацію). Потреба в смислоформуванні – це «пусковий механізм», що максимально мобілізує психологічний потенціал студентів (загострення мовленнєвого слуху, довільність, цілеспрямованість уваги, підвищення інтенсивності когнітивних та емоційно-вольових процесів тощо). Достатньо «сильними» мотиваційними аргументами на смислоформування є, на наш погляд, такі, як фахове становлення, особистісне зростання, професійна самореалізація, професійне самовираження тощо.

Висновки. Аудіювання є самостійним видом мовленнєвої діяльності, вкрай необхідним у системі вищої педагогічної освіти. Освітній простір вишу має забезпечити сприятливе розвивальне середовище для реалізації одного з важливих завдань – виховання «розуміючого суб'єкта», який проявляє особистісну аудіативну активність, вільно реалізує мовні (професійні й соціально-життєві) компетенції в аудіюванні.

Цимбал С. В.

Національний університет біоресурсів і природокористування України

ПРО АКТИВІЗАЦІЮ І ТРЕНУВАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

На сучасному етапі розвитку науки найбільшої актуальності набувають не вузько спеціалізовані окремі наукові дослідження, а роботи з міждисциплінарним осмисленням явищ та їхньою інтеграцією в єдині системи для вирішення складних наукових і практичних завдань. У цьому сенсі наше дослідження пропонує широкий міждисциплінарний підхід до мовлення і мовленнєвого навчання, який дозволяє об'єднати в єдине системне ціле новітні дані передових ділянок суміжних наук з метою їхнього глибокого багатостороннього теоретичного аналізу і вирішення прикладних психолінгвістичних і лінгвопсихологічних завдань.

Найхарактернішою рисою сучасних навчальних технологій є їхня «особистісна центрованість», тобто спрямованість на людину як особистість. При цьому особливий інтерес став проявлятися до особистості дорослого людини, що і викликало розвиток акмеології. Акмеологічний підхід до мовленнєвого дослідження, тобто використання експериментальних даних з розвитку і формування мовлення (іншомовного зокрема) у дорослих людей, а не даних з формуванню дитячого мовлення, відрізняється від традиційних досліджень мовлення в онтогенезі.

Він спрямований на допомогу тим, хто, через різні обставини та внаслідок незворотно втраченого часу виявився обділений пропуском у чудовий світ іноземної мови. Саме робота з дорослими людьми, «концентрація на особистості» і зумовила звернення автора до методів психотерапії і психокорекції при створенні нових навчальних технологій.

Перш ніж заговорити на іноземній мові, людині необхідно включити безсловесну, але експресивну комунікацію, яка надалі приведе її до іншомовного мовлення. Іншими словами, людині необхідно опанувати усіма мовами невербального спілкування (мімікою, жестами, позою, інтонацією, виразними рухами), які у реальному житті використовуються як особливі засоби комунікації як у складі мовлення, так і самі по собі.

(Навіть забувши у якийсь критичний момент усі іноземні слова, людина, володіючи такими засобами, буде у змозі порозумітися. Саме усвідомлення того, що людина озброєна перед обличчям невідомості, буде створювати у неї відчуття спокою та впевненості у собі.

Для вказаних цілей у тренінгу спілкування застосовуються безмовні етюди – виконання пантомімічних дій з уявними предметами (з реальних предметів іноді дозволяється використовувати лише стільці). Такі етюди виконуються спочатку однією людиною, і лише потім пропонується робота у парі з партнером для відпрацювання координації взаємних дій і навчання уваги один до одного.

Під час виконання етюдів людина отримує можливість на власному досвіді відчути, прочутися і прослідкувати зв'язок психіки з моторикою: так званий психомоторний зв'язок – відповідність мимовільних рухів тим образам, уявленням і переживанням, які існують в її психіці. Шліфуючи і відточуючи власні рухи, роблячи їх більш точними та певними, людина покращує якість зареєстрованих у її пам'яті образів та уявлень, у тому числі мовленнєвих (не зважаючи на те, що самі етюди є безмовними, наше мислення усе одно функціонує на основі внутрішнього мовлення). Можна сказати, що безмовні етюди забезпечують перехід до зовнішнього мовлення.

Вченими доведено (Малхазов О. Р., 2003, Шинкарук А. І., 2005, та ін.), що під впливом рухів відбувається активізація роботи обох півкуль головного мозку, стимулювання їхньої розумової діяльності. Крім того, як відомо, моторика безпосередньо пов'язана з мовленням, і тренування рухових функцій людини безпосередньо впливає і на якість мовлення, що формується.

Під час опанування іншомовним мовленням, для кращого його закріплення і збереження у психіці, такі пантомімічні вправи бажано виконувати з внутрішнім, уявним промовлянням на іноземній мові того, що відбувається у дії.

Для соло-пантомімі хорощі вправи типу «художник малює портрет своєї коханої», «артист переодягається з вечірнього смокінга у халат і домашні капці» і т. п. Для пантомімі у парі підійдуть образи «подружжя, що переставляють меблі», або «спортсменів, що грають у пінг-понг».

У лінгвістичному і педагогічному аспектах подібні вправи є корисними тим, що таким чином прекрасно запам'ятовується нова іноземна лексика: доки йде ознайомлення, члени групи намагаються згадати необхідні слова і фрази, щоб описати дійство, яке відбувається на сцені.

Шевчишена О. В.

Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Інтеграція українського суспільства в міжнародне професійне та наукове середовище потребує оновлення освітньої моделі нашої держави. Відповідно, модернізація освітнього простору нашої країни вимагає від науковців і педагогів переосмислення стереотипів у навчанні, вихованні та розвитку особистості сучасного школяра.

Так як шкільна освіта закладає фундамент для розвитку особистості учня та її подальшого становлення на наступних етапах вікового зростання, то вирішення зазначеної проблеми має відбуватися ще на етапі професійної підготовки майбутнього педагога у вищих навчальних закладах.

Оскільки сучасна школа потребує педагога, який готовий впроваджувати в практику навчально-виховного процесу сучасні освітні технології, спрямовані на формування творчої особистості учня, то домінантою сучасної освітньої парадигми має стати підготовка такого вчителя, який в спроможності бути психологічно готовим до професійного саморозвитку, творчого збагачення та професійного вдосконалення.

В умовах інноваційних освітніх перетворень високими стають вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вчителя. Він має вміти спрямувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, вибудувати свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав необмежені можливості для самостійного і високоефективного розвитку. А це у принципово інших вимірах визначає проблематику й зміст професійної й особистісної підготовки педагога, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно, на пошук нових підходів до підготовки майбутнього педагога (Химинець В. В., 2010). Під час навчання майбутній вчитель має набути: розвиненої творчої уяви; стійкої системи психолого-педагогічних знань щодо освоєння і впровадження інноваційних процесів у системі освіти; умінь цілеспрямованого генерування нових нестандартних ідей з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації (Мельникова М., 1996).

Оскільки важливим елементом реформування системи вищої освіти України є впровадження інноваційних педагогічних технологій, то основною метою інноваційної освіти має стати виховання всебічно розвиненої особистості, яка в спроможності самотужки здобувати знання, застосовувати їх у професійній та громадській видах діяльності, швидко адаптовуватись до стрімких змін суспільного життя, креативно мислити та швидко вирішувати поставлені завдання. Тому інноваційна педагогічна технологія в сучасному розумінні має виступати в якості засобу формування педагогічної креативності майбутніх вчителів (Шкабаріна М. А., 2016).

В свою чергу процес модернізації системи підготовки вчителя початкової загальноосвітньої школи на засадах компетентнісного підходу передбачає створення оптимальних педагогічних умов, важливими серед яких можуть бути: психолого-педагогічна готовність як викладачів, так і студентів до впровадження інноваційних технологій в освітній діяльності; організація навчально-виховного процесу майбутніх фахівців за принципом діалогізації; організація навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності студентів; створення та забезпечення навчально-наукового середовища, в якому б студенти мали змогу самостійно моделювати, проектувати та створювати ефективні освіти проекти (Фенцик О. М., 2016).

Інноваційні технології навчання мають допомогти викладачеві відійти від традиційних форм роботи та змінити характер діяльності студента під час навчальної діяльності (Шкабаріна М. А., 2016). Студент педагогічного факультету повинен прагнути змінити пасивну позицію навчання та стати активним учасником навчального процесу, що, в свою чергу, дозволить йому розвивати природні здібності, швидко розв'язувати назрілі проблеми, самостійно мислити та творчо вирішувати справи (Шкабаріна М. А., 2016).

Оскільки впровадження інновацій в практику шкільного освітнього простору стимулює сучасного вчителя до пошуку нестандартних підходів щодо організації навчально-пізнавальної діяльності, то ще на етапі професійної підготовки майбутнього педагога у вищих навчальних закладах варто створити педагогічну систему, спрямовану на підготовку майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

Відповідно, рушійною силою оптимізації процесу підготовки майбутнього педагога має стати створення інноваційного навчального середовища, спрямованого на повноцінне поєднання студентами наукової і навчальної роботи, а також на формування у них таких якостей особистості, які б забезпечували студентам у майбутньому успішну реалізацію у професійній діяльності вчителя (Фенцик О. М., 2016).

В цілому аналіз вище згаданої інформації засвідчує, що напрацьована роками освітня модель поступово втрачає своє значення. За переконаннями деяких дослідників, сучасна освіта потребує педагога, який готовий надавати перевагу навчально-проблемному діалогу, спонукати учнів та студентів до вільного обміну думками та враженнями (Фенцик О. М., 2016).

Тому підготовка студента як конкурентоздатного в майбутньому фахівця можлива шляхом систематичної організації проблемно-пошукової та дослідницької видів діяльності. Формування та удосконалення у майбутнього вчителя педагогічних здібностей, стимулювання його креативних можливостей можливе шляхом застосування інтегративних форм і технологій навчання, кооперативного навчання та навчання у формі психологічних тренінгів.

Оскільки основними завданнями змісту шкільної освіти є подолання суперечностей між суспільними вимогами до загальноосвітньої підготовки учнів і потребами та інтересами їх особистості (Безена І. М., 2015), то педагогічний працівник сучасної школи має виробити новітню шкалу цінностей, що допоможе йому змінити уявлення про потреби та можливості сучасного школяра, а відтак, про свою рольову позицію в контексті шкільного освітнього простору.

Педагог інноваційного спрямування має вміти втілити засади педагогічного гуманізму в практику навчально-виховного процесу та забезпечити співпрацю з учнями на основі принципів інтеграції, диференціації та індивідуалізації освіти. Проти вагою консервативної шкільної системи, спрямованої на стимулювання репродуктивного мислення учня, має стати активна модель навчання, спрямована на розвиток творчого мислення школяра. Сучасна освітня парадигма стимулює педагога відмовитися від ролі «абсолютного носія знань» та обрати роль «організатора навчально-пізнавальної діяльності школярів».

Відповідно процес підготовки майбутнього педагога у вищих навчальних закладах має корелювати з професіоналізмом викладача, основними завданнями якого, враховуючи гуманістичні виклики сьогодення, мають стати: забезпечення переходу від інформаційної до ціннісно-сміслової педагогіки; апробація нових психолого-педагогічних технологій у практиці навчального процесу студентів; забезпечення адаптації освітнього простору до потреб особистості студентів як майбутніх фахівців, їх соціокультурного досвіду; оздоровлення психологічного клімату та міжособистісних взаємин між викладачем та студентами; формування в студентів як майбутніх педагогічних працівників стійкої потреби у самоосвітній діяльності.

Таким чином, одним з важливих показників професійної підготовки сучасного вчителя має стати високий рівень психологічної готовності до інноваційної діяльності, яка сприятиме його здатності в майбутньому нетрадиційно вирішувати назрівши для гуманістично орієнтованої освіти проблеми.

Юркова Т.Ф.

Херсонський державний університет

ОСВІТНІ ТА ВИХОВНІ ЗАВДАННЯ У ФОРМУВАННІ ЦІНІСНОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ПРИРОДИ

Проблема формування ціннісних орієнтацій як і всі питання, пов'язані з розвитком рушійних сил особистості, складна і багатоаспектна. Виховати цілісну особистість – це значить залучити підрастаючу людину до світу людських цінностей, виробити у неї ціннісні основи ставлення до дійсності. Однією із головних складових цього ставлення є ставлення до природи. І. Д. Бех трактує сутність категорії «ставлення» як ключової у процесі формування і розвитку особистості, «оскільки за її допомогою розкривається

становлення смислового зв'язку, єдності людини і світу, самого змісту цієї єдності: чи буде вона морально-конструктивною чи деструктивною стосовно цього світу» (Бех І. Д., 2003). Як першооснова всього живого і неживого на землі, як цінність, природа не має аналогів, бо виступає детермінантою всіх інших людських цінностей, їх умовою. Цінності природи мають доленосне значення для суспільства і всіх його членів. Між тим, зазначає О. В. Сухомлинська, у градації цінностей екологічні цінності, цінності природи, навколишнього середовища, у якому ми живемо, займають мало не останнє місце. «Дотепер, – наголошує вона, – ми взагалі не звертали на них увагу, щедро розкидаючи навколо себе руйнівні, нищівні продукти своєї діяльності і в особистісному плані, і в соціальному» (Сухомлинська О. В., 1996. І це в той час, коли всеохоплюючий і абсолютний характер цінностей природи апріорно вимагає від кожного послідовної і стійкої орієнтації на них. Тому проблема формування ціннісного ставлення дітей і молоді до природи розглядається психолого-педагогічною наукою як одна із найбільш пріоритетних. Специфіку екологічних орієнтирів людини щодо природи вчені (Захлебний А. Н.; Зверев А. П., Суравегіна І. Т., 1996; Тарасенко Г. С., 1977) вбачають у їх універсальності, у тому, що «вони охоплюють властивості природи з точки зору не тільки практичної, утилітарної цінності, але й пізнавальної, естетичної, моральної, економічної». У рамках такого підходу створюються умови для того, щоб об'єктивно існуючі цінності природи дійсно стали набутком дітей і молоді, щоб попри всі екологічні негаразди, економічні труднощі, кризові явища в сфері свідомості, гармонізувати стосунки у площині людина – природа, надати їм ціннісного характеру.

Практика ціннісного ставлення до природи передбачає розгляд досліджуваної проблеми з позиції теорії ставлень. Автор її – В. І. Мясішев – доводить, що ставлення є психологічним утворенням, що складається з пізнавального, емоційного і поведінкового компонентів (Мясішев В. І., 1995). Для формування ставлення потрібна єдність названих компонентів: знань, переживань і поведінки. Тільки за цих умов ми надаємо людині можливість увійти в світ природи, а не відчувати себе сторонньою істотою. Що торкається першого компонента цієї тріади, екологічного тезауруса, то дієвість його багато в чому залежатиме від того, наскільки чітко і вичерпно у ньому будуть представлені практичні, моральні, естетичні, пізнавальні цінності природи.

Другому компоненту – переживанню і почуттю як формі переживання – вчений надавав пріоритетного значення у формуванні ставлень особистості. Саме переживання уже отриманого знання веде за собою певну дію у вигляді конкретного ставлення.

Г. П. Пустовіт наголошує, що формування власного ставлення особистості до об'єктів чи явищ природи виникає у процесі їх емоційного сприйняття, що саме емоції розкривають ступінь інтересу, бажань, мотивів особистості до них, тим самим вони є рушійною силою у діях і поведінці особистості в довкіллі (Пустовіт Г. П., 2004).

Отже, самих по собі знань і етичних норм поведінки ще недостатньо для того, щоб вони керували людиною. «Кожен з нас «більше людина у тому, як вона почуває, ніж у тому, як вона думає», зазначав К. Ушинський (Ушинський К., 1954), тобто, коли знання стають предметом стійких почуттів, вони перетворюються у реальні збудники до діяльності. Переживання, як ієрархічне утворення, здатне визначити результат, модальність ставлень.

Активний компонент ставлення до природи і оточуючої дійсності – це діяльність. Психологи класифікують ставлення як ціннісне у тому разі, коли воно перетворюється у внутрішню позицію особистості. Для педагога такий підхід означає, що у діяльності і через діяльність народжуються і вдосконалюються прогнозовані ставлення. У процесі діяльності закріплюються екологічні знання, перетворюючись на уміння і навички, розвивається почуттєва сфера особистості, формуються відповідні норми поведінки, потреба у ціннісному освоєнні природних багатств.

У нашому досвіді дослідження означеної проблеми передбачає визначення освітніх і виховних завдань, у ході розв'язання яких здійснюється:

- міжпредметний підхід до засвоєння екологічних знань, представлених в програмах і підручниках природничих і гуманітарних дисциплін;

- поступове розширення кола екологічних знань та вихідних аксіологічних положень стосовно ціннісного освоєння предметів та явищ природного середовища;

- формування емоційно-ціннісного ставлення до природи на основі її безпосереднього споглядання і сприйняття. Йдеться про організацію чуттєвого контакту учнів з природою, в ході якого розвивається емоційна чуйність до природи, прагнення до засвоєння відповідних знань, опанування вмінь і навичок, бажання слухати, бачити, відчувати, виявляти творчу індивідуальність, фантазію. Це сприяє розвитку у школярів потреби й уміння ціннісного сприйняття природного світу;

- використання у навчальному процесі форм і методів активізації пізнавальної діяльності учнів, проблемних ситуацій, творчих робіт, що передбачають самостійну ціннісну характеристику предметів і явищ природного світу. Розв'язання цього завдання пов'язане з формуванням у школярів критичного мислення, з умінням самостійно застосовувати знання у нових ситуаціях;

- забезпечення взаємозв'язку мистецтв у формуванні у школярів ціннісного ставлення до природи;

- залучення школярів до таких форм діяльності, в яких виявляється ставлення до природи. Важливо надати їм широку можливість відчути свою причетність до природи, усвідомити себе як її частину. У цьому зв'язку учнів приваблюють такі види роботи, як участь у екологічних конкурсах, складання екологічних проєктів, підготовка, проведення тематичних свят тощо;

– виховання високих моральних якостей особистості, доброти, чуйності, турботи, відповідності у ставленні до природи і її мешканців, любові до рідного краю;

– формування у школярів досвіду практичної діяльності в природі, мета якої – внести свою частку праці у збереження і примноження цінності природи в усіх її вимірах.

У навчально-виховному процесі школи означені завдання щодо формування ціннісного ставлення школярів до природи у конкретних умовах педагогічної діяльності видозмінюються, набувають нового змісту і спрямування у залежності від віку, інтересів, рівня розвитку учнів, ціннісних орієнтирів школярів, від того, який із компонентів ціннісного ставлення – пізнавальний, емоційний чи поведінковий – виступає на перший план при оцінці природного об'єкта з одного боку, а з іншого – від об'єкта ціннісного ставлення.

Звернення до цінностей природи є не лише потужним чинником формування ціннісної свідомості особистості, її екологічної культури, але і дієвим рушієм розвитку екологічної свідомості, мислення, активної громадської природоохоронної позиції.

Як свідчать дані спостережень і наукові пошуки вчених, урізноманітнені впливи, створення педагогічних умов для спілкування з природою, розробка технологій і освоєння природних цінностей допомагають усвідомити необхідність охорони природи та збереження її багатств, формують ставлення до неї як до непересічної цінності.

Ясакова Т. Ю.

Національний авіаційний університет

РОЗВИТОК СИСТЕМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПЕРШИХ КУРСІВ

У сучасному навчальному процесі на перше місце виходить самостійна навчальна діяльність студентів. Навчальний процес все більше відходить від процесів запам'ятовування та відтворення до процесів пошуку інформації та її використання.

Саме такі завдання ми ставимо при вивченні навчальної дисципліни «Загальна та неорганічна хімія». Дана дисципліна є однією з базових для студентів напряму 6.051301 «Хімічна технологія», тому при її вивченні не можна повністю відкинути усвідомлення та запам'ятовування широкої понятійної бази. Водночас вивчення цієї дисципліни саме на першому курсі виявляє як проблеми сформованості умінь та навичок працювати з інформацією, так і проблеми організації самостійної роботи (уміння реально оцінити суб'єктивну складність завдання, скласти поетапний план роботи над завданням, можливість критичної оцінки результатів завдання). Дисципліна «Загальна та неорганічна хімія» з одного боку є продовженням, повторенням на більш глибокому рівні, питань, які розглядалися у шкільному курсі, а з іншого боку є базою для вивчення інших хімічних дисциплін, дана дисципліна тісно пов'язує шкільну хімічну освіту та навчання у ВНІЗ. Нашим завданням було визначити чи задоволені студенти-першокурсники рівнем своєї шкільної підготовки з хімії. Провівши анкетування серед першокурсників напряму «хімічна технологія» ми отримали такі результати: 56% серед опитаних студентів задоволені рівнем своєї шкільної підготовки з хімії; відповідно 44% – не задоволені. Тобто досить значний відсоток студентів вважає, що рівень їх шкільної підготовки недостатній, хоч всі вони здавали ЗЕНО з хімії. Можливо, причиною цього є великі обсяги матеріалу, що вивчаються у вузі протягом одного заняття, та, відповідно, не сформованість умінь та навичок роботи з інформацією.

З огляду на це постає протиріччя між значними вимогами до умінь та навичок самостійної роботи, що постають перед першокурсниками, та їх не сформованістю. Тому перед викладачами, що працюють саме з першокурсниками стоїть завдання оцінки та подальшого розвитку системи самостійної роботи кожного студента.

На початку навчання ми маємо справу зі студентами, які ще вчора були школярами, вони змінили свій соціальний статус та по різному до цього ставляться. Для частини перехід до студентства розглядається як досягнення мети. Для таких студентів із усієї системи самостійної роботи найбільш важливим є мотиваційний компонент «для чого вчитися». Завданням викладача є формування стійких пізнавальних мотивів, але на початку можливе використання соціальних (відповідальність) та зовнішніх (отримання позитивної оцінки, стипендії) мотивів.

Друга група студентів розглядає зміну своєї соціальної ролі з учня на студента як нову сходинку у навчанні. У таких студентів мотиваційний компонент на початку є досить розвиненим. Завданням викладача є підтримка його у стійкому становищі. Адже бажання вчитися не завжди співпадає з умінням, у цьому випадку на перше місце виходить методичний компонент «як вчитися», самого бажання без умінь для отримання результату недостатньо.

В іншій частині студентів з початково високим рівнем мотивації є високим також і рівень сформованості умінь та навичок самостійної роботи. Це найбільш вдале поєднання – студент хоче та вміє вчитися. Завданням викладача, у даному випадку, є підтримка мотиваційної складової, розвиток методичної (знайомство з новими методами роботи, розвиток існуючих) та обов'язкова увага змістовній складовій системи самостійної роботи – «що вчити».

Таким чином, ми бачимо, що студенти-першокурсники є досить неоднорідними за своїм ставленням до самостійної роботи і підхід викладача має бути дуже індивідуальним, з першочерговим визначенням рівня сформованості всіх складових системи самостійної роботи.

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Бацылева О. В.

Донецкий национальный университет

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Общепринято, что состояние здоровья населения является одним из ведущих показателей развития государства и качества жизни его граждан, поэтому поиск путей сохранения и улучшения здоровья всех категорий населения является безусловно актуальной и социально значимой задачей. Учитывая многокомпонентность феномена здоровья, в состав которого входит не только соматический, но также психологический и социальный компоненты, внимание к данной проблеме входит в сферу профессиональных интересов широкого круга специалистов, прежде всего, врачей, психологов, социологов. При этом особой группой, требующей пристального внимания в данном направлении, является молодежь, поскольку, с одной стороны, особенности поведения молодежи нередко противоречат здоровому образу жизни и мешают бережному отношению к собственному здоровью, с другой – от характера сложившихся в этот период паттернов поведения и жизненных стратегий, в том числе и в отношении здорового образа жизни, во многом зависит дальнейшее профессиональное и личностное развитие. Кроме того, молодежь – это особая социальная группа, являющаяся творческим, интеллектуальным, экономическим и демографическим потенциалом общества.

Стоит отметить, что здоровый образ жизни, будучи активной деятельностью индивида, которая, в первую очередь, направлена на сохранение и улучшение здоровья, формируется в течение всей жизни. Известно, что особенности образа жизни, в свою очередь, играют ведущую роль в развитии многих заболеваний, при этом особое место в формировании склонности к здоровому образу жизни занимает питание, которое для человека имеет не только биологическое, но и психологическое и даже социальное значение. На сегодняшний день, несмотря на большое количество доступной информации о принципах рационального питания, современный ритм жизни заставляет человека, в первую очередь это касается молодежи, экономить время, а часто и деньги, именно на питании, следствием чего является употребление несбалансированной, иногда бесполезной и даже вредной пищи.

Целью работы явилось исследование особенностей пищевого поведения молодежи, которое является важной составляющей здорового образа жизни, а также поиск путей своевременного выявления групп риска по развитию нарушений пищевого поведения.

Пищевое поведение принято рассматривать как ценностное отношение к пище и ее приему, а также особенности стереотипа питания в обычных условиях и стрессовой ситуации; таким образом, пищевое поведение включает в себя установки, формы поведения, привычки и эмоции, касающиеся пищи, которые индивидуальны для каждого человека и достаточно устойчивы (Никифоров Г. С., 2006, Нижник А. Е., 2013). Несмотря на то, что потребность в пище является одной из первичных биологических потребностей, направленных на поддержание гомеостаза, на стереотипы пищевого поведения большое влияние оказывают психосоциальные, этнокультурные и другие факторы.

Рассматривая вопрос о роли пищевого поведения в формировании здорового образа жизни, нельзя обойти вниманием проблему его нарушения. На сегодняшний день наиболее частыми нарушениями пищевого поведения, особенно среди молодежи, являются расстройства стереотипа питания, характеризующиеся чрезмерной обеспокоенностью по поводу массы и формы своего тела, которые обычно приводят к расстройствам соматического здоровья и психосоциального функционирования (Заржицкая О. А., 2014, Бацылева О. В., 2015).

Проведено исследование, в котором приняли участие 87 студенток 2-4 курсов, средний возраст – $19,8 \pm 1,1$ года. Такой контингент был выбран исходя из нескольких соображений. Во-первых, именно девушки и молодые женщины являются наиболее склонными к нарушению пищевого поведения; во-вторых, со стороны женщин обычно большое внимание уделяется собственной внешности, недостатки которой, реальные или вымышленные, чаще всего решаются за счет изменения массы и форм тела через трансформацию (не всегда целесообразную) пищевого поведения; в-третьих, именно в данный возрастной период происходит активное формирование всех функциональных систем организма, а также стиля и образа жизни человека.

Для проведения исследования были выбраны следующие методики: голландский опросник пищевого поведения (The Dutch Eating Behaviour Questionnaire), направленный на выявление типа пищевого поведения – ограничительного, эмоционального и экстернального; методика исследования самооотношения С. Р. Панталева, используемая для исследования эмоционально-ценностного компонента самосознания;

тест «Любите ли вы свое тело» (И. Г. Малкина-Пых), представляющий собой опросник, с помощью которого определяется степень неудовлетворенности своим телом. Кроме того, во время структурированного интервью была получена информация об особенностях питания и образа жизни в целом.

По результатам использования голландского опросника пищевого поведения было выявлено, что у 41,4 % девушек данной группы имеет место склонность к ограничительному пищевому поведению, что сочетается с полученными в ходе интервью данными о наличии практически постоянного жесткого контроля за собственным питанием с более или менее частым использованием различных диет. Наличие выраженного экстернального пищевого поведения было обнаружено у 37,9% испытуемых, тогда как склонность к эмоциональному пищевому поведению показали 28,7% девушек, которые и во время беседы обращали внимание на наличие у них тенденции к слабоконтролируемому стремлению к приему пищи в ответ на негативные эмоциональные переживания. Можно предположить, что именно такие девушки входят в группу риска по развитию нарушений пищевого поведения.

Результаты изучения особенностей самоотношения показали, что у девушек исследуемой группы по большинству шкал преобладает средний уровень значений, однако, по некоторым шкалам имеют место высокие показатели. Так, высокие показатели по шкале «открытость» выявлены у 58,6 % девушек, что свидетельствует о наличии у них активного желания соответствовать общепринятым нормам поведения и взаимоотношений с окружающими; высокие показатели по шкале «отраженное отношение к себе» (у 54,0 % испытуемых) могут быть расценены как выраженное стремление к позитивному восприятию себя со стороны окружающих. Такие результаты, по нашему мнению, можно считать подтверждением имеющихся данных, что именно девушки и молодые женщины в большей степени поддаются под социальное давление относительно принятия себя и своей внешности (Заржицкая О. А., 2014).

Использование методики И. Г. Малкиной-Пых показало, что 41,4 % девушек имеют очень высокую и чрезвычайно высокую степень неудовлетворенности своим телом. Во время беседы такие испытуемые отмечали, что даже мысли и разговоры о собственном теле приводят их к негативным эмоциональным переживаниям, которые часто сопровождаются вегето-невротическими проявлениями, такими как раздражительность, плаксивость, эмоциональная лабильность, гневливость и т.д. Именно такие девушки бесспорно входят в группу риска по возникновению не только нарушений пищевого поведения, но и других психосоматических расстройств, поэтому требуют особого внимания со стороны специалистов.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что изучение особенностей пищевого поведения молодежи, а именно девушек, выявило наличие целого ряда признаков, которые не позволяют говорить о наличии у них гармоничного пищевого поведения. Выявленный низкий уровень ограничительности, высокий уровень эмоционального и экстернального пищевого поведения, а также высокая степень неудовлетворенности собственным телом могут расцениваться как показатели склонности к нарушению пищевого поведения. Таким образом, исследование особенностей пищевого поведения, прежде всего в группах риска, является целесообразным для своевременного выявления и предупреждения различного рода нарушений пищевого поведения, а также может быть эффективным для индивидуального подхода при поиске путей формирования пищевого поведения как составляющей здорового образа жизни, что является перспективным направлением нашей дальнейшей работы.

Завгородня О. В.

Институт психології імені Г. С. Костюка НАПН України

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ: ПРОФІЛАКТИКА ДИЗГАРМОНІЙ

Проблема психологічного здоров'я набуває особливої актуальності у зв'язку з дослідженнями особистісних дисгармоній і застосуванням різних психологічних практик, спрямованих на корекцію особистісного розвитку.

Мета статті – висвітлення зазначеної проблеми щодо особистісного розвитку дитини. У широкому розумінні психологічне (або особистісне) здоров'я можна охарактеризувати як стан оптимального опрацювання внутрішнього і зовнішнього досвіду, внутрішньої інтегрованості та конструктивного самовираження в життєвій практиці. Критеріями психологічного здоров'я людини може виступати низка характеристик, що виявляються відповідно до індивідуальних та вікових можливостей: чутливо-зацікавлене ставлення та інтерес до різних проявів життя, передусім до самотності живих істот; пізнавально-творча активність; самомотивованість життєвої практики (перевага внутрішньої мотивації щодо зовнішньої); конструктивність життєвої практики (руйнівний компонент підпорядкований конструктивному), зокрема, здатність до неруйнівного вираження переживань; внутрішньо узгоджена позитивна життєва перспектива; благотворність впливу на оточення. Ознаками психологічного нездоров'я є байдужість, пасивність, перевага зовнішньої мотивації, страх самовиявлення, деструктивність.

Маленька дитина в сприятливих умовах демонструє психологічне здоров'я, що пояснюється зокрема відносною нескладністю узгодження імпульсів її внутрішньої реальності та вимог зовнішньої. Розлади психологічного здоров'я пов'язані із непосильним для дитини зростанням зовнішніх труднощів та

внутрішніх ускладнень. В цьому контексті важливо ввести поняття «підсильних» і «надсильних» ускладнень. Підсильні ускладнення є такими, з якими дитина може впоратись і набути досвіду подолання, стати більш компетентною. Надсильні (не під силу індивіду, перевищують його можливості на цей час) ускладнення, з якими дитина не може справитись, призводять до почуття безпорадності, страху самовиявлення або потреби відгородитись від внутрішньої реальності як джерела болю.

Індивідуальні відмінності психологічного здоров'я залежать як від рівня здібностей (зокрема інтраособистісних, важливих для освоєння внутрішньої реальності), так і індивідуальних «слабких ланок» (Ганнушкін П. Б., 1964), сфер підвищеного ризику, напр. в зв'язку з акцентуаціями характеру. Тому те, що є підсильним для однієї дитини, є надсильним для іншої. Крім того та сама дитина в одних сферах (напр. навчанні) може справлятися із значним навантаженням, а в інших (напр. міжособистісних стосунках) – невеликі ускладнення виявляються непосильними для неї. В профілактиці психологічного здоров'я важливо враховувати індивідуальні відмінності дітей, їх актуальні, а також потенційні (зона найближчого розвитку) можливості.

Отже, підсильні труднощі та суперечності не руйнують, а навпаки загартовують, зміцнюють психологічне здоров'я, оскільки сприяють виробленню технологій подолання деструктивних впливів. Профілактика розладів здоров'я полягає не в створенні тепличних умов (уникнення труднощів, суперечностей, складних переживань), а в уважному ставленні до внутрішнього світу дитини, створенні спільного поля співпереживань, в своєчасних підказках, відкритості конструктивного досвіду дорослого для дитини. При цьому розвиваються інтраособистісні здібності дитини, які виявляються не лише в швидкому оволодінні культурними способами означення-трансформації переживань, але і в освоєнні більш глибоких шарів внутрішнього досвіду, в творенні власних оригінальних технологій його опрацювання.

Критичними для психологічного здоров'я дитини є періоди різкого зростання труднощів зовнішнього світу (напр., вступ до школи) та посилення складності, суперечності внутрішнього світу (напр., підлітковий вік). В цих складних умовах психологічне здоров'я зберігається завдяки зростанню внутрішньої і зовнішньої компетентності дитини, яка навчається долати суперечності та труднощі. В разі невідповідності суперечностей і/або труднощів можливі розлади психологічного здоров'я, які полягають передусім в порушенні контакту із внутрішньою і/або зовнішньою реальністю. Це різні варіанти втечі від себе і/або життя (як зовнішньої реальності), спричинені болісним досвідом невдач, поразок, фіксацією почуття безпорадності. Зовнішньо більш помітною є безпорадність людини в ситуації труднощів, пасивна життєва стратегія тощо. Менш помітним є страх зовні активної людини перед внутрішньою реальністю, непередбачуваною стихією переживань, страх зустрічі з внутрішнім глибинним «я».

Зовнішня реальність є простором реалізації внутрішньої. Очевидно, що страх перед життям, перед зовнішніми труднощами гальмує самореалізацію. Внутрішня реальність містить освоєну, культурно означену територію і неосвоєну, невідому, «дику», непередбачувану. Водночас ця неосвоєна сфера є джерелом нового. Недовіра, страх перед неосвоєною внутрішньою реальністю, відгородження від неї щільним шаром психологічних захистів також блокує самореалізацію. Адже в процесі самореалізації глибинні внутрішні прагнення опредмечуються в зовнішній реальності – в справах, утвердженні цінностей, в тому, що людина відчуває як своє унікальне покликання.

Важливе значення для психологічного здоров'я має здатність до креативного неруйнівного вираження переживань – високий рівень «кордосемії» – серцеозначування (Завгородня О. В., 2008). Дитина вдосконалює свою здатність до означування досвіду, зовнішніх і внутрішніх подій, творення їх версій, оволодіваючи семіотичними ресурсами культури. «...Культура виявляється не кунсткамерою цінностей колишніх поколінь і не збіркою законів, норм, готових істин, а невичерпним резервуаром прецедентів (людських доль), створених конкретними історичними особистостями. Їх переосмислення, рефлексія і є механізмом творення досвіду власного життя і її культурного, духовного сенсу» (Степанов С. Ю., 2000). Означування реальності за допомогою різного рівня культурних схем дозволяє людині впорядковувати те, що відбувається, оцінювати його, вибудовувати свою версію реальності. Можна виокремити такі рівні означування (від менш до більш індивідуалізованих): культурно дефіцитарний, неадаптивний; девіантний, субадаптивний; культурнодостатній, адаптивний; альтернативний, постадаптивний; креативний. В останньому випадку (найвищий рівень індивідуалізації) суб'єкт означає переживання індивідуалізованим способом, сформованим на основі широкого діапазону освоєних суб'єктом наявних в культурі схем, але реконструйованих, трансформованих відповідно до індивідуальності і унікальності переживань. Продукуються позначення, інтерпретації, виразні форми, в яких поєднуються як універсальні, так і унікально-індивідуальні виміри.

Саме в дитинстві проблеми розвитку і здоров'я мають більш прямий зв'язок з соціальним оточенням, ніж в інші вікові періоди. Цю проблему акцентує В. О. Сухомлинський, коли пише: «Якщо дитина береється за книгу з небажанням, це не тільки гнітить її духовні сили, але і несприятливо відбивається на складній системі взаємодії внутрішніх органів». (Сухомлинський В. О., 1976). Для дошкільників найбільш травматичними є ситуації, пов'язані із відсутністю чи втратою почуття захищеності (відрив від родини, жорстока, байдужа або надмірно вимоглива родина, бездоглядність), для дітей шкільного віку, крім цього, – ситуації, пов'язані із школою. Різні психосоматичні та нервові розлади дітей переважно – наслідки таких патогенних впливів. Травматичний захист, який виникає при цьому, блокує спонтанне самовиявлення; у дитини формується полезалежний когнітивний стиль, знижується самооцінка.

Психологи різних орієнтацій визнають провідну роль родини у формуванні особистості дитини. Родина – первинна соціокультурна ланка, за допомогою якої з покоління в покоління передаються традиції, звички, стереотипи відносин з людьми і світом. В дослідженнях ролі родини як чинника здоров'я і розвитку дитини до уваги береться сімейна обтяженість патологією, особливості психологічних проблем, типи виховання, міжособистісні стосунки (насамперед подружні, а також між батьками і дітьми, між сиблінгами), вплив бабусь і дідусів, життєвий цикл родини, сімейні події, взаємодія родини з соціальними інститутами, поведінка родини в ситуації стресу, стратегії та задіяні ресурси. Особливе місце в сімейній системі займає діада «чоловік–дружина». Якісний шлюбний союз сприяє почуттю безпеки чоловіка і жінки, зменшує в них почуття напруги і тривоги; у дисфункційних родинах частіше діагностуються невротичні і депресивні розлади. Родина опосередковує більш глобальні соціально-історичні впливи.

Значний інтерес становлять дослідження впливу родини на формування особистості в різні історичні періоди. Психоісторичний підхід Л. Демоза дає змогу глибше глянути на проблему. Автор «психогенної теорії історії», вважає, що історичні зміни в суспільстві корелюють зі стилем виховання дітей на ранній стадії соціалізації, їх взаєминами з матір'ю, іншими членами родини та груповими фантазіями. Учений простежує еволюцію дитинства, в процесі якої зростає турбота про дитину. Л. Демоз аналізує найбільш поширені стилі взаємин між дитиною та дорослим світом. На думку психоісторика, головною причиною всіх історичних змін є психогенез, закономірна зміна стилів виховання дітей під тиском поколінь. З часом змінюється ставлення до дитинства, дитина звільняється від важкої праці, важких обов'язків. Відповідальність за дитину змінює дорослого, пробуджує його від безтурботності. Психогенез залежить від здатності батьків чи тих, хто виконує їх функції, регресувати до психічного віку своєї дитини та другий раз долати страхи цього віку, але вже більш ефективно, ніж вперше, в своєму власному дитинстві. Кожен психогенний стиль виховання формує певний тип особистості з характерними захисними психологічними механізмами. Л. Демоз виокремив шість основних стилів, назвавши їх за провідною характеристикою: інфантицидний (античність до IV століття н.е.); відмовний (IV–XIII ст.); амбівалентний (XIV–XVII ст.); нав'язувальний стиль (XVIII в.); соціалізаційний (XIX–XX ст.); допомагальний (кінець XX в.). При допомагальному стилі в дитині цінується насамперед індивідуальність. Завдання батьків – максимально сприяти самореалізації дитини, не придушувати її унікальні способи самовираження і розвивати її творчий потенціал. Цей стиль вимагає від батьків емоційної, інтелектуальної і духовної підготовки та самовіддачі (Демоз Л., 2000).

В кризові періоди реанімуються архаїчні стилі взаємин дорослих і дітей, зростає кількість дітовбивств і відмовного стилю виховання. А амбівалентний і нав'язувальний стилі виховання є досить поширеними і в стабільні часи (Юрьєва Л. Н., 2002).

Турбота про дитину означає передусім увагу до її внутрішнього світу: до її переживань, захоплень, почуттів, така увага сприяє самостійності дитини, її орієнтації на внутрішні орієнтири. Можна висунути припущення, що саме допомагальний стиль виховання, який передбачає конструктивні батьківські настановлення (прийняття дитини, емпатійну основу взаємин, делікатне ставлення до внутрішнього світу дитини, повагу її автономії, підтримку самостійності, партнерство, стимулювання вираження дитиною своїх думок та почуттів), є найбільш сприятливим для душевного здоров'я дитини. Можливо, такий стиль, сприяє становленню дорослого, здатного зберегти цілісність особистості в умовах несприятливої соціально-історичної ситуації. В цьому контексті важливе значення має *робота психолога з молодими батьками* з метою оптимізації батьківської позиції, подолання неконструктивних тенденцій у ставленні до дитини, зростання батьківської компетентності.

Кабашнюк В. О.

Хмельницький національний університет

ІНТЕГРАЦІЯ ПРОТОКОЛІВ «ТАКТИЧНОЇ МЕДИЦИНИ» В ДИСЦИПЛІНУ «ОСНОВИ МЕДИЧНИХ ЗНАТЬ»

Державна політика у сфері охорони здоров'я спрямована на підвищення рівня здоров'я, збереження генофонду українського народу. Разом з тим, тенденція до погіршення стану здоров'я молоді набула сталого характеру, відмічається значне омолодження «хвороб похилого віку» тощо. При багатьох захворюваннях та травмах можуть виникати невідкладні стани, загрозливі для здоров'я і навіть для життя. В таких випадках педагог, психолог повинен вміти надати першу домедичну допомогу на місці події. Оволодіння знаннями з «Основ медичних знань» є обов'язковим елементом їхньої професійної компетентності (Основи медичних знань. Навчальна програма. МОН, 2006).

Проблема надання медичної допомоги під час бойових дій на сході України є найскладнішою проблемою сьогодення. Крім значних медичних втрат, як військових, так і цивільного населення, відбуваються ураження і на рівні психіки, діапазон яких – від гострих стресових реакцій до реактивних психозів.

Причиною створення в Україні розділу «Тактична медицина» стала неочікувана російсько-українська війна, яка виявила повну неготовність Збройних сил України та суспільства до забезпечення виживання військових та населення, уражених сучасними видами зброї під час ведення бойових дій. Статистика свідчить, що майже 30% поранених у цій війні гине. У військових конфліктах, в яких беруть участь армії країн членів НАТО гине не більше 3% поранених! Цьому сприяє ранній початок медичної допомоги, який значно покращує шанси на виживання та відновлення функцій у пораненого. Тому існує поняття «золотої години» – перша година після поранення, протягом якої повинно розпочатись надання медичної допомоги.

Департамент військової медицини США розробив принципи нового напрямку в наданні першої допомоги – Tactical Combat Casualty Care (TCCC). Цей термін знайшов поширення в Україні як Тактична Медицина.

Дисципліна є сполученням прийомів, методів засобів та дій з надання домедичної допомоги, а також аналізом тактичної ситуації, у якій розвиваються події. В умовах трьох дефіцитів – часу, інформації та ресурсів – тактика набуває пріоритетне значення.

Головна ціль Тактичної Медицини – зменшення смертності поранених і потерпілих на етапі долікарської допомоги. Місцем дії є та сама територія, де відбулась травма чи поранення, а рятівником стаєш ти сам, твої бойові побратими, тобто люди без медичної освіти.

Девіз тактичної медицини: «Правильність дії у правильний час». З метою чіткої регламентації порядку дій при наданні першої допомоги в Тактичній Медицині виділяють три етапи:

1. CARE UNDER FIRE (CUF) – допомога на лінії вогню, на місці ведення бою (у так званій «червоній зоні»);

2. TACTICAL FIELD CARE – допомога у зоні бойових дій у захищеному місці (у «жовтій зоні»);

3. TACTICAL EVACUATION CARE (TACEVAC) – допомога на етапі евакуації – у наземному транспорті, гелікоптері (у «зеленій зоні») (Кабашнюк В. О., 2015).

Одна із задач навчання за протоколами TCCC – спочатку сформувані у бійців автоматичні навички, а вже потім навчити аналізувати певну тактичну ситуацію та адаптувати свої дії під неї.

Статистика виживання поранених на полі бою, яким надавалась допомога за протоколами TCCC, вражає – лише від масивних кровотеч смертність впала у рази.

В Україні тренінгами військових з Тактичної Медицини займаються волонтери тренери-інструктори. Наша місія – надати інформацію, навчити та забезпечити сучасними засобами першої долікарської допомоги відповідно натівським протоколам TCCC максимальну кількість людей, які б у разі потреби змогли надати правильну першу долікарську допомогу собі або потерпілому, і як результат – врятувати людське життя.

Таким чином, тактична медицина в Україні сформувалася у самостійний розділ медицини, який має визначені задачі, цілі та призначення.

Головна мета Тактичної медицини – зменшення смертності поранених і потерпілих на етапі долікарської допомоги на місці події, яку впроваджують сьогодні лише волонтери тренери-інструктори, значну частину яких складають парамедики (Кабашнюк В. О., 2015).

Враховуючи значні втрати серед цивільного населення під час артилерійських обстрілів у зоні АТО, терактах в містах України, виникла необхідність володіння громадянами практичними навичками з надання екстреної домедичної допомоги. Тому під час викладання дисципліни «Основи медичних знань» були впроваджені деякі елементи з курсу «Тактичної медицини».

Насамперед, великого значення набуває алгоритм надання першої допомоги в умовах бойових дій з врахуванням збереження власного життя. Директиви протоколів TCCC приписують певні дії на кожному етапі, і навчена людина автоматично виконує їх, враховуючи місцезнаходження пораненого. Наприклад, якщо у «червоній зоні» під вогнем є поранений з масивною кровотечею, порядок дій такий:

1. Протягом 2-х хвилин (не більше!) накладають джгут і зупиняють кровотечу. Решту проводять потім, коли вже можна підвести голову.

2. Турнікет накладено, потерпілому надають «стабільну» позу, або намагаються перетягнути в «жовту зону» – зону укриття. В «жовтій зоні» виконують тампонаду рани гемостопом, накладають пов'язку тощо.

Протягом 2015 року набули доповнення такі теми дисципліни «Основи медичних знань»:

1. У тему: Термінальні стани. Поняття про першу медичну допомогу – інтегровано матеріал про тактичну медицину, задачі, етапи, правила евакуації.

2. Тема: Кровотечі. Перша допомога – доповнена правилами накладання джгута у «червоній зоні», знайомством з сучасними засобами зупинки кровотеч, які застосовуються при бойових діях.

3. У тему: Травми грудної клітки, живота і тазу. Синдром розчавлення – залучені заходи першої допомоги при відкритому пневмотораксі, ознайомленням сучасними найкращими зразками засобів надання першої допомоги.

4. У тему: Реанімація введено оволодіння навичками надання «стабільної» пози.

5. Тема: Дія низької температури на організм. Замерзання. Відмороження. Перша допомога – доповнена застосуванням сучасних засобів надання першої допомоги в польових умовах.

Таким чином, наша задача зробити принципи тактичної медицини та протоколи ТССС реальністю нашого життя, незалежно від того, чи буде це застосовано в екстремальних видах спорту, чи стане практичними навичками солдат і рятувальників, – усім, навіть без спеціальної медичної освіти, потрібно вміти рятувати життя.

Посвiстак О. А.

Хмельницький національний університет

ВНЕСОК ПРЕДСТАВНИКІВ СИСТЕМНОЇ СІМЕЙНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ У СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ СІМ'Ї ЯК НАУКОВОЇ ГАЛУЗІ

У XXI ст. перед фахівцями, які працюють із сім'єю з метою надання їй кваліфікованої психологічної допомоги стоїть складне завдання вивчення проблем сім'ї в умовах постійних трансформацій і самої сім'ї, і суспільного контексту, в який вона занурена. З огляду на це, необхідним видається аналіз теоретичних підходів до вивчення сім'ї, який допоможе досягти більш глибокого розуміння теоретичних засад, на яких базується психологія сім'ї та практика сімейної психотерапії. Попри значну кількість досліджень, аналіз праць вчених свідчить, що в науковій літературі майже відсутні системні дослідження, які описують внесок представників сімейної психотерапії в становлення психології сім'ї, а саме її системного підходу.

З огляду на це, **метою цієї публікації** є аналіз внеску представників основних підходів системної сімейної психотерапії у становлення психології сім'ї, як наукової галузі: структурного, стратегічного та теорії М. Боуена

Вивчення наукових джерел свідчить про те, що з 1970-го по 1985 рр. відбувається розквіт сімейної терапії, коли першовідкривачі засновували учбові центри і розробляли зміст своїх моделей. М. Ніколс та Р. Шварц виділяють три підходи до сімейної терапії, які орієнтуються на роботу з окремими пацієнтами: емпіричний, психоаналітичний і поведінковий, і три тих, які стали продуктами системної революції: структурний, стратегічний і боуенівський (Ніколс М., Шварц Р., 2004). Свідченням авторитетності другої групи підходів є те, що в даний час, за винятком нью-йоркського Інституту сім'ї імені Н. Аккермана, який зберіг вірність принципам психоаналізу, підготовка сімейних психотерапевтів в США ведеться на основі теорії систем. Ця теорія являє собою перенесену в сферу сімейних відносин загальну теорію систем (ЗТС), розроблену в 20-х рр. й широко застосовувану у фізиці, кібернетиці, електроніці тощо (Бейкер К., 1990). Слід зазначити, що системна сімейна психотерапія розглядає сім'ю як соціальну систему, як комплекс елементів і їх властивостей, що знаходяться в динамічних зв'язках один з одним.

Основою системної сімейної психотерапії є кібернетика, теорія систем Л. Берталанфі, роботи Г. Бейтсона, філософія радикального конструктивізму (Х. Ферстер, Е. Глазерфельд), роботи П. Вацлавіка і С. Шафера, як засновника підходу, орієнтованого на рішення (Берталанфі Л., 1964).

Логіка розгортання теоретизації предмету дослідження потребує детальнішого аналізу тих теоретичних підходів до системної сімейної психотерапії, які сформувалися на основі ідей Л. Берталанфі і лягли в основу психології сім'ї: насамперед, структурного та стратегічного підходів.

Засновником *структурної сімейної терапії* вважається С. Мінухін. Він та його колеги, зокрема, Б. Монтальво, Дж. Хейлі, М. Уолтерс, Ч. Фішман, К. Маданес та ін., працюючи у дитячій клініці в Філадельфії, сім'ю розглядають як не як суму окремих особистостей, а як єдиний організм, як *базисну людську систему*, а симптом вважають породженням або наслідком інтеракційних і структурних проблем, що виникли в самій сімейній системі. В межах сімейної системи виділяють *підсистеми*, кожна з яких, виконує певні функції. Так, *подружня підсистема* визначає функціонування сім'ї і включає в себе тільки патерни транзакцій, пов'язані з проявом уваги один до одного (Браун Дж., Кристенсен Д., 2001). *Батьківська підсистема* об'єднує патерни взаємодії, що виникли при вихованні дітей. *Підсистема сиблінгів*, членами якої є діти, виконує функцію навчання спілкуванню з однолітками, у тому числі з урахуванням їх авторитету.

В системи і підсистем існують *межі* (чітко визначені транзакційні патерни) – це способи, правила взаємодії між індивідами і підсистемами, настільки звичні, що альтернативні варіанти взаємодії навіть не розглядаються. Якщо ж той чи інший вид взаємодії повторюється, то формується патерн або встановлюється межа, що визначає поведінку членів сім'ї у разі подружнього конфлікту. *Зовнішнє втручання* є фактором, який впливає на окремих членів сім'ї. С. Мінухін описує вісь, на одному кінці якої розташовуються сім'ї з надмірно проникними або дифузними межами між підсистемами. На іншому кінці цієї уявної осі знаходяться так звані «роз'єднані» сім'ї – сім'ї з непроникними, або ригідними, межами (Браун Дж., Кристенсен Д., 2001).

У 1980-і рр. структурну теорію розкритикували через механістичність і спрощеність, а на перший план виходить стратегічний підхід. Він розроблявся представниками трьох творчих груп: групи короткострокової терапії в Інституті психічних досліджень Дж. Уіклендом, П. Вацлавіком і Р. Фішем; співдиректорами Інституту сімейної терапії у Вашингтоні Дж. Хейлі і К. Маданес; М. Сельвіні Палаццолі та

її колегами в Мілані. Провідний вплив на стратегічну терапію чинили ідеї М. Еріксона (Браун Дж., Кристенсен Д., 2001).

Очевидно, що аргументоване обґрунтування внеску представників структурного напрямку сімейної психотерапії у становлення психології сім'ї як наукової галузі потребує більш ґрунтовного та логічного висвітлення особливостей підходу до аналізу сім'ї. Так, сімейні психотерапевти стратегічного напрямку аналізують сімейну систему крізь призму чотирьох елементів: *симптомів, метафор, ієрархії, розстановки сил (влади)* (Минухін С., 1998).

П. Вацлавік, Дж. Уікланд, Р. Фіш та Дж. Хейлі дійшли до висновку, що *симптоми* характеризують не стільки окремого індивіда, скільки способи взаємодії членів сім'ї між собою. Симптом вони розуміли як комунікативний акт, за допомогою якого передається повідомлення. Симптом, зазвичай, з'являється в тому випадку, коли людина «застрагає» на якийсь певний ситуації і не може іншим способом вийти з неї. Вважали, що симптоми підтримують гомеостатичний баланс в сімейній системі. Крім того, симптоми можуть бути формою прояву поведінкових *метафор* при взаємодії членів сім'ї між собою (наприклад, депресія може бути засобом вираження незадоволеності шлюбом). Повідомлення – метафора зазвичай включає явний елемент (наприклад, «У мене болить голова»), а також прихований підтекст (наприклад, «Я потребую уваги»).

Симптоми можуть служити виразом проблеми в *ієрархічно організованій структурі*, наприклад, бути спробою вирішення проблеми, пов'язаної з розподілом влади в сім'ї. Сенс симптомів вдається зрозуміти, беручи до уваги структуру владної ієрархії. Зазвичай батько має владу над дитиною, перебуває на вершині піраміди влади. Поява у дитини симптому (наприклад, втеча з дому) дозволяє змінити *розстановку сил* (Браун Дж., Кристенсен Д., 2001).

Стратеги ставлять за мету зміну дисфункційних способів спілкування всередині сім'ї (Бейкер К., 1990). Однак методи, які використовують у роботі стратегічні терапевти, є досить маніпулятивними, зокрема, рефреймінг (Холмогорова А., 2007). В цьому полягає найбільш суттєва різниця між стратегічним та структурним підходами до системної сімейної психотерапії.

Таким чином, ми проаналізували основні положення теоретичних підходів до системної сімейної психотерапії, які сформувалися на базі розробок Л. Берталанфі, а відтак розширили актуальний простір теоретичного пізнання тих ідей, які лягли в основу психології сім'ї. Водночас, задля вичерпності дослідження, варто звернути увагу на третю школу системної сімейної терапії пов'язану з ім'ям М. Боуена. Від двох проаналізованих вище теоретичних підходів її відрізняє те, що основу теорії М. Боуена становить не загальна теорія систем Л. Берталанфі, а *біологічне вчення*. М. Боуен розглядає людську поведінку і емоції як продукт еволюції. Він розвивав ідею про те, що людина має дві системи функціонування: *емоційну систему*, спільну з нижчими представниками тваринного світу, і *розумову систему*, яка з'явилася, за еволюційними мірками, порівняно нещодавно (Бейкер К., Варга А., 2005). Ступенем диференціації цих систем визначається здатність індивіда до збереження власного «Я» у відносинах з іншими.

На основі цієї теорії М. Боуен розробив *концепцію диференціації свого «Я»*: кожна людина має певний рівень відчуття того, де закінчуються цінності й установки іншого і починаються його власні. Теоретично, сімейні пари можуть варіюватися від «не мають свого «Я»» (схильних до емоційно реагування) до «володіють розвиненим «Я»» (здатних міркувати). Оскільки більшість пар знаходяться посередині між цими крайнощами, всі вони знаходяться в стані певної емоційної напруги. Проаналізувавши стосунки у діадах, він дійшов до висновку, що неминуче виникає конфлікт, коли один партнер емоційно реагує на іншого до тих пір, поки не виникне загроза для відносин. У цей момент в діаді вводиться третя особа або щось інше (наприклад, алкоголь або робота) з метою послабити напругу. Це веде до виникнення триангуляції (Браун Дж., Кристенсен Д., 2001).

Суть *концепції триангуляції М. Боуена* полягає в тому, що «трикутники стосунків» неминуче виникають в тому випадку, коли пара відрізняється надмірно низькою диференціацією емоцій і розуму та потребує того, щоб пом'якшувати конфлікти і позбавлятися від зайвої напруги за рахунок третьої особи. М. Боуен виділяє та аналізує *симптоми недиференційованості подружніх відносин: подружній конфлікт і дисфункція одного з подружжя*. Він також, встановив, що коли у батьків міжособистісні відносини характеризуються низьким рівнем диференціації, вони часто проєктують недолік диференціації на одного або декількох дітей – в цьому полягає суть розробленої М. Боуеном концепції *процесу сімейної проєкції*: рівні диференціації переходять через кордони між поколіннями.

Заслугове на увагу сформульована М. Боуеном *концепція емоційного відділення*, яка розглядає способи, які використовують люди з різними рівнями диференціації, щоб, відокремлюючи себе від батьківської сім'ї. *Концепція сімейного проєктивного процесу*, розроблена М. Боуеном у 1966 р., свідчить про те, що, згідно зі спостереженнями, рівень диференціації у дітей, як правило, відповідає рівню диференціації у їхніх батьків. Проте у різних дітей диференціація виражена в різній степені. Така варіативність обумовлена тим, що батьки схильні розряджати напругу переважно на одному з дітей (Браун Дж., Кристенсен Д., 2001).

Отже, на відміну від структуралістів і стратегів, які продовжують удосконалювати техніку прийомів сімейної терапії, теоретичні розробки школи М. Боуена відкривають нові можливості для розуміння складного світу сімейних стосунків (Бейкер К., 1990).

Висновки. Таким чином, проведений аналіз внеску представників системної сімейної психотерапії у становлення психології сім'ї як наукової галузі дозволяє стверджувати, що саме представники системної сімейної психотерапії першими почали вивчати сім'ю не як сукупність окремих індивідів, а як соціальну систему, як комплекс елементів і їх властивостей, що знаходяться в динамічних зв'язках один з одним. Вони дійшли до висновку, що сімейна система – це відкрита система, здатна до самоорганізації, яка знаходиться в постійному взаємообміні з навколишнім середовищем. Система є первинною по відношенню до вхідного в неї елементу, тому наміри і вчинки подружжя, батьків та дітей аналізували як вторинні, такі, що підкоряються законам і правилам функціонування сімейної системи, а те, що відбувається в сім'ї, часто не залежить від намірів і бажань індивідів, що входять в цю сімейну систему, тому що життя в сім'ї регулюється властивостями системи. Це так званий принцип тотальності системи. Загалом, представники системної сімейної психотерапії свою увагу зосередили на аналізі дисфункційної взаємодії сімейної системи, а основна різниця між школами полягає лише в тому, яка роль відводиться сімейній системі у формуванні цієї взаємодії.

Проаналізовані підходи становлять основу системної сімейної терапії, але їх представники не єдині, хто використовував системну теорію в своїй роботі, тому, на нашу думку, перспективним в подальшому, може бути дослідження внеску представників інших напрямів у становлення психології сім'ї.

Потапчук Є. М.

Хмельницький національний університет

СІМ'Я ЯК СУБ'ЄКТ ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ЇЇ ЧЛЕНІВ – УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

За свідченням дослідників сімейно-шлюбних стосунків (Ейдемиллер Э. Г., Юстицкис В., 1999; Олифирович Н. И, Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф., 2006; Потапчук Є. М., 2004; Гилёва К. В., 2004), сім'я відіграє важливу роль в житті як окремої особистості, так і всього суспільства. Вона задовольняє потреби її членів та покликана виконувати низку функцій, зокрема:

– *емоційну*, яка задовольняє потреби в симпатії, повазі, емоційній підтримці та психічному захисті. Ця функція забезпечує емоційну стабілізацію членів суспільства, активно сприяє збереженню їх психічного здоров'я;

– *первинного соціального контролю*, що забезпечує дотримання суспільних норм, особливо тими її членами, яким важко співвідносити свою поведінку з існуючими правилами.

Ці дві функції набувають особливого значення, коли ми ведемо мову про сім'ї, чії члени приймали участь у бойових діях. Адже, як свідчить практика, багато хто з них повертається додому дещо іншими (чужими, агресивними, надломленими та ін.). Як результат – ейфорія рідних людей від повернення демобілізованого військовослужбовця може змінюватися на глибоке розчарування. Рідня (батьки, дружини, діти) буває просто не готова до такого розвитку подій і часто губиться в цих ситуаціях. У сім'ях з'являються конфлікти, взаємодокори, взаємообрази. Отже, в умовах сьогодення є досить актуальною низка питань, зокрема: як допомогти демобілізованому військовослужбовцю якомога швидше адаптуватися до мирного життя; як себе поводити, якщо член сім'ї має посттравматичний стресовий розлад та ін. Звідси виникає потреба вести мову про психологічну просвіту членів сімей учасників бойових дій, про їхню підготовку до зустрічі демобілізованого військовослужбовця.

Здатність сім'ї протистояти труднощам і порушенням великою мірою залежить від уміння її членів усвідомлювати і розв'язувати свої проблеми та крок за кроком створювати модель стабільної сім'ї.

Для того щоб зберегти чи відновити душевне благополуччя учасника бойових дій члени його сім'ї повинні намагатися створити і розвивати у повсякденному житті найбільш допустимі й оптимальні для них моделі продуктивної взаємодії, що потребує взаєморозуміння, взаємодопомоги та взаємоузгодження.

Взаєморозуміння передбачає взаємоповагу чоловіка та дружини, їхню здатність правильно розуміти один одного, ставати себе на місце партнера, розуміти причини й цілі дій та вчинків один одного. Взаєморозуміння сприяє взаємній довірі та повазі між членами сім'ї. Тим самим сім'я сприяє збереженню психічного здоров'я своїх членів. Членам сімей, в яких є учасник бойових дій, потрібно бути готовими прийняти його разом з новими поглядами, знайомствами, проблемами, страхами і, можливо, проявами агресії. Потрібно навчитися слухати його. Демобілізований військовослужбовець повинен зрозуміти, що поряд є люди, які приймуть його будь-яким, що він потрібен. Багато хто закривається в собі, якщо бачить, що рідні його не розуміють.

Взаємодопомога подружжя виявляється в здатності правильно і своєчасно реагувати на слова, на прохання, надавати допомогу та підтримку у важких ситуаціях, в умінні разом долати життєві труднощі, відпочивати, знімати напруження, втому, стрес. Якщо демобілізований військовослужбовець залишається сам на сам зі своїми спогадами, виникає внутрішній конфлікт, який буде лише посилюватися. Рідний дім повинен стати для нього місцем, де можна розслабитись і розкритися. Взаємодопомога та взаємопідтримка між членами сім'ї є ознакою позитивного впливу сім'ї на психічне здоров'я її членів.

За допомогою *взаємоузгодження* здійснюється взаємовплив між шлюбними, погодження думок, позицій, дій та вчинків. Це, у свою чергу, сприяє тому, щоб моделі поведінки кожного з подружжя співпадали з їхніми очікуваннями. Саме узгодженість поведінки та дій членів сім'ї також є ознакою позитивного впливу сім'ї на психічне здоров'я її членів.

Варто зазначити, що різні сімейні проблеми здатні породжувати *сімейну тривогу*, яка відображає стан тривоги у одного чи двох членів сім'ї. Характерною ознакою даного типу тривоги є те, що вона виявляється у різних сумнівах та страхах. Важливими складовими цього стану є також почуття безпорадності і почуття нездатності вміщуватися в хід подій у сім'ї, спрямувати його в потрібне русло. Саме таке почуття безпорадності досить часто виникає у рідних людей при виявах її членами – учасниками бойових дій – різних негативних реакцій (роздратування, агресії, байдужості до близьких). Все це специфічні вияви травмованої психіки, тому потрібно, насамперед, набратися терпіння та витримки і навчитися не приймати це на свій рахунок і *не ображатися* (!). Водночас потрібно чітко визначити межі дозволеного і не дозволяти будь-які вияви сімейної тиранії. У таких випадках варто нагадувати партнеру про небезпеку деструктивної поведінки для психічного і фізичного здоров'я дітей та батьків.

Іноді у членів сім'ї може виникати почуття провини перед членами сім'ї – учасниками бойових дій. Особливо, якщо вони мають поранення, травми. У цьому випадку рідня може відчувати себе винуватцем цього, докоряти собі в тому, що не допомогли синові чи чоловікові уникнути такої долі.

При посттравматичних стресових розладах *учасникам бойових дій постійно згадується подія, що їх травмувала*. Можуть також повертатися відчуття, що мала людина під час події. Про неї можуть нагадувати і різні побутові обставини. Також це може проявитись у формі нічних кошмарів. *Тобто людину переслідують спогади*. І людина постійно знову і знову переживає згадане – зі страхом, з болем, з жалем. Є також інші симптоми – *порушення пам'яті, постійне напруження, серцебиття, постійне відчуття тривоги*. Іноді можуть траплятися випадки мимовільного повернення до травматичного досвіду через спогади з гострим почуттям страху, паніки чи агресії. Дослідники таке явище називають «флешбеком» як зворотній кадр.

Багато людей із цими симптомами зможуть впоратися та самостійно зцілитися. Членам сімей потрібно знати, що, перш за все, учасникам бойових дій потрібно *відчуття безпеки*. Їм потрібно відчуття, що життя відновлюється, що жахіття війни залишаються позаду, а поруч є рідні люди, і що попереду – гарне майбутнє. Цим людям потрібна підтримка в їхньому бажанні чи небажанні згадувати про ті події. Доречно допомагати цим людям висловитися про пережите. При цьому не потрібно виявляти жалість, а слід демонструвати увагу, поділяти переживання, давати можливість відволікатися від болючої теми питаннями про побут, друзів, про смішні епізоди. І навпаки – якщо людина про ці події не хоче згадувати, то від них потрібно дистанціюватися – наприклад, не дивитися відповідні відеоматеріали чи фотографії. Водночас слід пам'ятати про небезпеку таких реакцій як «закам'яніння», «замороження», закритості почуттів, небажання їх обговорювати. Доцільно допомогти члену сім'ї – учаснику бойових дій якомога швидше повернутися до повсякденного життя (виконання господарських функцій, вирішення побутових питань, реалізація власних проєктів, організація сімейного відпочинку та ін.). Бо бездіяльність та незайнятість людини часто призводять до зловживання алкоголем та інших негативних наслідків.

Важливо пояснити, що наявні симптоми – це нормальна реакція на ненормальні події, і що з часом людина зцілиться сама. Людину потрібно заспокоїть, бо вона відчуває страх, що завдана психологічна травма – на все життя. Також членам сімей потрібно знати, що коли ці симптоми дуже виражені, то учасникам бойових дій потрібна допомога фахівця.

Таким чином, проаналізувавши думки дослідників сімейно-шлюбної взаємодії, можна зробити висновок про те, що сім'я учасника бойових дій, в залежності від стратегії поведінки її членів, може виступати джерелом відновлення фізичних та психічних сил демобілізованого військовослужбовця. Здатність сім'ї допомагати адаптуватися учаснику бойових дій до мирного життя великою мірою залежить від уміння її членів усвідомлювати і розв'язувати свої проблеми та крок за кроком створювати модель стабільної сім'ї. Звідси виникає потреба вести мову про загальну психологічну просвіту членів сімей учасників бойових дій, що має бути перспективною для подальшого дослідження цієї теми.

Пузь І. В.

Донецький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МАТЕРИНСЬКОЇ ПОВЕДІНКИ У ЖІНОК РІЗНОГО РЕПРОДУКТИВНОГО ВІКУ

Материнство є однією з провідних соціальних ролей жінки, адекватна реалізація якої з одного боку виступає необхідною умовою для повноцінного функціонування й становлення жінки як особистості, а з іншого – для народження та виховання нової особистості. Підготовка жінки до материнства починається ще задовго до моменту пологів і продовжується ще протягом тривалого часу після народження дитини.

Досліджуючи динаміку становлення жінки як матері, можна виокремити декілька шляхів соціально-психологічного розвитку ситуації – сприятливий, коли становлення жінки як матері завершується

формуванням материнської ідентичності, що передбачає адекватне прийняття та реалізацію ролі та функцій матері, і несприятливий, коли формується дифузна материнська ідентичність або жінка формально виконує роль матері і материнська ідентичність не формується взагалі (Шевчук Г. С., 2010).

Одним із найбільш чутливих періодів у формуванні материнської поведінки, яка має бути спрямована на забезпечення біологічних детермінант нормальної життєдіяльності організму дитини, виступає період вагітності, котрий є одним із критичних періодів в житті кожної жінки та важливою стадією її статево-рольової ідентифікації. Необхідними умовами для нормального плину вагітності та ефективного засвоєння нової соціальної ролі є зміна образу життя жінки, її системи цінностей та установок, а також формування нової системи комунікацій. Під час вагітності відбуваються якісні зміни у самосвідомості жінки, у характері її взаємовідносин із близьким та далеким оточенням (Баз Л. Л., 2003).

З біологічної точки зору, вагітність представляє собою спрямований на виношування і народження здорової дитини природній фізіологічний процес, який супроводжується інтенсифікацією всіх видів обмінних процесів та складною перебудовою адаптаційно-компенсаторних механізмів жіночого організму (Кочарян А., 2009; Бацилева О. В., 2011).

Вагітна жінка стикається з новим, невідомим для себе комплексом переживань, який змінюється протягом всього періоду вагітності та післяпологового періоду. Вагітність є джерелом різного ступеня напруження, наслідком чого нейтральні в минулому елементи навколишньої середовища і ситуації набувають нового суб'єктивного значення, а зміни психічного функціонування та поведінки жінки пов'язані з процесами пристосування її організму та особистості до нового фізіологічного стану (Менделевич В. Д., 2001).

Аналізуючи проблему адаптації жінки до вагітності та раннього періоду материнства, дослідники виокремлюють значну кількість факторів, які обумовлюють специфіку прийняття та реалізацію жінками материнської ролі, а саме історія життя жінки, її сімейний та соціальний стан, особистісні якості, особливості розвитку дитини тощо (Астахов В. М., 2013; Добряков І. Г., 2010; Філіппова Г. Г., 2002).

Серед чинників, які роблять суттєвий вплив на перебіг гестаційного процесу та формування материнської поведінки, одне з провідних місць посідає вік майбутньої матері. Загальновідомим є той факт, що з суто фізіологічної точки зору, жінка може народити дитину у період від початку статевого визрівання і до настання менопаузи. Однак найбільш оптимальним репродуктивним віком для народження дитини є період від 22 до 27 років. Вважається, що в цьому віці організм жінки є повністю сформованим, що забезпечує її готовність до зачаття, виношування плоду і пологів. Також передбачається, що на цьому етапі життєвого шляху майбутня матір вже досягла необхідної психологічної та соціальної зрілості, тому вона свідомо може приймати на себе відповідальність за життя власної дитини. Виходячи з цього, особливої актуальності набувають питання, пов'язані із дослідженнями проблеми материнства у жінок різного репродуктивного віку, оскільки в сучасному суспільстві можна спостерігати розповсюдження таких двох протилежних явищ, як несвідома вагітність у ранньому репродуктивному віці та свідоме відкладання першої вагітності на пізній репродуктивний вік.

Результати чисельних досліджень свідчать, що вагітність і пологи у молодих дівчат віком від 14 до 18 років, а також у зрілих жінок віком від 35 років протікають з більшою кількістю ускладнень в порівнянні з жінками оптимального репродуктивного віку. Так, наприклад, діти, які народжені юними жінками, часто мають меншу масу тіла, народжуються недоношеними та мають синдром затримки внутрішньоутробного розвитку. У жінок пізнього репродуктивного віку стрімко збільшується кількість мимовільних викиднів, а також у декілька разів збільшується ризик народження дитини із спадковими захворюваннями (Синчихин С. П., 2004; Скутнева С. В. 2009; Гаєвська Г. В., 2009).

Досліджуючи проблему формування материнської поведінки у жінок раннього та пізнього репродуктивного віку, окрему увагу слід приділити аналізу соціально-психологічних аспектів даних випадків. Так, згідно дослідженням, у більшості вагітних дівчат-підлітків спостерігається спотворене ставлення до майбутньої дитини і майбутнього материнства, що може перешкоджати нормальному плину вагітності, а також становленню материнської поведінки. Майже для третини юних матерів їх майбутнє материнство є настільки небажаним, що під час вагітності вони здійснюють самостійні спроби її перервати; крім цього, деякі з дівчат готові позбутися будь-якими способами від непотрібної їм новонародженої дитини (Брутман В. І., 1995; Скутнева С. В., 2009).

Материнство у ранньому віці досить часто може призводити молодих дівчат до вимушеної ізоляції від середовища однолітків, порушення життєвих планів, що негативно позначається на рівні їхнього соціального статусу, оскільки більшість з них позбавляються можливостей отримати освіту, знайти кваліфіковану роботу та матеріальну незалежність (Островська Є. А., 2009; Скутнева С. В., 2009; Стукалова А. В., 2011). У зв'язку з цим у юних матерів можуть виникати різного роду психологічні порушення, що обумовлюють патологічний розвиток особистості.

Незважаючи на існуючі переваги материнства у зрілому віці, процес свідомого відкладання народження дитини має цілий ряд негативних наслідків. Як правило, життя жінки, яка свідомо вирішує народити першу дитину після 35-ти років, вже має певний ритм та правила. У жінок, які звикли протягом багатьох років все чітко організувати і не відхилятися від прийнятого графіку, можуть спостерігатися деякі труднощі, пов'язані з перебудовою своєї поведінки відповідно до потреб новонародженої дитини. Окрім цього, під час вагітності у жінок цієї групи може спостерігатися розвиток різного роду комплексів, які пов'язані зі ставленням оточення до її нового стану. Слід також зазначити, що реалізація материнства у

зрілому віці у деяких випадках може виступати результатом наявності проблем внутрішньої незрілості особистості жінки, що супроводжується її неготовністю до прийняття відповідальності за життя та благополуччя власної дитини (Бацилева О. В., 2013).

Аналіз літературних даних та результатів власних досліджень свідчить про те, що наявність низки психосоціальних проблем, яку юних вагітних, так і вагітних жінок зрілого віку значній мірі ускладнює процес формування психологічної готовності до ефективного прийняття та виконання материнської ролі (Астахов В. М., 2013; Бруман В. І. 1995; Філіппова Г. Г., 2002). У більшості випадків молоді жінки орієнтуються на допомогу і підтримку з боку дорослих, що надалі може перешкоджати розвитку впевненості у власній материнській компетенції (Філіппова Г. Г., 2006). Саме переживання почуття материнської некомпетентності, а також відчайдушності та розгубленості в ситуації, яка пов'язана з народженням дитини, обумовлює виникнення порушення материнської поведінки, що може виявлятися, яку прийнятті рішення про відмову від новонародженого, так і у формуванні негативного ставлення до власної дитини.

Дослідження, присвячені психологічній адаптації вагітних жінок пізнього репродуктивного віку, показують досить неоднозначні результати (Гасвська Г. В., 2009). Так, доведено, що вагітні жінки цієї вікової групи у порівнянні з юними матерями менш схильні до переживання негативних емоційних реакцій під час вагітності і набагато успішніше справляються з труднощами, які можуть виникати як у період вагітності, так і в післяпологовий період (Robinson G., 1987). В інших дослідженнях (B. Welles-Nystrom) показано, що жінки старших вікових груп (30–39 років) були більш тривожні протягом вагітності, а після народження дитини намагалися якнайдовше залишатися в пологовому будинку, оскільки побоювалися залишитися без своєчасної підтримки медичного персоналу, що певною мірою може бути пояснено більш відповідальним ставленням старших за віком жінок до народження дитини.

Розглядаючи особливості переживання жінками пізнього репродуктивного віку ситуації материнства, слід відзначити той факт, що характерними особливостями для більшості жінок цієї групи є підвищена відповідальність і надмірна вимогливість до себе і до своїх материнських обов'язків. У зв'язку з цим у таких жінок може розвиватися синдром «надцінності дитини», при якому виховання і розвиток дитини відбувається в умовах гіперопіки; крім того, у «пізніх дітей» набагато частіше діагностується наявність високого рівня тривожності, неврозів, фобічних розладів (Захаров А. І., 1998).

Отже, узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновок, що ситуація народження дитини у ранньому репродуктивному віці, або навпаки свідомого прийняття рішення щодо відкладання материнства на більш пізній репродуктивний вік представляє собою певний ризик не лише для формування адекватної материнської поведінки, але і безпосередньо для здоров'я і життя самої жінки та її дитини. Виходячи з цього, стає зрозумілим, що ці вікові групи потребують особливої уваги на всіх етапах вагітності з боку фахівців, як лікарів, так і психологів, спільні та злагоджені дії яких мають бути спрямовані на підтримку оптимального психофізіологічного стану жінок, а також попередження можливих труднощів, пов'язаних з ситуацією майбутнього материнства.

Руденок А. І., Петяк О. В.

Хмельницький національний університет

ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНКИ УМОВ ПРАЦІ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАЛЕЖНИХ, БЕЗПЕЧНИХ І ЗДОРОВИХ УМОВ ПРАЦІ

Безпека та умови праці, їх стан і поліпшення є пріоритетними задачами соціальної політики будь-якої промислово розвинутої країни. При цьому ефект від правозастосовної практики має бути таким, що ризики на робочих місцях контролюються і в кінцевому результаті усуваються чи мінімізуються.

В Україні ще не досягнуто в повній мірі забезпечення конституційних прав громадян на безпечні умови праці, збереження їх життя та здоров'я у процесі трудової діяльності. Внаслідок цього рівень виробничого травматизму та професійної захворюваності значно перевищує аналогічні показники розвинених країн світу.

Існування цієї проблеми викликано низкою причин: недосконалість організаційної, методичної і мотиваційної основ для ефективного функціонування державного управління охороною праці; недосконалість системи навчання з охорони праці; недостатність інформування і пропагування безпечних умов на робочому місці; відсутність або недостатність розвитку соціального партнерства в сфері охорони праці суб'єктів соціально-трудових відносин; недостатня наукова обґрунтованість профілактичних заходів щодо зниження професійних і виробничих ризиків; недостатня ефективність діяльності наглядово-контрольних органів за дотриманням вимог охорони праці.

Серед численних прав людини, вказаних в міжнародних договорах та угодах, в Конституції України набули закріплення та відображення основні трудові права, серед яких й право кожного на належні, безпечні та здорові умови праці, закріплене у ч.4 ст.43 Основного Закону.

З метою комплексної оцінки умов праці – з урахуванням фізіологічних і гігієнічних умов праці, Київським інститутом медицини праці розроблена і затверджена за наказом Міністра охорони здоров'я

України № 382 від 31 грудня 1997 р. гігієнічна класифікація умов праці. Вона заснована на принципі диференціації умов праці залежно від фактично діючих рівнів факторів виробничого середовища і трудового процесу порівняно з санітарними нормами, правилами, гігієнічними нормативами, а також можливим впливом їх на стан здоров'я працюючих.

Умови праці – ступінь небезпеки або безпеки предметів і засобів праці, їх вплив на здоров'я, настрої і працездатність людини.

Якщо говорити більш детально, безпечними та здоровими умовами праці називаються такі умови на підприємстві, в установі та організації, за яких вплив на працівника небезпечних і шкідливих чинників не перевищує гранично допустимих значень.

У залежності від кількості небезпечних та шкідливих чинників та факторів, умови праці можна поділити на чотири основних класи:

1) оптимальні умови праці – при яких зберігається стан здоров'я працюючих і їх працездатність підтримується на досить високому рівні;

2) допустимі умови праці – такі, при яких параметри факторів виробничого середовища не перевищують установлених гігієнічних нормативів;

3) шкідливі умови праці, які характеризуються наявністю фактів середовища і процесу праці, рівні яких перевищують гігієнічні нормативи і можуть мати негативний вплив на організм працюючого;

4) небезпечні умови праці, що характеризуються таким рівнем небезпечності факторів, коли їх вплив протягом робочої зміни створює великий ризик виникнення важких форм гострих професійних захворювань, отруєнь, ушкоджень, загрози для життя та здоров'я працівника.

Безпечні та здорові умови праці створюються шляхом забезпечення працівника:

– зручним робочим місцем;

– чистим повітрям, необхідним для нормальної життєдіяльності;

– захистом від дії шкідливих речовин та випромінювань, що можуть потрапити в робочу зону;

– нормованою освітленістю;

– захистом від шуму та вібрацій;

– засобами безпеки при роботі з травмонебезпечним обладнанням;

– робочим одягом і засобами індивідуального захисту;

– побутовими приміщеннями та спеціальними службами, що призначені створювати безпечні та нормальні санітарні умови праці;

– медичним обслуговуванням і санітарно-профілактичними заходами, що призначені для збереження здоров'я.

До чинників, що визначають умови праці на робочому місці, належать:

Санітарно-гігієнічні: освітленість, шкідливі речовини, мікроклімат, атмосферний тиск, шум, вологість, температура, швидкість руху повітря.

Психофізіологічні: фізичне навантаження, робоча поза, нервовопсихологічне навантаження, монотонність трудового процесу, темп і ритм роботи, травмонебезпечність, гармонізація робочої пози й трудових рухів.

Соціально-психологічні: характер міжособових відносин у колективі, ступінь участі в управлінні, згуртованість колективу, задоволення своєю працею.

Соціально-економічні: професійне навчання, медичне й побутове обслуговування, рівень задоволення матеріальних і духовних потреб, використання вільного часу.

Естетичні – визначають красу виробничого середовища: гармонізація світло-кольорової композиції, композиційна цілісність інтер'єрів робочого приміщення, виділення зон відпочинку для зняття психологічного й фізичного навантаження.

Різного роду чинники зовнішнього середовища дуже істотно впливають на стан здоров'я людини, на її працездатність, на продуктивність праці. Головні цілі поліпшення умов праці полягають у тому, щоб захистити, убезпечити людину від впливу несприятливих чинників зовнішнього середовища, створити всі необхідні передумови для високопродуктивної й безпечної роботи.

Під час праці людина перебуває під дією цілого ряду факторів, які можуть викликати небажані наслідки, наприклад, надмірне підвищення або зниження температури тіла, підвищення тиску. Для зменшення впливу таких факторів і забезпечення сталості значень характеристик життєдіяльності організму включаються пристосувальні реакції, тобто захисний рефлекс організму, який впливає на роботу основної функціональної системи людини і спричинює зниження працездатності.

Людина, як правило, примушує основну функціональну систему зменшити вплив захисного рефлексу. Через деякий час працюючий адаптується до несприятливого впливу санітарно-гігієнічних факторів (звичайно, якщо вони не виходять за певні межі). Це досягається за допомогою додаткових витрат мускульної та нервово-психічної енергії. З точки зору основного трудового процесу таке використання внутрішніх резервів організму є недоцільним, тому що енергія витрачається даремно.

Отже, несприятливий вплив на людину санітарно-гігієнічних факторів спричинює відволікання внутрішніх ресурсів фахівця від основного трудового процесу, несприятливо впливає на психофізіологічний стан людини, її працездатність і, як слідство, відбивається на техніко-економічних показниках підприємства.

Суспільні відносини, які виникають у сфері забезпечення санітарного благополуччя, відповідні права і обов'язки державних органів, підприємств, установ, організацій та громадян регулюються Законом України «Про забезпечення санітарного та епідемічного благополуччя населення». Закон встановлює порядок організації державної санітарно-епідеміологічної служби і здійснення державного санітарно-епідеміологічного нагляду в Україні. Згідно цього Закону оптимальні умови життєдіяльності, що забезпечують низький рівень захворюваності, відсутність шкідливого впливу на здоров'я населення факторів навколишнього середовища, а також умов для виникнення і поширення інфекційних захворювань.

Відповідно до цього Закону підприємства, установи і організації зобов'язані розробляти і здійснювати санітарні та протиепідемічні заходи; забезпечувати лабораторний контроль за виконанням санітарних норм стосовно рівнів шкідливих для здоров'я факторів виробничого середовища; інформувати органи та установи державної санітарно-епідеміологічної служби про надзвичайні події та ситуації, що становлять небезпеку для здоров'я населення; відшкодувати в установленому порядку працівникам та громадянам збитки, яких завдано їх здоров'ю в результаті порушення санітарного законодавства.

Згідно діючого законодавства, забезпечення санітарного благополуччя досягається такими основними заходами:

- гігієнічною регламентацією та контролем (моніторингом) усіх шкідливих і небезпечних факторів навколишнього та виробничого середовища;
- державною санітарно-гігієнічною експертизою проєктів, технологічних регламентів, інвестиційних програм та діючих об'єктів;
- включенням вимог безпеки щодо здоров'я та життя людини в державні стандарти та нормативно-технічну документацію усіх сфер діяльності суспільства;
- ліцензуванням видів діяльності, пов'язаних з потенційною небезпекою для здоров'я людей;
- пред'явленням відповідних гігієнічних вимог до проєктування, забудови, та експлуатації будівель, споруд, приміщень, територій, розробкою та впровадженням нових технологій і обладнання;
- контролем та аналізом стану здоров'я населення та робітників;
- профілактичними санітарно лікувальними заходами;
- запровадженням санкцій до відповідальних осіб за порушення санітарно-гігієнічних вимог.

Складовими частинами законодавства в галузі гігієни праці є закони, постанови, положення, санітарні правила і норми затверджені Міністерством охорони здоров'я України, Міністерством охорони навколишнього природного середовища та ядерної безпеки України, Міністерством праці та соціального захисту, Держстандартом України (наприклад, Закони «Про охорону атмосферного повітря», «Про охорону праці», санітарні правила ДСП 173296 «Охорона атмосферного повітря населених місць», ДСН 3.3.6.042299 «Санітарні норми мікроклімату виробничих приміщень», Державний стандарт України ДСТУ ISO 14011297 «Настанови щодо здійснення екологічного аудиту» і т. ін.).

Суплик-Діденко Д. М.

Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна»

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ЛІКАРЯ-СТОМАТОЛОГА ЩОДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПАЦІЄНТІВ

Згідно з соціологічними дослідженнями відвідування стоматолога для більшості людей є доволі стресовою ситуацією. На сьогоднішній день, за даними наукових досліджень, більше 30 % опитаних респондентів різною мірою відчуває боязнь перед відвідуванням стоматологічного кабінету. Щодо наших співвітчизників, то страх перед стоматологічним втручанням найбільш часто спостерігається в людей старшого покоління, які мають досвід лікування зубів без застосування анестезії або на власному досвіді відчули хворобливість процедури видалення або пломбування зубів. Подібні дискомфортні відчуття міцно закріпилися в підсвідомості, а у деяких людей сформувався найвищий ступінь страху, що перейшов у тривожно-фобічні розлади. З огляду на це у роботі лікарів-стоматологів важливе значення має врахування соціально-психологічних особливостей щодо збереження психічного здоров'я пацієнтів.

Важливі орієнтири щодо розуміння наслідків негативного впливу на психічне здоров'я особистості, а також сенсу допомоги їй містяться в працях, присвячених психології життєвого шляху особистості та активності суб'єкту життєдіяльності у критичних ситуаціях (Абульханова-Славська К., 1990; Бурлачук Л., 1999; Головаха Є., 1989; Потапчук Є., 2004 та ін.). Проте психічне здоров'я стоматологічного пацієнта, а також обґрунтування соціально-психологічних особливостей роботи лікаря-стоматолога по збереженню психічного здоров'я пацієнтів не було предметом окремого наукового пошуку.

На основі аналізу науково-психологічної літератури можна дійти висновку, що під поняттям «психічне здоров'я стоматологічного пацієнта» слід розуміти таке функціонування психіки особистості пацієнта, яке забезпечує його гармонійну взаємодію з навколишнім світом, лікарем, адекватність психоемоційної і поведінкової реакції та стан загального душевного комфорту. Іншими словами під цим поняттям слід розуміти стан душевного благополуччя стоматологічного пацієнта, який характеризується

відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам оточуючої дійсності регуляцію поведінки та діяльності.

Результати аналізу лікарської практики дозволяють зробити висновок про те, що відвідування стоматолога пов'язане з відчуттям різного ступеня страху, стану тривоги або, навіть, фобії. Панічний, інтенсивний, непереборний страх, об'єктом якого є стоматологічне лікування має назву дентофобія (стоматофобія, одонтофобія). Носії дентофобії воліють переносити болісний зубний біль, займаючись самолікуванням і приймаючи сильні знеболюючі препарати, і звертаються в стоматологічну клініку лише у край важких випадках.

Страхи і фобії – це особливий різновид психологічних розладів, яка полягає в тому, що певні предмети або ситуації викликають у людини неадекватні поведінкові реакції. Особливість фобічного страху полягає у тому, що зазвичай він викликається не реально небезпечними ситуаціями, а такими, що у звичайних людей не викликають особливих побоювань. Страх перед відвідуванням лікарського кабінету відомий дуже багатьом людям, і протягом життя з цією проблемою стикаються практично всі. Стоматологічне втручання лякає будь-якого пацієнта і даний страх є сильно поширеним серед людей, особливо у дитячому віці. Дії інших лікарів, у тому числі і хірургів, як свідчать спостереження, не є причиною такої кількості негативних емоцій.

Важливим аспектом щодо збереження психологічного здоров'я стоматологічного пацієнта є діалог між лікарем і пацієнтом. Пацієнт не є лише клінічним випадком. Добре, коли лікар вміє організувати спілкування, спрямоване на пацієнта, правильно розуміє поведінку співрозмовника, володіє власними емоціями, гармонійно поводить себе.

Основними мотивами, які спонукають хворого до спілкування з лікарем, є усвідомлена чи підсвідома потреба в пораді, заспокоєнні, консультації, соціальному спілкуванні й, нарешті, природна потреба виговоритись і тим самим полегшити свій душевний стан. Лікарі використовують спілкування як могутній засіб впливу на моральний і психічний стан хворих та їх родичів, який є невід'ємною частиною успішного лікування. Уміння слухати, окрім простого розуміння смислу слів, потребує концентрації уваги, неупередженості й щирого зацікавлення тим, про що йдеться в розмові.

Гуманне ставлення лікаря має доповнювати його фаховість: для лікаря важливо вміти донести інформацію чіткою, зрозумілою для пацієнта мовою, адже людина, яка звертається за медичною допомогою, часто не обізнана у медицині й робить висновки про якість лікування, орієнтуючись лише на ставлення лікаря до своєї проблеми.

Практична робота стоматолога найбільш успішна у тому випадку, коли заснована на засадах взаємодопомоги, коли лікар і пацієнт допомагають один одному. Для того, щоб психологічні проблеми не стали суттєвим обмеженням професійної практики лікаря-стоматолога, бажано оволодіти базовими знаннями про психологію пацієнта. Будуючи свої відносини з пацієнтом, необхідно враховувати, як мінімум, вікові особливості. Крім того, лікарю слід пам'ятати про необхідність індивідуального підходу до пацієнта. Незалежно від того, яку спеціалізацію має стоматолог, перш за все необхідно вміти грамотно вибудовувати спілкування з дорослими. В одній ситуації дорослі – це пацієнти, в іншій – вони батьки пацієнтів, за чие здоров'я несуть відповідальність, контролюючи виконання лікарських рекомендацій дитиною, у тому числі підлітком.

На відміну від ситуації лікування дорослих пацієнтів, з дітьми на стоматологічному прийомі часто виникають проблеми, які можуть стати перешкодою до проведення лікувальних заходів, тому організація дитячого прийому вимагає особливого підходу. До основних соціально-педагогічних проблем доцільно віднести також проблеми у вихованні дітей, оскільки спостерігається їх гіпо- або гіперопіка.

У роботі з пацієнтами дитячого віку отримання згоди на стоматологічне лікування та досягнення порозуміння є доволі складним завданням для дитячого лікаря-стоматолога. Складності взаємин пов'язані з віковими особливостями маленьких пацієнтів: підвищеною тривожністю, відсутністю розуміння потреби лікування, незавершеністю формування деяких рис характеру, зокрема сили волі, страхом та недовірою до лікаря. Поведінка дитини здебільшого формується з інстинктивних бажань, словниковий запас обмежений, страх виражається гучним криком, панікою. Діти раннього та дошкільного віку не можуть спокійно реагувати на ситуації, що виникають у стоматологічному кабінеті (незвичайні звуки, яскраве світло, вимушена поза, робота лікаря в порожнині рота) (Ісаєва Н. С., Якубова І. І., 2013). Ефективність лікування залежить не тільки від кваліфікації стоматолога, його мануальних навичок, а й від рівня знань психологічних особливостей дитини, вміння керувати її поведінкою. На встановлення емоційного контакту з маленьким пацієнтом впливає чимало факторів, зокрема вік і темперамент дитини, ступінь її інтелектуального та емоційного розвитку, ставлення дітей та їхніх батьків до лікарів-стоматологів, тип батьківської поведінки та виховання в сім'ї, емоційний стан персоналу клініки, організація прийому пацієнтів дитячого віку, медичний анамнез пацієнта. Для кожного віку дитини характерні певні особливості сприйняття навколишнього світу (Ісаєва Н. С., Якубова І. І., 2013).

Отже, незважаючи на наявність сучасних засобів і методів лікування, лікарям-стоматологам потрібно знати і враховувати соціально-психологічні особливості взаємодії з пацієнтами щодо збереження їхнього психічного здоров'я. У першу чергу йдеться про подолання страху стоматологічного втручання, зменшення залежності пацієнтів від дентофобії тощо. Особливе значення має правильне виховання дітей та формування у них правильного ставлення до відвідування стоматологічного кабінету.

Ткач Б. М.

Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СОЦІОГЕНЕТИЗМУ ТА БІОГЕНЕТИЗМУ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Незалежно від світоглядних систем суспільств, девіантна поведінка всю історію людства була і залишається однією з найактуальніших проблем. Будучи загрозливим соціально-психологічним явищем для буття суспільства, девіантна поведінка потребує подальшого вивчення для мінімізації її деструктивного впливу. Для цього необхідно зрозуміти її етіологію, потенціуючі та нівелюючі фактори. Дискусія щодо провідної ролі у формуванні девіантної поведінки між соціогенетизмом (набуте) та біогенетизмом (вроджене) триває до цього часу, хоча не так гаряче, як це було в минулому столітті.

З позиції нейропсихології всі аспекти людської психіки, включаючи найвищі, мають нейрофізіологічну основу. Не існує агностичної сутності психіки. У сучасній парадигмі мозок розглядається як найскладніший нейронний автомат, який розвивається під впливом середовища, гормонів та генів. Соціальна психологія при вивченні бере до уваги етнічні, соціальні та інші відмінності людей, але не може дати вичерпної відповіді, чому в певних ідентичних соціальних ситуаціях люди поведуться по-різному, й одні стають девіантами, а інші – ні. Нехтування генетичною відмінністю між людьми призводить до упущення впливу спадкової змінної на появу девіантної поведінки.

У працях психогенетиків описуються як сильні залежності між генами і психологічною ознакою (поведінкою), так і ситуації, коли середовище впливає на фактори транскрипції і таким чином регулює експресію інших генів. Також показано як вищезгадане впливає на розвиток нейронних мереж спеціалізованих на соціальній взаємодії (Barrett L. F., 2013). Проте через плейотропність генів, мультигенність ознак, епістаз та вплив середовища на гени створюється така ситуація, при якій розвиток ЦНС у «віялі розвитку» (можливість попадання у будь-яку із категорій оптимального і неоптимального розвитку) набуває у нашому розумінні стохастичного характеру. Тобто на сучасному етапі науки, ми «розвиток ЦНС» сприймаємо як самоорганізуючий вірогіднісний процес і не можемо чітко встановити конкретних змінних (причин).

Психогенетики найчастіше використовують підхід кількісної оцінки співвідношення ролі чинників середовища та спадковості – близнюковий метод. Усю мінливість ознак поділяють на три частини: 1) мінливість, яка визначається генетичними відмінностями; 2) мінливість, яка визначається умовами спільного середовища (сім'я); 3) мінливість, яка визначається умовами різних середовищ (власне, сюди потрапляють усі погіршеності змінних і стохастична мінливість). Було встановлено, що найвагомим чинником виникнення девіації є умови буття (оточуючий соціум), друге місце посідає спадковість і останнє – умови розвитку (сім'я).

Заслужують на увагу комплексні дослідження впливу генів і середовища на формування девіантної поведінки для встановлення пропорції чинників середовища, спадковості та вірогідності. Адже, застосовуючи різні методологічні підходи, не знайшовши пояснення певному аспекту, приписують це фактору вірогідності розвитку.

У носіїв варіанта 7R гена DRD4 (дофаміновий рецептор 4-го типу, для якого характерна знижена чутливість до дофаміну) схильність до ліберальних (толерантних) поглядів тим вища, чим більше у юності в них було друзів. Тоді як у носіїв інших варіантів цього гену політичні погляди не залежать від кількості друзів. Цей ген, як його ще називають «ген авантюризму», є для нас цікавим. Оскільки серед злочинців частота варіанта 7R гена DRD4 вища, ніж у популяції загалом. Носії цього варіанту гена переважно імпульсивні особистості, схильні до пошуку новизни (мандрівники), шанувальники екстремальних видів спорту (альпіністи), adeptи сексуальної субкультури BDSM. Також серед них частіше зустрічається синдром дефіциту уваги з гіперактивністю та інші коморбідні з цим синдромом стани: obsесивно-компульсивний синдром, синдром Жиль де ля Туретта. Носіям даного варіанту гена більше треба дофаміну, ніж іншим, щоб відчути задоволення (Settle J. E., 2010). Якщо суспільство веде кочівний/мисливський спосіб життя чи перебуває у стані збройного конфлікту, то цей варіант гену відіграє адаптивне значення для носія і спільноти. Якщо суспільство веде осілий/землеробський спосіб чи має стабільні та хороші соціальні умови, то цей ген стає дезадаптивним.

Алель гена 3R MAO-A (недостатність ферменту моноаміноксидази типу А – фермент, який здійснює катаболізм нейромедіаторів і гормонів). У деяких людей з цим геном присутня асоціальна поведінка, а в деяких – відсутня. Дослідження показали, що це залежить від умов, у яких проходило дитинство осіб з цим геном. Якщо сім'я неблагополучна (жорстоке поводження з боку батьків), то дитина ставала злочинцем, а якщо умови розвитку благополучні, то зв'язок між геном 3R MAO-A і злочинністю відсутній. Окрім того, R. L. Sjöberg та його колеги дійшли до висновку чи правомірно говорити про «спадкову схильність» до асоціальної поведінки. На їхню думку, більш доцільно застосувати термін «спадкова уразливість» деяких дітей до неблагополучних та фруструючих подій (Sjöberg R. L., 2008).

Окситоцин підсилює прихильність виключно до своїх, а не чужих. Окрім того, окситоцин причетний до соціальної взаємодії і прагнення до іншої людини, любові, дружби, взаємодопомоги, співчуття. За появу всіх цих почуттів відповідає ген окситоцинового рецептора OXTR. Виявилось, що люди

з цим геном більше схильні поділитися своїми екзистенціальними переживаннями (проблемами) з іншими для емоційної підтримки, якщо в суспільстві така поведінка схвалюється. Якщо така поведінка не схвальна, то люди не звертаються за розрадою до інших. Як бачимо, фактор суспільної моралі впливає на проявлення гена (Kima H. S., 2010).

Висновки. Виявилося, що в реальності етіологія девіантної поведінки набагато складніша, ніж концепції та моделі в межах соціогенетики та біогенетики. Оскільки чинники середовища та спадкові впливають на ознаки психологічні/поведінкові не окремо, а комплексно. Хоча домінуючим у цій комбінації є чинник середовища, на другому місці – чинники спадковості і на третьому – вплив сім'ї. Саме таке розуміння і повинно закладатися у створення комплексної національної програми профілактики девіантної поведінки. Доцільно говорити не лише про спадкову схильність, а й про спадкову уразливість до девіацій.

Тоцька Н. В.

Хмельницька обласна лікарня

ТРЕНІНГ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Професія медичної сестри настільки багатогранна і відповідальна, що складно уявити хоча б один лікувальний заклад без їх присутності. Гарна медична сестра – це порядок у відділенні, своєчасне виконання усіх лікарських призначень і ще багато іншого.

У далекі часи людей цієї професії називали сестрами милосердя. Це найбільш точно характеризувало професійні обов'язки середнього медичного персоналу. Сестрами милосердя називали жінок, які доглядають за хворими та пораненими в часи Кримської кампанії. Вони замінювали родичів, адже в їх обов'язки входило не тільки виконання лікарських призначень, але ще й моральна підтримка хворих і посильна допомога в період хвороби або відновлення після поранень.

Милосердя, або жаль, також є необхідною якістю для людей цієї професії, тому що для якнайшвидшого одужання хворої людини потрібні не тільки лікувальні процедури, а ще й увага і вчасно сказане добре слово.

Часи змінюються, але професія медичної сестри залишається затребуваною. Без грамотного помічника лікаря неможливо надати повноцінну допомогу хворому. Буває так, що досвідчена медсестра допомагає поставити правильний діагноз і допомогти у визначенні тактики лікування молодому лікарю.

Люди цієї професії більше ніж лікарі спілкуються з пацієнтами, і це вимагає особливих навичок комунікації та стресостійкості. Вони повинні розбиратися в психології людей, відрізняти дійсні скарги хворого на нездужання від простої вимоги підвищеної уваги до своєї персони. Тому професія медсестри – це дуже відповідальне заняття, це не просто робота, а й спосіб життя. За ступенем відповідальності за життя хворого вона нічим не відрізняється від професії лікаря.

Медична сестра – це медик, психолог і хороший організатор в одній особі.

Однак, здобувши професію, не всі однаково вміють спілкуватися і тому на допомогу приходять такі методи навчання, як тренінги. Теоретики іміджу включають у нього не тільки природні властивості особистості, але і спеціально вироблені. Навички спілкування, необхідні в успішній професійній діяльності, а також у повсякденному житті, можна набути на спеціальних тренінгах.

Тренінг (з *англ.* train – тренувати, тренуватися) – це комплекс методів, спрямованих на розвиток навичок саморегуляції, самовдосконалення і комунікації.

Першими такими навчальними заняттями можна, напевно, вважати різні посвячення та ініціації давніх людей, метою яких був якісний стрибок свідомості, перехід на новий рівень.

Формування тренінгів в окремий метод навчання і поява пізніше їх різновидів (тренінги особистісного зростання, тренінги продажів, бізнес тренінги тощо) пов'язують з ім'ям американського психолога Курта Левіна. Цей соціальний психолог в 1946 році створив спеціальні тренінгові групи, метою яких було вдосконалення навичок спілкування.

На відміну від традиційних методів, соціально-психологічний тренінг спрямований на розвиток особистості, розвиток ефективних комунікативних умінь, освоєння навичок міжособистісної взаємодії.

Соціально-психологічний тренінг як форма психологічного впливу включає в себе ряд методичних засобів, як-от: діагностичні процедури, рольові ігри, інформування, групова дискусія, аналіз ситуацій, «мозковий шторм», проєктивне малювання, ведення щоденника, домашнє завдання та презентації.

У Хмельницькій обласній лікарні проводяться різні види тренінгів, одним із яких є тренінг, спрямований на розвиток навичок внутрішньогрупової взаємодії

Метою тренінгу є активізація процесу формування навичок ефективного спілкування й встановлення та підтримування взаємин з іншими людьми, освоєння особливостей міжособистісної та внутрішньогрупової взаємодії.

Завдання тренінгу полягають у тому, щоб допомогти медичним працівникам сформувати вміння приймати й розуміти свій емоційний стан та стан інших людей, адекватно усвідомлювати свої та чужі переваги й недоліки; сформувати в них інтерес до спільної діяльності, навчити організовувати власну

діяльність та працювати в групі; допомогти усвідомити причини та наслідки нерозуміння, що виникає в результаті міжособистісної та внутрішньогрупової взаємодії; розвивати здатність зберігати адекватну поведінку при взаємодії з групою людей; розвинути комунікативні навички: уміння встановити контакт із співрозмовником, сприймати і розуміти емоційний стан, приймати і передавати невербальну інформацію, уміння вислухати і зрозуміти співрозмовника; сформувати і розвинути установки, необхідні для успішної внутрішньогрупової взаємодії та спілкування, розв'язання конфліктних ситуацій.

Програма тренінгу структурована відповідно до принципу основних методів пізнання (аналізу та синтезу інформації з урахуванням групової динаміки) та орієнтована на самопізнання, самосвідомість, саморозвиток особистості.

Тренінгові заняття складаються з таких складових:

- розминки, що включає у себе вправи, які сприяють активізації учасників, створюють доброзичливу атмосферу, підвищують згуртованість;
- основної частини, що включає в себе бесіди, вправи, спрямовані на розвиток групової взаємодії, комунікативних навичок, емпатії;
- рефлексії.

Програма розрахована на медичних сестер.

Кількість учасників: до 16 осіб.

Тривалість – 60 хвилин.

Під час проведення тренінгу можна запропонувати різні вправи, зокрема такі: «Сніжний ком», «Компліменти», «Хто швидше?», «Спільний пульс», «Малюнок на спині», «Твоє ім'я», «Спільний малюнок», «Сніжки», «Незручна розмова», «Австралійський дощ», «Це чудово!», «Мовчазне і балакуче дзеркало», «Вгадай емоцію», «Сніжинки» та ін.

У процесі тренінгових занять, завдяки дотриманню всіма певних правил поведінки, кожен учасник тренінгу відчуває себе прийнятним і активно приймає інших, не боїться довіряти свої думки, переживання і сумніви іншим. Тренінгові заняття допомагають медичним працівникам розкритися, зняти емоційну напругу, почуття страху зробити помилку, виглядати недосвідченим і дозволяють подивитися на свої думки, установки і поведінку з іншого боку. Це є вирішальним чинником на шляху до самопізнання і саморозвитку особистості.

Тулєй І. А.

*Психолого-медико-педагогічна консультація
при управлінні освіти Могилів-Подільської міської ради*

ВПЛИВ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН НА РЕПРОДУКТИВНУ ФУНКЦІЮ ЖІНКИ

Проблеми сім'ї, охорони материнства і дитинства були і залишаються найважливішими та визначальними в справі збереження генофонду нації, тобто народження і виховання не тільки фізично, але і психічно здорового покоління. Причиною соціальної і біологічної дезадаптації є порушення динамічної рівноваги між різними рівнями регуляції індивіда і факторами навколишнього середовища.

За даними фахівців, сьогодні кожна друга жінка в Україні стикається із проблемами у репродуктивній системі. За останнє десятиліття вивчення психологічних особливостей жінок з порушеною репродуктивною функцією стало особливо актуальним.

Метою дослідження стало теоретичне обґрунтування психологічної складової проблеми порушення репродуктивної функції, вплив дитячо-батьківських стосунків на порушення репродуктивної функції жінок, а також виокремлення основних напрямків психологічної допомоги цієї категорії жінок.

У вітчизняних дослідженнях, починаючи з 90-х років минулого століття, інтенсивно вивчаються психосоматичні і психотерапевтичні аспекти порушеної репродуктивної функції, і зокрема зачаття і вагітності.

Питання взаємозв'язку порушення репродуктивної функції та дитячо-батьківських стосунків вивчали І. В. Добряков, В. І. Брутман, А. Я. Варга, М. С. Радіонова, Г. Г. Філіпова та ін.

Г. Г. Філіпова говорить про те, що у жінок з порушенням перебігу вагітності присутні виражені конфліктні відносини з матір'ю, характерна наявність внутрішньо особистісного, конфлікту, глибокої внутрішньої незадоволеності, що виявляється в неадекватній самооцінці, що носить характер психологічного захисту, конфліктному і тривожному образі себе як матері. Сильна розбіжність між Я-реальним і Я-ідеальним викликає підвищену тривожність і внутрішнє напруження. Крім цього, в період вагітності спостерігається проєкція на майбутню дитину негативних емоцій та переживань. (Філіпова Г. Г., 1999).

Е. А. Грон, як і багато інших дослідників, розділяє думки про те, що психологічні причини відіграють важливу роль в патогенезі розладів репродуктивної сфери. Вивчаючи психологічні детермінанти невиношування вагітності, він виявив, що близько 6% випадків від загального числа мимовільних викиднів, обумовлено безпосередньо психосоціальними стресами, а серед психологічних причин вказує на такі

особистісні особливості жінок: підвищена маскуліність, песимістичність, незалежність, ригідність, знижена емоційна лабільність, застрягання на образах, домінуючих ідеях і ін. (Грон Е. А., 2003).

Узагальнюючи дані численних досліджень, можна виокремити такі психологічні особливості жінок з різними формами порушень репродуктивної функції: загальна інфантильність, що проявляється в незрілості особистісної сфери, перекручена і незріла статеві ідентифікація, неадекватна (інфантильна, дезадаптивна) форми реагування на стресові ситуації, емоційна нестійкість, підвищений рівень особистісної та ситуативної тривожності, пригнічена агресія різної спрямованості, незадоволеність собою і завищена самооцінка, почуття провини, невпевненість у своїй материнській компетентності, ускладнені відносини з іншими людьми, в першу чергу – близькими, деструктивний досвід відносин з власною матір'ю.

Якщо цей досвід забарвлений несприятливими емоціями, тривожними образами, то при плануванні власної вагітності це призводить до підвищення тривоги і, в результаті, до порушень в репродуктивній сфері.

Досвід ранніх розлук з матір'ю, депресивний стан матері після народження дитини, емоційну холодність матері, непередбачуваність і суперечливість материнських відносин.

Одним із чинників репродуктивних проблем є «трансляція сімейного сценарію». Якщо в сімейній історії народження дитини призводило до погіршень якості життя, подружніх відносин, або випадково збіглося у часі з якимись драматичними подіями, то це може негативно позначитися на репродуктивній функції. Особливе значення цей чинник набуває, якщо бабуся або мама говорили, що народження дитини порушило їхнє життя.

Ще один чинник формування позитивного чи негативного ставлення до репродуктивної функції – підтримка жіночності матір'ю і батьком, реакція батьків на перші стосунки дівчинки, перші прояви дорослішання, як у фізіологічному, так і в психологічному плані. У підлітковому віці дівчата потребують підтримки батька, щодо їхньої ідентифікації з дорослою жінкою, сексуальністю та привабливістю. Мати в цей період має підтримувати жіночність: реакція на перші стосунки, підбір одягу відповідно до віку та статі, спілкування, друзі та ін.

Важливим аспектом здоров'я матері і дитини багато авторів вважають ефективні дитячо-батьківські стосунки, і сформована у матері «готовність до пологів і материнства».

Ж. В. Зав'ялова розглядає «психологічну готовність до пологів» як особливе новоутворення, що формується в період вагітності в психіці й особистості жінки, яка має свою логіку розвитку і багаторівневу структуру, що включає тілесну, когнітивну, емоційну, мотиваційну і сімейну складові. Таким чином, дослідження батьківських відносин, материнської прихильності в період вагітності, а також психологічної готовності жінок до пологів і материнства сходяться в тому, що рівень їх сформованості визначає особливості батьківської поведінки у взаємодії з дитиною після її народження. Дуже важливим є ранній досвід взаємодії з немовлям. Якщо цей досвід був несприятливий, то при підготовці до народження власної дитини рівень тривоги різко підвищується. Тут необхідно зазначити психологічні травми при народженні молодших братів і сестер, особливо з маленькою різницею у віці, зміна ставлення матері (Зав'ялова Ж. В., 2000).

Всі ці фактори призводять до виникнення конфліктів в репродуктивній сфері. Ключовим моментом є прийняття цих конфліктів. Тоді, коли ці події відбувалися, психіка не могла впоратися з травмою і витіснила їх у несвідоме. Лише при «здорових» дитячо-батьківських стосунках формується позитивне ставлення до створення сім'ї, репродуктивної функції, вагітності

Висновки. Дослідження проблеми репродуктивної сфери показали, що одним із чинників, які впливають на порушення репродуктивної функції є психологічна складова.

Аналіз даних вітчизняних та зарубіжних досліджень дозволяють стверджувати, що жінки з порушенням репродуктивної сфери мають ряд психологічних особливостей, а саме: підвищену тривожність, пригнічену агресію, занижену самооцінку, конфлікт у стосунках з матір'ю.

Діяльність психолога у корекційній роботі з жінками з порушенням репродуктивної функції має бути спрямована на :

- 1) діагностику несвідомих конфліктів у сфері материнства, переведення їх в сферу свідомості, що істотно знизить тривогу, її вплив на тіло;
- 2) діагностику стосунків з обома батьками: батьком та матір'ю, батьківські реакції та поведінку під час становлення у підлітковому та юнацькому віці;
- 3) зміну сімейних установок, визначення сімейних ролей;
- 4) корекцію цілей, пошук ресурсів щодо готовності до змін власного життя, готовності бути матір'ю;
- 5) пропрацювання втрат, навіть якщо клієнту здається, що події вже в минулому;
- 6) використання технік тілесно-орієнтованої терапії, подолання психосоматичних розладів.

РОЛЬ ПОЗИТИВНИХ ТА НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ПРОЦЕСІ СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Професійна діяльність військовослужбовців детермінується високими вимогами до рівня професійної підготовки військовослужбовців та особливостями особистісних якостей, характером поведінки та взаємодії, особливостями реагування на ситуації, що виникають в процесі виконання службово-бойових завдань. Особливу значущість ці якості мають в особливих та екстремальних умовах, виражених специфічністю обстановки, психофізичними переважаннями, підвищеною відповідальністю за власні дії, відсутністю повноцінного відпочинку тощо. У цьому аспекті актуальною виявляється проблема вивчення позитивних психоемоційних станів військовослужбовців в умовах здійснення ними службово-бойової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

Так, серед наявних досліджень, які стосуються окреслення змісту, особливостей та підходів до класифікації психічних станів особистості виділяють напрацювання Л. Берковітц, В. Бехтерева, В. Вілюнаса, В. Ганзен, Б. Додонова, К. Ізарда, Є. Ільїна, О. Ковальова, Г. Леонова, К. Платонова, А. Прохорова, С. Рубінштейна, Ю. Сосновікової, Т. Шінгарова, О. Чебикіна, П. Якобсона та ін. Проблеми саморегуляція психічних станів, зокрема, в особливих та екстремальних умовах здійснення професійної діяльності присвячено напрацювання: положень про механізми регуляції та саморегуляції особистості (А. Бандура, М. Бобнева, М. Боришевський, М. Савчин, О. Чебикін та ін.) та концепцій (Г. Габдреева, О. Конопкін, В. Моросанова й ін.), які пояснюють механізми саморегуляції психічних станів; наявності уявлень про закономірності й механізми поведінки та діяльності особистості в особливих умовах (М. Дяченко, Ю. Забродін, В. Пономаренко, О. Сафін, О. Тімченко, М. Томчук, С. Яковенко); окресленні значення саморегуляції психічних станів суб'єкта для його професійної діяльності, успішності, надійності в екстремальних ситуаціях (Б. Вяткін, Л. Дика, А. Леонова, Н. Сидоренко, Г. Сельє).

Метою наукової публікації є: виявлення позитивних та негативних психоемоційних станів військовослужбовців в умовах здійснення службово-бойової діяльності. Дослідження впливу психічних станів на особистість бійця.

Виклад основного матеріалу. Морально-психологічний стан особового складу – це цілісна, інтегральна сукупність політичних, духовних цінностей і позицій, потреб і інтересів, почуттів, які переважають і домінують в свідомості військовослужбовців у даний час чи протягом його певного проміжку.

До психічних станів відносяться: підйом, бойовий порив, бадьорість, упевненість, готовність, рішучість, невпевненість, страх, втома, туга, сум та інші. Вони характеризуються силою, тривалістю і динамічністю.

За домінуючого впливу на бойову діяльність психічні стани військовослужбовців можна розбити на дві групи.

Позитивні: впевненість, бадьорість, підйом, піднесеність, бойовий порив, готовність до активних дій і т.д.

Негативні: невпевненість, страх, втома, пригніченість, сумнів, страх, відчай, байдужість, напруженість, втома і т.д.

Психічні стани, як позитивні, так і негативні, впливають на хід службово-бойової діяльності та на самого бійця. Зокрема на використання знань, навичок, умінь, процес адаптації до стрес-факторів під час бою (Зайчиков І. В., 2009).

Візуально психічний стан бійця проявляється в психомоториці, виразі обличчя, мімічних реакціях, жестах, інтонаціях, тембрі голосу. Наприклад, стан сміливості зазвичай супроводжується випрямленням фігури, прискоренням мови, блиском очей. Військовослужбовець, охоплений невпевненістю, сутулиться, темп його мови уповільнений, її тон знижений. В умовах небезпеки виразні рухи стають ще більш різноманітними в силу того, що деякі з них виникають і виявляються мимовільно, спонтанно. «Зовнішній малюнок» поведінки одного воїна позитивно чи негативно впливає на психіку і дії інших в залежності від того, яку інформацію він несе, як сприймається (пасивно, активно, свідомо чи некритично) (Бектурганов О. Е., Филиппенко В. Д., 2003).

На психічні стани бійців впливає морально-психологічна атмосфера у військовому колективі. На основі того, які взаємостосунки панують в колективі, можна говорити про те, в яких психічних станах буде перебувати військовослужбовець. Проте, особливості станів бійця залежать насамперед від психічних властивостей його особистості, мотивації, бойової майстерності, типу нервової системи, а також процесів і результатів діяльності.

До числа військовослужбовців, які відчувають негативні психічні стани, в більшій мірі належать воїни, що входять до групи ризику, – часто звертаються зі скаргами невротичного характеру, емоційно збудливі, схильні до вживання алкогольних і наркотичних речовин.

Негативними психічними станами можуть бути смуток, неспокій, страх, відчуття занепаду. При цьому військовослужбовець дуже швидко втомлюється фізично, у нього настає нервово-фізіологічне виснаження, спостерігається підвищена нервозність, слабшають психічні процеси, особливо увага і пам'ять.

Велику схильність до негативних психічних станів мають військовослужбовці з підвищеною сугестивністю. Вони більш схильні до впливу негативних реакцій у небезпечній ситуації. Причому сугестивність знаходиться в прямій залежності від психічного стану і навпаки (Захаров О. Ю., 2010).

Вчені вважають, що під впливом стану типу «стану занепаду» результативність роботи воїна знижувалася в середньому до 20%, а іноді і більше. І навпаки, у того, хто знаходився в стані активності або підйому, працездатність підвищувалася до 32% (Макаров Н, Антонов Г., 1994).

Висновки та перспективи досліджень. Отже, важливість вивчення психічних та емоційних станів пояснюється тим, що від їхньої зміни залежить ефективність поведінки й діяльності особистості. Особливо це стосується людей, специфіка діяльності яких має складний, надзвичайний характер.

Проблема експериментального дослідження психічних станів на сьогоденний день є маловивченим питанням психології. Причиною подібного становища виступає сама природа феномену психічного стану, який посідає проміжне положення між психічними властивостями та психічними процесами.

Таким чином, практична невирішеність проблеми позитивних та негативних психоемоційних станів військовослужбовців в умовах здійснення службово-бойової діяльності спонукає до подальшого вивчення цієї теми.

Янцаловський О. Й., Слободян І. М.

Хмельницький національний університет

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ПСИХІКУ ВОІНА ЯК ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА УСПІШНІСТЬ БОЙОВИХ ДІЙ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Теперішня політична ситуація в Україні породжує неабиякий інтерес щодо збереження як психологічного так і фізичного здоров'я військовослужбовців. Адже сучасна бойова обстановка є важким випробуванням не тільки фізичних сил воїна, а й великим психологічним навантаженням. У бою на психіку воїна впливає безліч факторів, що у свою чергу сприяють зосередженості духовних та фізичних сил військовослужбовця, або ж навпаки, дезорганізують бойову діяльність, блокують доступ до наявних резервів організму. Будь-які екстремальні умови впливають на психічну діяльність воїна по-різному, хтось може активізуватися та виконати завдання, а хтось навпаки втрачить рішучість, концентрацію та фізичні сили. Вивчення факторів впливу на психіку воїна дозволяє ще на етапі підготовки формувати відповідні вміння та навички для зменшення негативного впливу, дозволяє проінформувати військовослужбовців про можливі труднощі, з якими їм доведеться зіштовхнутись.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У своїх наукових пошуках ми опиралися на наукові праці А. Г. Караяні, М. П. Коробейнікова, М. С. Корольчука, І. В. Сиромятнікова, М. В. Зенченко, А. П. Агапєєва, А. М. Тютченка.

Р. А. Габріель, Р. Свонк та У. Маршан вивчали психофізіологічні можливості військовослужбовців. Зокрема Р. У. Сторм підкреслював такий негативний чинник як ізоляція. Німецький військовий психолог Е. Дінтер підкреслював, страх втратити довіру групи, опинитися в моральній ізоляції. М. В. Зенченко наголошував, що для успішності бойових дій армії потрібна підтримка всього народу.

Метою наукової публікації є висвітлення проблеми впливу зовнішніх та внутрішніх факторів на психіку воїна та їх наслідків на успішність бойових дій.

Виклад основного матеріалу. Неприятливі фактори в бою є великою перешкодою на шляху до виконання поставлених завдань. Аналіз психологічних досліджень бойових дій у війнах минулих століть і початку ХХ століття дозволяє виділити дві групи факторів, що впливають на бойову діяльність військ: зовнішні і внутрішні.

Зовнішні фактори можна розділити на соціальні та бойові.

Основним соціальним фактором є ставлення народу до війни. Цей фактор може по-різному впливати на бойову активність воїнів:

По-перше, завдяки роботі механізмів психічного зараження, навіювання, наслідування, військовослужбовці засвоюють панівний в суспільстві настрій, формують відповідні установки і мотиви бойової поведінки.

По-друге, бойова готовність воїнів у великій мірі визначається ставлення народу до своєї армії. Ця закономірність виявлена військовими психологами ще в минулому столітті. Так, М. В. Зенченко підкреслював, що для потужності військ необхідні симпатії всього населення, а А. П. Агапєєв на прикладі ставлення народів Німеччини і Франції до своїх армій показав, що воно є істотним чинником досягнення перемоги в бою (Агапєєв А. П., 1892).

По-третє, солдати заражаються емоційним ставленням народу до супротивника, що також істотно впливає на активність їх бойових дій. Досвід війни переконливо показує, що в боях частіше перемагає та

армія, воїни якої вбачають в супротивнику лютого і ненависного ворога, що зазіхає на свободу і надбання їх Батьківщини.

Іншим соціальним фактором, що значною мірою визначає поведінку воїна в бою є згуртованість військового підрозділу. Вона виступає своєрідною підставою для підтримки високої психологічної стійкості і активності окремих військовослужбовців. Німецький військовий психолог Е. Дінтер підкреслює, що страх втратити довіру групи, опинитися в моральній ізоляції через боягузтво діє сильніше за все, дозволяє здійснювати сміливі вчинки. Також він виявив своєрідну закономірність, яка говорить, що процес адаптації до бойових дій триває приблизно 15–25 днів, до закінчення яких військовослужбовець досягає піку морально-психологічних можливостей. Після 30–40 днів безперервного перебування в безпосередньому зіткненні з противником настає їх швидкий спад, пов'язаний з виснаженням духовних і фізичних сил. Виходячи з цього Е. Дінтер вважає, що перебування воїнів на передовій не повинно перевищувати 40 днів (Караяни А. Г., Сыромятников И. В., 2006).

Бойові чинники – широкий спектр змінних, що визначають ті чи інші реакції, стан, поведінку військовослужбовців в бою. Дані військово-психологічних досліджень дозволили виявити особливу дієвість таких бойових факторів, як вид, умови і інтенсивність бойових дій, особливості застосовуваної зброї, надійність засобів захисту, тимчасові, природно-географічні, погодно-кліматичні умови, обсяг і співвідношення втрат сторін.

Помітний вплив на бойову готовність військ надає фактор ізоляції. За даними американського психолога Р. У. Сторма бойові можливості ізолюваного від своїх військ підрозділу можна вважати наполовину втраченими протягом 48 годин через зниження морального духу військовослужбовців. Також істотним чинником поведінки воїна в бою є інтенсивність бойових дій. Встановлено, що високоінтенсивні бойові дії сприяють швидкому наростанню перевтоми військовослужбовців і загального зростання психотравматизації приблизно в 1,2 рази в порівнянні з низькоінтенсивними діями (Абдурахманов Р. А., Анцупов А. Я., Бархаев Б. П., 1996).

До внутрішніх факторів належать: психофізіологічні та психологічні.

До фізіологічних факторів відноситься тип нервової системи. Встановлено, що негативні фактори бою викликають серйозні психологічні розлади, повну втрату боєздатності на певний час у воїнів зі слабким типом нервової системи (серед військовослужбовців їх близько 15 %). В аналогічних умовах воїни із середнім типом нервової системи (таких близько 70 %) знизять активність бойових дій лише на короткий час. Воїни з сильним типом нервової системи (їх приблизно 15 %) не піддаються відчутній психотравмуючій дії складної обстановки.

Також дії воїнів залежать від типу темпераменту. Так, воїни сангвінічного темпераменту в складних умовах рішення приймають швидко і діють сміливо. У разі невдачі вони втрачають рішучість на короткий час і швидко приходять в норму. Холерики – сміливі і рішучі переважно в стані емоційного підйому. У стані занепаду сил вони здатні піддаватися несвідомому страху. Люди флегматичного темпераменту діють активно і сміливо тоді, коли ретельно підготовлені до виконання бойового завдання. Вони володіють стабільністю емоційних переживань, завзятістю і витримкою. Меланхоліки здатні виявляти рішучість і активність протягом короткого часу і при подоланні незначних труднощів (Коробейников М. П., 1972).

У цілому умови, які впливають на бойову діяльність, психологічну готовність і особистість воїна можливо поділити на дві групи: загальні – які впливають на особовий склад, незалежно від військової спеціальності та специфічні – обумовлені відмінностями службово-бойової діяльності особового складу (Корольчук М. С., 1997).

Отже, негативно впливають на боєздатність військовослужбовців: непередбачуваність бойових дій та їх тривалість, наявність загрози для здоров'я і самого життя, дії на ворожій або замінованій території, під вогнем супротивника, оточення, загроза полону, жорстокість ворога, складні погодні умови, складна місцевість, депривація сну, виснаженість, наявність поранень, захворювань, нестача набоїв, води, ізоляція, відсутність зв'язку з командуванням, конфлікти у підрозділі та інші.

Разом із тим, на психічну готовність і стійкість воїна позитивно впливають: добровільність участі у війні, переконання у справедливості війни, висока самооцінка та інтелект, сталість бойових навичок, інтегрованість до підрозділу, високий моральний клімат у підрозділі, релігійність (Тютченко А. М., 1994).

Р. А. Габріель довів, що якщо після 45 днів безперервного перебування на полі бою військовослужбовець не будуть відправлені в тил, то за своїми психофізіологічними можливостями вони виявляються небоєздатними. Аналогічної точки зору дотримуються американські психіатри Р. Свонк і У. Маршан. На їхню думку, у 98% військовослужбовців, що безперервно беруть участь в бойових діях протягом 35 днів, виникають ті чи інші психічні розлади (Караяни А. Г., 1998).

Висновки і перспективи досліджень. Небезпечна, напружена для життя обстановка бойових дій завжди має вплив на військових, але він може бути різним в залежності від самої особистості воїна, його мотивації, психічних та фізичних особливостей. Усі фактори на кожного воїна будуть діяти в різних комбінаціях та з різною інтенсивністю. Розуміння та знання цих факторів, а особливо їх наслідків, військовими керівниками мають допомогти краще підготувати військових, надати цим факторам мобілізуючого характеру і скоротити негативні наслідки. Саме тому подальше їхнє вивчення має сприяти глибшому пізнанню особливостей надання позитивного та мобілізуючого характеру факторам впливу.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ В РОБОТІ ПРАКТИКУЮЧИХ ПСИХОЛОГІВ

Балабушка Є. О.

Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка

СУТНІСТЬ АДАПТАЦІЇ КОМБАТАНТІВ ДО УМОВ МИРНОГО ЖИТТЯ

Аналіз літературних даних свідчить про те, що успішність адаптації комбатантів до умов цивільного життя достатньо часто детермінує їхню соціально-поведінкову активність. «В'єтнамський, афганський, чеченський» та інші синдроми майже завжди фігурують у тих випадках, коли мова йде про факти агресії, насильства, жорстокості окремих осіб або про акти тероризму. Більш того, такі форми маніфестації особистісних установок нерідко є наслідком навчання людини саме такому способу власної самореалізації.

Різноманіття форм соціально-поведінкової активності особистості зумовлено тією обставиною, що головним завданням адаптаційного процесу є виживання людини шляхом пристосування організму індивіда до процесів природного і соціального середовища. Адаптується конкретний людський організм (фізіологічна організація людини) з певними індивідуально-особистісними сторонами (психічна організація людини), певними потребами і потребами до вимог і норм соціального облаштування (системи соціальних відносин). При цьому відбувається активна взаємодія людини з соціальним середовищем, що відрізняє адаптацію від простого пристосування (Кокун О. М., 2004).

Враховуючи ту обставину, що людина входить до широкої системи професійних, ділових, міжособистісних і соціальних відносин, слід зазначити багатогранність і багатоступеневість процесу її адаптації. Виділяються чотири види адаптації: біологічна, фізіологічна, психологічна і соціальна. Ці види тісно взаємопов'язані, але іноді можуть мати відносну незалежність або отримувати тимчасовий пріоритет.

Соціальна адаптація колишніх учасників бойових дій та членів їхніх сімей – це не вузьке питання, а широкий спектр законодавчих, організаційних, професійних, фінансових, психологічних, соціально-психологічних та інших аспектів, що стосуються як буденного життя, роботи, так і духовної сфери людини. Кваліфікована соціально-психологічна допомога комбатантам та членам їхніх сімей в адаптації до мирного способу життя може бути надана лише фахівцями, зайнятими у цільових державних програмах. Вони повинні стати своєрідними провідниками і помічниками колишніх учасників бойових дій та членів їхніх сімей у світі цивільних норм, прав і обов'язків, нових професій, відносин з оточуючими їх людьми.

Комбатантам складніше пристосуватися до умов цивільного життя. Військова служба часто залишає свої «мітки»: одні з них стали інвалідами, інші втратили мету і сенс життя. За даними військових психологів, більше 50% військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, мають яскраво виражені прояви посттравматичних стресових реакцій (повторювані яскраві сні бойових ситуацій і нічні кошмари, нав'язливі спогади про психотравмуючі події, що супроводжуються важкими переживаннями, раптові сплески емоцій з «поверненням» у психотравмуючі ситуації, підвищена дратівливість, безпричинні спалахи гніву та ін.) (Алещенко В. І., 2015, Стасюк В. В., 2006). Багато з цих людей втратили інтерес до суспільного життя, знизили свою активність при вирішенні власних життєво важливих проблем. Нерідко у них спостерігається втрата здатності до співпереживання і потреби у душевній близькості з іншими людьми, у тому числі і з членами сім'ї.

Крім того, абсолютна більшість учасників бойових дій негативно ставиться до представників влади, вважаючи себе ошуканими і зрадженними державою. Вони відчують бажання зігнати накопичену злість за безглузде кровопролиття, загибель товаришів, приниження Збройних Сил. До того ж вони відчують, що у суспільстві переважає негативне ставлення до ветеранів «гарячих точок» (відчуженість, нерозуміння, байдужість, причому не лише місцевих структур), що ще більше посилює їхній конфлікт з суспільством, друзями, родичами, членами сім'ї, що призводить до спалахів гніву, зловживання алкоголем, викликає прагнення до ризику. Життєвий досвід цих людей унікальний і різко відрізняється від досвіду тих людей, хто не воював. Спогади, спільне минуле, невідоме рідним і знайомим, зближує учасників війни і змушує їх тягнутися один до одного. Вони стають членами об'єднань, що відтворюють «фронтowe братерство».

Слід зазначити, що частково проблеми тих, хто брав участь у бойових діях, вирішуються громадськими організаціями, проте їхня діяльність поки що не є достатньо ефективною, оскільки серед керівників практично немає професійно грамотних соціальних працівників, а також не сформовано корпоративне братерство. Тому проблеми комбатантів вимагають уважного вивчення і вироблення комплексної програми роботи з ними.

Аналіз результатів численних досліджень свідчить про те, що процес соціально-психологічної адаптації у надзвичайно великій мірі залежить від вихідних соціально-психологічних установок особистості (Крамник М. Є., 2004). Професія людини, яка присвятила їй більшу частину свого життя, звичайно, є суттєвим чинником, який визначає не лише виразність соціально-психологічної спрямованості особистості,

але і її поведінку у цілому. Зараз з'являються у ЗМІ відомості про прояв жорстокості і насильства з боку колишніх учасників бойових дій щодо мирних громадян, як правило, вони знаходять своє пояснення особистою невлаштованістю таких осіб в умовах цивільного життя. Велика кількість прикладів підтверджує, що посттравматичні і соціально-стресові розлади особистості являють собою основу неадекватної, девіантної поведінки. Усі вони цілком укладаються у професійні варіанти девіацій особистості у цілому, і комбатантів, зокрема.

Однак особливу актуальність на сьогодні являє вплив психологічних особливостей особистості на вибір стратегій та успішність подолання складних психологічних умов життєдіяльності. Важливого значення тут набувають питання навчання людини навичкам адекватної поведінки. Вибір стратегії та успішність подолання особистості з екстремальними і, що буває набагато частіше, з субекстремальними ситуаціями залежить від індивідуально-психологічних особливостей конкретної особистості.

Ситуації, що пред'являють до людей вимоги, які перевищують їхній звичний адаптаційний потенціал, описуються у різних термінах: життєві труднощі, критичні ситуації, негативні життєві події, стресові життєві події, травматичні події, небажані події, життєві кризи, економічна депривація, лиха, катастрофи, екстремальні ситуації. Кожна з цих ситуацій приховує у собі або виклик, або загрозу життєдіяльності людини, а то й викликає безповоротні втрати (Lasarus R. S., 1984). Кожна з цих ситуацій обмежує активність індивіда, пред'являє йому вимоги, часто перевищують його можливості, моральні і матеріальні ресурси. Ці ситуації об'єднують те, що усі вони є стресорами, тобто чинниками, що викликають стрес.

Аналіз літературних даних показав, що стрес позначає комплекс відповідних реакцій людини при зіткненні з ситуацією, яка загрожує її благополуччю. Ці реакції індивіда можуть реалізовуватися на фізіологічному, когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях. Під стресом іноді розуміють також ситуацію високих вимог та обмежених ресурсів. Останнє трактування стресу описує швидше якусь надзвичайну ситуацію, ніж відповідні реакції людини на несприятливі життєві події.

Таким чином, соціально-психологічні конструкти процесу адаптаційної напруги особистості комбатанта можуть бути представлені у вигляді таких положень:

- тривога і страх – це зовнішній прояв у поведінці людини її емоційно-стресової реакції на екстремальну ситуацію. У тих випадках, коли тривога переходить у страх досягає сили афекту, вона нав'язує людині «аварійну» поведінку і придушує усі інші психічні процеси: зникає здатність логічно мислити і правильно оцінювати ситуацію, діяти раціонально та адекватно. Відсутність навичок подолання, детермінованих системою попереднього навчання способом саморегуляції особистості, призводить до формування різних форм девіантності;

- фізичні та інтелектуальні зриви можна спостерігати у людини окремо, вони завжди і в обов'язковому порядку взаємопов'язані і являють собою ланцюг генералізованих психофізіологічних реакцій на ситуації, в яких можливо є неспецифічна напруга механізмів психічної саморегуляції особистості;

- психомоторні розлади – це невмотивована пильність, коли людина постійно перебуває у напруженому русі, стежить за усім, що відбувається навколо, хоча їй у конкретний момент ніщо не загрожує. При найменшій несподіванці така людина робить, як правило, надмірно стрімкі рухи, різко обертається, приймає оборонну або бойову позу. Достатньо часто у такому стані порушується сон, після якої людина не відчуває полегшення і готовності до фізичної й інтелектуальної праці;

- відсутність психофізіологічної готовності адекватно реагувати навіть на ситуації незначної соціальної напруги є, зазвичай, закономірним наслідком недостатньої навченості навичкам раціональної поведінки у сучасних соціально-економічних умовах. У результаті такого функціонування в напружених умовах у комбатанта формуються психосоматичні захворювання, відбувається загострення вже наявних раніше хронічних захворювань, що, у свою чергу, призводить до додаткового витрачання резервів психічної саморегуляції і суттєвого зниження ймовірності успішної соціальної адаптації.

Аналіз літературних даних свідчить про те, що специфічні особливості життєдіяльності ветеранів бойових дій, умови служби яких характеризувалися екстремальною чи субекстремальною напругою, в обов'язковому порядку повинні включати відповідні заходи на етапі соціально-психологічної адаптації після виходу із зони бойових дій. В іншому випадку майже у половини військовослужбовців можуть розвинути стійкі і достатньо тривалі негативні наслідки психотравматичного характеру.

Голова Н. І.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ГІМНАЗІЙНОГО ТИПУ

Сучасні умови нашого життя, на етапі коли світ дуже швидко змінюється розвивається, та насичений інноваційними технологіями, вимагають нових змін у цілісній системі навчально-виховного процесу. Тому, дуже важливим є, щоб в навчальному закладі психологічний супровід особистості здійснювався на кожному етапі його розвитку та особистісного зростання, тим паче, якщо ця робота здійснюється в гімназії де навчаються обдаровані діти.

Психологічний супровід – одна із найбільш важливих і необхідних ділянок роботи в гімназії, яка здійснюється не тільки психологом, соціальним педагогом але й усім колективом в цілому. У моделі психолого-педагогічного супроводу учнів, діяльність психолога й педагога, орієнтована на вирішення потреб дитини, розглядається як пріоритетна. Велика увага приділяється особистісному становленню дитини, через розвиток особистісних якостей та творчих досягнень.

Розвиток тих або інших здібностей, якостей, умінь дитини відбувається в тому випадку, якщо на тлі органічної й функціональної цілісності психіки, ці новоутворення необхідні середовищу, у якому живе й діє дитина, буде свої відносини зі світом і іншими людьми.

Забезпечення психологічного супроводу у гімназії ґрунтується на таких основних напрямках роботи соціального педагога: корекційному (розвивальному) та тренінговому; діагностичному та прогностичному; консультативному; соціально-профілактичному (превентивному); реабілітаційному; організаційно-методичному; зв'язки з громадськістю.

За допомогою *діагностичного та прогностичного напрямку* соціальний педагог здійснює діагностування учнів на кожному віковому етапі та за потребою. Велика увага приділяється адаптованості учнів до умов навчання у гімназії (новосформовані 1(5)-ті та 6(10)-ті класи). Визначається рівень сформованості мотиваційної сфери особистості, самореалізованість учня. Досліджується соціалізованість дитини її соціометричний статус в колективі. Чітко розроблені анкети та діагностики, що визначають допрофільне та профільне спрямування учнів 3(7)-х та 5(9)-х класів. Не обходить стороною цей напрямок роботи педагогів та батьків, з яким також проводиться систематична психодіагностична робота на семінарах та батьківських всеобучах. Так, у ході психологічного супроводу результати діагностичних досліджень заносяться до психолого-педагогічних карток, що заведені на кожного учня, і можуть бути використані вчителем при конструюванні уроку.

За допомогою *консультативного напрямку* соціальний педагог забезпечує вирішення нагальних проблем пов'язаних з адаптаційним періодом, з стресовими та складними життєвими ситуаціями, кризовими станам, з питаннями вибору професії, психологічними ускладненнями під час екзаменаційного періоду.

Використовуючи у своїй діяльності *корекційний (розвивальний) напрямок* фахівець попереджає та усуває певні не прийнятні особистісні якості учня та негативні стани: страх, надмірна тривожність, прояви негативної поведінки, шкідливі звички, замкнутість і т. д; педагога: стрес, втомлюваність, що призводить до емоційного вигорання, професійне виснаження і т. д; батьків: розвиток комунікативних здібностей, що дозволяє краще розуміти свою дитину та її потреби.

За допомогою корекційної роботи, формуються не тільки індивідуальні здібності гімназиста, а той інтерпсихічний простір, проходячи через який дитина стає здатною до нових дій та особистісного самовираження. Ми переконані, умови корекційної роботи не можуть зводитися до тренінгу, «дресирування» певних компонентів психічного світу учня. Вони обов'язково повинні містити в собі всі необхідні елементи повноцінного формуючого середовища: емоційний, рефлексивний, мотиваційний, сенсоутворюючий і т. д, тому і розмежовуємо в два окремих напрямки роботи: корекцію та тренінг.

Тренінговий напрямок дозволяє розвинути позитивні якості особистості, налаштувати її на позитивне світосприйняття, що слугує профілактичним методом у кризових життєвих ситуаціях. Так, у 9-х класах радимо провести тренінг подолання страху перед іспитами, який дасть можливість в ігровій формі змодельовати майбутню складну, стресогенну ситуацію та подолати її. З метою формування гуманно-демократичного стилю спілкування, для вчителів, доречним, провести тренінг педагогічного усвідомлення та комунікативного вдосконалення.

Психологічна служба повинна тісно співпрацювати з методичним кабінетом гімназії, що в перспективі дасть позитивні результати у вирішенні проблем шкільного змісту, і цим самим створить цілісну систему *організаційно-методичного забезпечення*.

Зв'язки з громадськістю дозволяють соціальному педагогу, залучити спеціалістів з інших галузей діяльності, з метою надання просвітницької інформації та консультацій (представники з міського центру зайнятості, медичні працівники і т. д).

Соціально-профілактичний (превентивний) напрямок створює систему профілактичних заходів для запобігання девіантній та делінквентній поведінці дітей та підлітків; впливає на формування морально-правової стійкості; організовує систему заходів соціального оздоровлення сім'ї, своєчасно надає соціально-правову та іншу допомогу сім'ям і дітям груп соціального ризику (Мельник Ю., 2006).

На відміну від попереднього напрямку, *реабілітаційний напрямок* створює систему заходів з соціально-педагогічної реабілітації та підтримки осіб (насамперед неповнолітніх), які з різних причин (хвороба, інвалідність, переживання стресу тощо), відчувають соціально-економічні, професійні та інші труднощі в системі учбових, сімейних, інших взаємин, які спричиняють різні форми соціальної дезадаптації (Шаргородська С., 2006).

За допомогою цих напрямків соціальний педагог та загалом педагогічний колектив моделюють психологічний супровід відповідно до особистісного зростання та індивідуальних особливостей індивіда, враховуючи умови сьогодення та перспективи майбутнього:

– спрямування просвітницької та консультаційної роботи на забезпечення однакових умов для здобуття якісної освіти гімназистів;

– проведення психодіагностичної роботи, з метою усунення особистісних вад, за допомогою корекційної роботи. Найактуальніші корекційні програми: «Подолання шкільної тривожності», «Перший раз у п'ятий клас», «Розвиток самоактуалізації учнів старшокласників», «Зниження агресивності учнів», «Я толерантна особистість!», «Здоровий спосіб життя – успіх у майбутньому!» та інші;

– надання просвітницької допомоги з метою адаптації учнів до умов навчання у гімназії та розвитку особистісних рис;

– проведення психолого-педагогічних семінарів, з метою покращення міжособистісних відносин учасників навчально-виховного процесу гімназії;

– робота з сім'єю та дітьми, що потребують особливої уваги у найрізноманітніших життєвих ситуаціях та подолання кризових станів;

– забезпечення психічного та фізичного здоров'я учнів під час навчального процесу;

– профілактичні заходи, щодо попередження дитячого травматизму в навчальному закладі та поза його межами;

– психолого-педагогічна допомога дітям з особливими потребами, шляхи реалізації успішної соціалізації в соціумі;

– інформаційно-профілактична робота з сім'ями з метою уникнення жорстокості та насилля над неповнолітніми дітьми.

Психологічним супроводом у гімназії мають бути охоплені усі учасники навчально-виховного процесу: учні, педагоги, батьки.

На педагогічну творчість та успішне навчання впливає морально-психологічний клімат у гімназії – відсутність конфліктів та світосприйняття. Творча атмосфера, творче натхнення у педагогічному колективі виявляються тільки за сприятливого мікроклімату. За відповідно морально-психологічних умов соціальний педагог зможе побачити, підтримати та розвинути корисні ініціативи вчителів та учнів, передбачити і попередити можливі конфлікти в колективі.

Відтак, урок не буде збитковим для учнів, коли вчитель чітко уявляє психологічні основи організації пізнавальних процесів, створення позитивного емоційного клімату, урахування індивідуально-типологічних особливостей дітей. Якщо педагог продумує свої дії з точки зору психологічної доцільності, він зможе спрогнозувати поведінку учня, створити умови для оптимізації активності на уроці при позитивному емоційному фоні. Усі ці питання повинні обговорюватися на круглих столах, семінарах, просвітницьких заходах, що мають систематично проводитися психологічною службою, зокрема соціальним педагогом.

Отже, підводячи підсумки хотілося зазначити, що психологічний супровід в гімназії, соціальним педагогом, має здійснюватися на кожному етапі розвитку дитини, враховуючи її індивідуально-типологічні особливості та усі компоненти особистісної сфери. Урахування індивідуальних особливостей гімназистів у навчанні та вихованні – це не пристосування мети і змісту навчання й виховання до окремого учня, а пристосування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних особливостей з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку індивіда. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних здібностей, активності, творчості та креативності кожного учня.

Голуб Н. П.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

У системі спеціальної освіти України питання вдосконалення змісту і методів навчання дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення є досить актуальним. Подолання таких порушень має здійснюватися у тісній логічній взаємодії педагогічних, психологічних і логопедичних методів. Мовлення потрібно формувати не ізольовано, а лише у комплексі із загальним розвитком і, перш за все, з розвитком інтелекту.

Дошкільне дитинство є початковим періодом становлення особистості, на якому закладаються основи позитивного ставлення до навколишнього світу, розвиваються уявлення, почуття, виробляються звички і навички, які спрямовуватимуть подальше її вдосконалення (Бабій І. В., 2012).

Дошкільний вік є сензитивним періодом для формування особистості дитини, набуття нею першого соціального досвіду (Авраменко О. О., 2014). Важливою умовою успішної соціалізації є мовленнєва активність, яка забезпечує базові якості особистості, – самостійність, відповідальність, розсудливість, людяність тощо.

Мовленнєві дефекти перешкоджають успішному розвитку пізнавальної діяльності дітей, несприятливо впливають на формування їхньої психіки, порушують можливість вільного спілкування дітей з іншими людьми, викликають негативні емоційні стани. Для таких дітей характерні зниження пізнавальної діяльності, нестійкість уваги, виснаження психічних процесів, підвищена збудливість, дратівливість, негативізм, апатія, менший об'єм запам'ятовування, замкнутість, образливість, плаксивість, багатократна

зміна настрою тощо. Вони відзначаються зниженою працездатністю на заняттях, оскільки швидко втомлюються, відволікаються і внаслідок цього не сприймають навчальний матеріал. Це негативно позначається на формуванні соціальної значущості особистості та веде до своєрідних патопсихологічних особливостей, що потребує корекційної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію дітей (Голуб Н. П., 2014).

Для подолання мовленнєвих порушень у дошкільників необхідно науково обґрунтувати систему засобів, спрямованих на поліпшення психологічного, педагогічного та медичного супроводу дитини в освітньому середовищі дошкільної освіти. У зв'язку з цим вкрай важливо конструктивно переглянути засади корекційної роботи з розвитку мовлення дітей із тяжкими порушеннями, враховуючи і впроваджуючи сучасні досягнення логопедії.

Серед дидактичних умов, які забезпечують ефективність реалізації корекції мовленнєвих порушень, надзвичайне значення має урахування індивідуально-психологічних особливостей дітей та формування комфортного розвивального середовища, в якому дитина невимушено розкриває світ власних емоцій. Середовище – це сукупність природних, предметних та соціальних умов, у яких дитина розвивається та стає компетентною особистістю з притаманними їй індивідуальними особливостями. Розвивальне середовище – це середовище, яке сприяє реалізації, становленню та вдосконаленню природних життєвих проявів дитини (Петровський В. О., 1996).

Важливого значення розвивальному середовищу надавала М. Монтесорі, яка вважала, що найголовніше завдання психолога і педагога – забезпечити дитину засобами саморозвитку та ознайомити її з правилами користування ними.

Створення розвивального середовища, спрямованого на виправлення мовленнєвих вад, передбачає впровадження системи інноваційних методів, які надають педагогічним діям психологічного, лікувального та корекційного сенсу.

Основою для створення навчально-виховних програм для дітей дошкільного віку в Україні є Базовий компонент дошкільної освіти. Цей документ визначає оптимально необхідні та достатні для дітей дошкільного віку знання і вміння у різних сферах суспільного життя. У програмі сконцентровані державні вимоги до навчання та виховання дошкільників.

Вирішальна роль у створенні розвивального середовища належить педагогам (Кулаченко О. В., 2012). Однак, успішне розв'язання проблем сучасної корекційної педагогіки можливе лише за умови інтеграції медичних, психологічних і педагогічних наук. На сьогодні таке взаємне проникнення має бути визнаним пріоритетним та зорієнтованим на забезпечення самовизначення і самореалізації особистості.

Головне завдання практичного психолога – забезпечення необхідних умов для повноцінного розвитку особистості дошкільнят. Саме тому він повинен спрямувати всю свою роботу на створення для дітей різнобічного розвивального середовища, яке базується на принципах взаємодії, динамічності, активності, самостійності, творчості, вільного центрування, емоційного комфорту, безпечності, раціональності, естетичності та зв'язку з реальним життям.

Мовлення є основною складовою частиною розвивального середовища дітей дошкільного віку. Особливу увагу необхідно звертати на особливості дефектів мовлення та їх причини.

Надзвичайно важливою умовою для формування розвивального середовища для дітей з вадами мовлення є впровадження особистісно-орієнтованої моделі взаємодії психологів з дошкільниками, встановлення між ними доброзичливої атмосфери, в якій діти виявляють мовленнєву активність, вільно спілкуються між собою, мають змогу самостійно обирати однолітків для спілкування та заохочуються до мовленнєво-творчої діяльності. Пріоритетом розвивального середовища має бути спілкування без страху помилитися (Гончаренко А. М., 2009).

Важливе значення для дітей з мовленнєвими порушеннями має принцип емоційного комфорту, який передбачає створення домашнього затишку, в якому дитина почувається психологічно врівноважено. Це дає змогу дітям вільно висловлюватися, активно пізнавати навколишню дійсність, у них розвиваються інтелектуальні, вольові та емоційні здібності.

Досить ефективним у роботі з дошкільниками є принцип вільного центрування, який передбачає створення певних куточків залежно від програми навчання і виховання. Це дає змогу дошкільникам займатися різними видами діяльності за власними бажаннями та переходити від одного виду діяльності до іншого. Однак, середовище буде розвивальним за умови активної участі психологів, логопедів, вихователів у справах дошкільників та активного мовленнєвого спілкування з ними.

Принцип зв'язку з реальним життям передбачає відповідність розвивального предметного середовища сучасним особливостям суспільства, в якому живуть діти. Під час практичної діяльності дошкільники виконують завдання різного ступеня складності, вчать досягати бажаного результату, формуючи уміння адекватно оцінити свою мовленнєву діяльність.

Завдання психолога полягає у збереженні цілісності розвивального середовища, забезпеченні чергування різних видів навчальної діяльності та відпочинку дошкільників.

Отже, розвивальне середовище є важливим чинником мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Створення розвивального середовища в дошкільному навчальному закладі сприяє корекції мовленнєвих вад.

РОЗРОБКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ

Проблема структури та природи музичних здібностей, особливостей їх прояву та розвитку в залежності від психологічних характеристик особистості є актуальною проблемою сучасної психологічної науки. Ми вважаємо, що розвиток музичних здібностей залежить значною мірою не тільки від наявності тих чи інших компонентів в структурі особистості, але й від її вікових психологічних особливостей, специфіки організації соціально-педагогічного середовища, в якому розвивається особистість музиканта.

Не зважаючи на деякі розбіжності у поглядах науковців, вважаємо, що всі теорії є раціональними, тому що музичні здібності є складною психологічною структурою і їх розвиток залежить від багатьох факторів та особливостей їх взаємодії. Умовно всі чинники, від яких залежить наявність, рівень розвитку музичних здібностей, їх особливостей прояву та формування, можна поділити на три групи.

Перша група факторів – біологічні. До даної категорії ми віднесли чинники, що мають біологічну природу: спадковість музичних задатків – наявність двох або одного з батьків них з музичними здібностями; слухові здібності – якість розвитку слухового аналізатора та будови слухового апарату, що дозволяє на високому рівні сприймати музичний матеріал; моторика – якість сформованості, розвитку та володінням моторними функціями, що дозволяють відтворювати за допомогою тіла та мовленнєвого апарату музичний матеріал; інші біологічні властивості, що впливають на якість сформованості музичних здібностей.

Друга категорія чинників – психологічні фактори. До даної категорії відносяться психічні процеси та стани, розвиток яких впливає на якість розвитку музичних здібностей: сприйняття мелодії і гармонії на слух, моторне та емоційне відчуття ритму, музична пам'ять, увага та вольові процеси, інтелектуальні здібності особистості, творча фантазія, емоційність та інші психологічні особливості. Якості, що входять до групи психологічних факторів за певних умов піддаються динамічній зміні та розвитку, що може впливати на якісну зміну рівня музичних здібностей у дитини.

Третя група факторів, від яких залежить можливість розвитку музичних здібностей – соціальні. До даної категорії відносяться показники що мають можливість динамічних змін і залежать від впливу навколишнього середовища, соціальних обставин та особистостей: любов і інтерес до музики, особливості педагогічного впливу, особливості взаємовідносин в сім'ї, не залежно від їх модальності, можливість реалізувати музичні здібності та інші умови життя, що впливають як на рівень розвитку музичних здібностей дитини, так і на її мотивацію до музичної діяльності.

Аналізуючи групи факторів, що впливають на розвиток музичних здібностей, можна виділити велику групу чинників, що піддаються за певних обставин динамічним змінам. Таким чином, можна висунути гіпотезу – впливаючи на дані чинники можна змінювати рівень сформованості та розвитку музичних здібностей. Базуючись на розглянуті нами теорії музичності та психологічні концепції, побудуємо загальну модель розвитку музичних здібностей дітей молодшого шкільного віку.

Структура моделі розвитку музичних здібностей відображає сукупність компонентів дослідження з розвитку музичних здібностей вихованців позашкільних навчальних закладів молодшого шкільного віку. До структури музичних здібностей за теорією Б. М. Теплова, входять три основні показники музичних здібностей: ладове відчуття, тобто здатність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії; здатність до слухового уявлення, тобто довільне користування слуховими уявленнями, що відображають звуковисотний рух; музично-ритмічне відчуття, тобто відчуття емоційної виразності музичного ритму і його точного відтворення (Теплов Б. М., 1947).

Наявність динаміки розвитку компонентів музичних здібностей можна констатувати за наступними критеріями: високий рівень розвитку музичних здібностей; система знань, умінь та навичок музичної діяльності; стійкий інтерес до музичної діяльності.

Структура та критерії розвитку музичних здібностей зумовлюють розподіл на групи факторів (біологічні, психологічні, соціальні), що впливають на природу, рівень та динаміку розвитку музичних здібностей.

Критерії підходу до проблеми розвитку здібностей дітей, зокрема музичних здібностей, потребують визначення основних принципів роботи. За основу системи принципів розвитку музичних здібностей взято систему принципів практичної психології: принцип детермінізму визначається як взаємодія суб'єкта з оточуючим його природним та соціальним середовищем; принцип суб'єктної активності (або активності суб'єкта) – суб'єкт протистоїть зовнішнім обставинам у формі активного відображення та взаємодії, пристосовуючись чи змінюючи ці умови; принцип розвитку – вимагає розглядати особистість і ситуацію, в якій вона діє, як системи, що розвиваються, та враховувати ступінь розвитку людини і соціальної групи; наголосом на неповторності кожної особи, кожного індивіда відображено в принципі індивідуального підходу.

Характер критеріїв, факторів та принципів розвитку музичних здібностей, визначають методи, що використовуються для даної проблеми. Необхідність активного впливу на психічні властивості

особистостей зумовило вибір наступних методів: методи психологічної консультації, методи психологічної корекції, методи психологічного тренінгу, методи соціально-психологічного тренінгу.

Характер виконаної роботи з розвитку музичних здібностей дозволяє виділити наступні етапи:

- 1) мотиваційний – ціннісно-сміслові відношення дітей до музичної діяльності;
- 2) навчально-педагогічний – організація навчального процесу та педагогічної комунікації;
- 3) індивідуально-психологічний – розвиток когнітивної та моторної сфер особистості;
- 4) рефлексивний – аналіз музичної діяльності дітей.

В процесі навчально-педагогічної діяльності відбувається моніторинг прояву музичних здібностей дітей за рівнями: високий, достатній, середній.

Високому рівню розвитку музичних здібностей відповідають критерії: системні, дієві знання, неординарні творчі здібності, творча ініціатива; якісне виконання музичного матеріалу відповідної складності: грамотне використання комплексу артикуляційних прийомів (штрихи, агогічні відтінки); якісне, осмислене звуковедення та звуковидобування; високий (достатній) розвиток піаністичної техніки (мілкою, крупною); усвідомлення та майстерна передача художнього змісту твору; самоконтроль виконання.

Достатньому рівню відповідають характеристики: глибокі, міцні знання; якісне виконання музичного матеріалу заниженої складності: використання комплексу артикуляційних прийомів (допущення незначних помилок); якісне звуковедення та звуковидобування; достатній розвиток піаністичної техніки; передача художнього змісту твору засобами музичної виразності.

Середньому рівню розвитку музичних здібностей відповідають: розуміння і володіння основними положеннями навчального матеріалу, виконання музичного матеріалу низької складності: часткове або поверхневе використання артикуляційних прийомів; неосмислене звуковидобування, посередній (низький) розвиток піаністичної техніки; недостатнє осмислення художнього змісту твору.

Взаємозв'язок структурних компонентів, що утворюють модель розвитку музичних здібностей дітей, що дозволяє ефективно планувати створення сприятливих умов для розвитку музичних здібностей, створення позитивного соціального середовища для всебічного розвитку найціннішої складової навчального процесу – особистості дитини.

Джигун Л. М., Райська І. І.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ІЗ БОЙОВИМИ ПСИХІЧНИМИ ТРАВМАМИ

Найбільш актуальною проблемою, як для українського суспільства так і для світової спільноти загалом, є військовий конфлікт на Сході країни. Сьогодні, вже значна кількість військовослужбовців повернулися із зони проведення антитерористичної операції і на кожному з них лежить відбиток бойового досвіду, що істотно погіршує їх психологічний та психофізіологічний стан, соціальну й професійну адаптацію, міжособистісні стосунки з їх рідними та близькими тощо. Тому, в межах держави, необхідно створити систему психологічної реабілітації цієї категорії військовослужбовців, а особливо тих, хто в наслідок участі у бойових діях став інвалідом.

Реабілітація – це проведення комплексу заходів медичного, психологічного, соціального та педагогічного характеру, спрямованих на відновлення фізичного та психологічного здоров'я, психологічного статусу і здатності до виконання фізичних функцій в осіб, що втратили ці можливості в результаті захворювання чи травми. Вирізняють наступні види реабілітації: професійну, юридичну, соціальну, соматичну, психотерапевтичну та психологічну. Метою реабілітації особового складу, що брав участь у виконанні завдань в умовах, пов'язаних з підвищеним ризиком для життя, виступає відновлення їх особистого, соціального і професійного статусу з перспективою усунення небезпеки для самих військовослужбовців, членів їх родин і суспільства в цілому. Такі цілі можуть бути досягнуті методами медикотерапевтичної та психологічної реабілітації, що повинні базуватися на результатах медичного й психологічного обстеження (Бабенко О. В., 2000).

Сутність медико – психологічної реабілітації військовослужбовців полягає у створенні комплексу певних умов у галузі соціальної моралі, інформації, законодавства, медицини, системи соціального захисту з метою реадaptaції дисгармонійної особистості до звичайних умов. Проблема психопрофілактики й реабілітації членів родин, співробітників військовослужбовців, що перебували в екстремальних ситуаціях (зонах збройних конфліктів) не може розглядатися поза ракурсом концепції посттравматичних стресових розладів (тобто, з урахуванням психопатологічного розвитку особистості в результаті впливу стресфактора) (Якименко В. Г., 1998).

Ефективна реалізація психореабілітаційної роботи з військовослужбовцями, які мають постстресовий розлад, можлива в руслі наступних підходів: медикофізіологічного, психоаналітичного, психосинтетичного, трансперсонального, поведінкового, інтеракціоністського, когнітивного, гештальт-терапії, трансактного аналізу, гуманістичного, реконструктивної терапії, арт-терапії (Кальмансон А. А., 1995).

Сьогодні існує низка проблем, які ускладнюють процес створення ефективної системи психологічної реабілітації ветеранів війни:

По-перше, в Україні відсутній достатній досвід реабілітації учасників бойових дій, що призводить до зростання соціальної напруги, самогубств, злочинності серед даної категорії. Так, за даними досліджень С. Дьоміна, проведеного у 2002 році, в осіб, що страждають посттравматичними порушеннями, отриманими в результаті участі у бойових діях спостерігається на 93% більше раптових смертей, на 72% більше суїцидів, на 69% більше отруєнь лікарськими препаратами, а рівень алкоголізму в 2 рази перевищує середні показники групи «здорових» ветеранів. Ймовірність опинитися безробітними у учасників бойових дій з посттравматичними порушеннями в 5 разів вище, в порівнянні з іншими соціальними групами; розлучення спостерігаються в 70% випадків; проблеми, пов'язані з дитячо-батьківськими відносинами – у 35%; вчинення більше 6 актів насильства в рік – у 36,8% (Лазебна Є. О., 1999).

По-друге, спеціально організована робота з психологічної реабілітації учасників бойових дій не відповідає сучасним вимогам: у більшості випадків ведеться волонтерами методом «спроб та помилок».

По-третє, гостро відчувається слабка наукова розробленість проблеми психологічної реабілітації учасників бойових дій.

На сьогоднішній день опубліковані роботи по психологічній реабілітації учасників бойових дій Н. Агаєва, М. Варія, П. Корчемного, В. Лескова, О. Сафіна, В. Стасюка, Н. Тарабрина, та ін. Однак, розгляд даної проблеми у вітчизняній науці носить поки недостатньо системний характер, а фрагментарність у розробці конкретних методичних і практичних рекомендацій знижує ефективність надання психологічної допомоги учасникам бойових дій (Місюра В. Ф., 1995).

Отже, психологічна реабілітація – за рахунок багаточисленних заходів, спрямованих на корекцію психіатричних порушень (реактивних психозів, неврозів, психопатій), що виникли внаслідок перебування в умовах, пов'язаних з підвищеним ризиком для життя призвана всіляко сприяти оптимізації психічного здоров'я військовослужбовців. Застосування реабілітації особового складу, що брав участь у виконанні завдань в умовах, пов'язаних з підвищеним ризиком для життя, є особливим завданням органів військового управління у відновленні особистого, соціального і професійного статусу особистості з перспективою усунення небезпеки психічного захворювання для самих військовослужбовців, членів їх родин і суспільства в цілому (Черепанова Є. М., 1995).

Ковальчук Л. Р.

Хмельницький ліцей № 17

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Зміни суспільної свідомості посилюють вимоги до процесу формування особистості та формування у неї моральних цінностей. Загальноприйнятою є думка, що виховання на основі цінностей – це провідний шлях формування особистості та її духовного світу.

Цінності прийнято розглядати як предмети, явища, властивості, стани, що мають позитивну значущість для особистості.

Цінності розрізняються різним ступенем узагальненості. Для людини мають значення і базові (глобальні) цінності, що мають високий ступінь узагальненості (Істина, Добро, Краса), і, так звані, оперативні (ситуативні) цінності (наприклад, цікава стаття, перші слова дитини), що мають, як правило, більш низьку ступінь узагальненості (Рубинштейн С. Л., 1989).

К. Г. Юнг у розробленій типології характерів домінуючу роль у системі цінностей віддає одній із функцій душі: свідомості, почуттям, інтуїції чи відчуттям. За допомогою будь-якої домінуючої функції особистість визначає своє ставлення до реальності буття (Дефранцуз Г., 2003).

Е. Фром зазначає, що своє ставлення до світу особистість визначає у таких фундаментальних категоріях, як «мати» та «бути», які сприймаються людиною як життєві цілі і виступають способом самовизначення особистості (Омельченко Ж. О., 1996).

Необхідна система цінностей не виникає у особистості сама по собі, потрібна цілеспрямована діяльність щодо її формування. Визначена система цінностей задається суспільством, що прагне через систему соціальних інститутів передати їх людям.

І. Д. Бех вважає, що «система моральних цінностей у розвиненій формі має виступати самоцінністю», тому «суб'єкт з розвинутою моральною системою є чинним носієм моральних норм, на якого можна покластися у вирішенні власних духовно-практичних проблем. Моральна система виступає як необхідна установка самосвідомості, установка морально значуща та відповідально активна» (Бех І. Д., 2003).

Системою цінностей прийнято вважати індивідуальну ієрархічну структуру взаємопов'язаних цінностей, які відіграють як первинне, так і другорядне значення у формуванні індивіда як особистості (Рубинштейн С. Л., 1989).

Тому закономірно виникає питання, які ж саме цінності потрібні молодій людині?

Нами було проведено дослідження ціннісних орієнтацій підлітків. Мета дослідження – з'ясувати перелік цінностей, найважливіших для підлітків.

У дослідженні брали участь 86 учнів старших класів Хмельницького ліцею № 17. У ході дослідження підліткам пропонували записати 6 цінностей, найважливіших для них. Після проведених підрахунків, ми визначили перелік найважливіших для підлітків цінностей та їх рангові місця. Отримані результати подаємо в таблиці 1.

Таблиця 1

Рангове місце	Назва цінності
1	Родина
2	Дружба
3	Кохання
4	Здоров'я
5	Знання
6	Духовне зростання
7	Щастя
8	Здійснення мети
9	Матеріальне становище
10	Спілкування
11	Життя
12	Самоповага

Цінності, які найчастіше обирають підлітки, це родина, дружба, кохання, здоров'я і знання.

Отже, підлітки понад усе цінують дружні родинні стосунки, душевне тепло та любов. Можливо, в майбутньому вони створять міцні, дружні сім'ї, основою яких буде кохання.

Те, що багато підлітків обирають здоров'я, може бути запорукою ведення ними здорового способу життя, відмови від шкідливих звичок.

Отже, цінності – це те, що ми вважаємо важливим для себе, відповідно до чого оцінюємо події та людей. Цінності, в які ми віримо і які сповідуємо є своєрідним компасом у прийнятті рішень. Подібно до магніту, вони впливають на нашу поведінку, формують характер, особисті якості, мораль і ставлення до світу. Тому без перебільшення можна сказати, що цінності визначають нашу долю і життєвий шлях.

Колодич О. Б., Івашинюта О. С.

Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука

ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Дослідження творчої обдарованості людини взагалі розпочалися ще з початку ХХ століття, але проблема вивчення «креативності», як особливої та необхідної якості творчої особистості: довгий час залишалася непоміченою. Лише наприкінці 50-х років минулого століття дослідження творчого мислення значно розширилися, виходячи за межі вивчення інтелекту, як головної передумови розвитку творчості. Поняття «креативність» у психології було відкрите порівняно недавно. Вперше це поняття було вжите австрійським вченим, філософом Яковом Леві Морено. Морено поняття «креативності» тісно пов'язав з поняттям творчості та спонтанності, імпровізації (Венгер А. Л., 1984). Вивченням цієї проблеми зацікавилась група зарубіжних вчених на чолі з Дж. Гілфордом на основі точних наук та В. Лоуенфельдом і К. Бейттелом на матеріалі мистецтва (Боделан О. Р., 2000). Окрім високих інтелектуальних можливостей творчо обдарованих людей було виявлено і психологічні складові їх творчої діяльності: гнучкість та діалектичність розуму, систематичність та послідовність мислення, багата уява, а також особистісні риси – здатність до ризику та прийняття відповідальності за своє рішення тощо.

Креативність у психологічних довідниках описується як здатність особистості висувати неординарні ідеї, уникати традиційних схем вирішення проблем та інтелектуальних задач, швидко розв'язувати проблемні ситуації, висуваючи при цьому нестандартні рішення.

Отже, креативність поєднує в собі певні особливості мислення (дивергентність) та специфічні якості особистості.

Розглянемо детальніше структуру креативності:

За Дж. Гілфордом, дивергентне мислення відзначається такими якостями:

- гнучкість – здатність до швидкої переорієнтації з однієї проблеми на іншу, часто поєднання кількох проблем для їх ефективного вирішення;
- оригінальність – вихід за межі стереотипів, уникання стандартів незвичність вирішення проблеми;
- легкість (продуктивність) – швидкість продукування нових ідей, продуктів та їх поліваріативність;

– точність (відповідність) – адекватність вирішення проблеми, його відповідність поставленій меті, чіткість мисленнєвих операцій.

До специфічних якостей особистості (за концепціями таких психологів, як Дж. Гілфорд, Дж. Рензулі, Б. Теплов, О. Матюшин) слід віднести інтуїцію, високу внутрішню пізнавальну мотивацію, кмітливість, високу комунікабельність та емоційність (емоція здивування за Г. Фроммом), високу доцільність регуляції поведінки, наполегливість, працездатність, нонконформізм, схильність до незалежності, підвищене почуття гумору, високу чутливість сенсорики, самостійність, безпосередність, здатність до ризику (Боделан О. Р., 2000).

Підводячи підсумок наших роздумів, можна вивести наступні формули обдарованості:

ЗО – високий інтелект (КМ) + загальні здібності

СО = спеціальні здібності + задатки + нахили

ЗТО – високий інтелект (КМ) + креативність

Креативність – ДМ + особливі якості особистості

СТО = спеціальні здібності + задатки + нахили + креативність

Примітка:

ЗО – загальна обдарованість;

СО – спеціальна обдарованість;

ЗТО – творча обдарованість;

СТО – спеціальна творча обдарованість; КМ – конвергентне мислення;

ДМ – дивергентне мислення. Як уже зазначалося, у психології існує чітко окреслена тенденція до розуміння мислення як розв'язання мисленнєвих задач. К. О. Бульханова-Славська пише: «Аналіз історії психології показує незаперечну важливість поняття «розв'язання задач», оскільки без нього не зміг обійтися жодний напрям у психології мислення... Мислення реально здійснюється як розв'язання задач» (Абульханова-Славська К. О., 2012.). У психолого-педагогічній літературі накопичений досвід вивчення творчого мислення на матеріалі розв'язання творчих задач.

Обдарованість може розвиватися за сприятливих умов (турбота батьків, спеціальні програми і засоби навчання, гуманне ставлення до дитини тощо). Розвитку творчого потенціалу дитини сприяють допомога дорослих і багате культурне середовище, послідовна і цілеспрямована індивідуальна програма виховання і навчання. Згідно з дослідженнями німецьких учених Герлінди та Ханса-Георга Мелхорнів, майже 50% розумових здібностей формується у малюків до 4 років, 80% – до 8 років. За твердженням американських спеціалістів Глена і Дженет Доман, визначальними щодо цього є розвиток рухів і загальна фізична підготовка дитини, що сприяє інтенсивнішому розвитку мозку і формуванню її пізнавальних здібностей. Тому раннє дитинство слід використати для навчання дітей читання, математики, формування енциклопедичних знань за допомогою «бітів» – систематизованих смислових частин інформації (Глен і Дженет Доман, 2013).

В Україні проблематикою обдарованих дітей, складанням індивідуальних програм їхнього виховання і навчання займається науково-практичний центр «Психодіагностика і диференційоване навчання» Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.

Методи діагностування здібностей передбачають виявлення потенційних можливостей інтелектуального розвитку: рівня дослідницької активності, здатності до прогнозування, вивчення особливостей особистісного розвитку. Обдарованим дітям більше властива емпатія (співпереживання), а низький рівень розумового розвитку поєднується з агресивним типом поведінки. Обдаровані діти відповідальніші, глибше за своїх однолітків переживають як успіх, так і невдачу.

У вихованні обдарованих дітей надзвичайно важлива роль належить батькам і педагогам, які повинні створити умови для їхнього гармонійного розвитку: атмосферу любові, довіри, уваги до потреб та інтересів. За словами американського психолога Наталі Роджерс, творчість дитини стимулюють психологічна безпека, безоцінне прийняття її особистості, атмосфера відкритості, дозволеності, надання їй права на свободу і самостійність (Наталі Роджерс, 2015).

З усього вищесказаного можна зробити цілком правомірний висновок про те, що у дітей креативні, творчі здібності розвиваються поступово, а всі перераховані властивості мислення мусять попередньо пройти кілька стадій розвитку. Ці стадії розвиваються послідовно, і перш ніж перейти до освоєння наступної стадії, дитина цілком має володіти якостями, засвоєними на попередній стадії. Дослідження дитячої творчості виділяють принаймні три стадії розвитку творчого мислення:

– наочно-дійове мислення (дошкільник вік);

– причинне мислення (молодший шкільний вік);

– евристичне мислення (підлітковий вік).

Для діагностичного дослідження з теми ми вибрали методику яка називається «Придумай казку», для дослідження рівня розвитку вербальної творчості, та активного словника (Гірник А. М., 2005).

Ми обрали дану методику тому, що вона дасть нам можливість дослідити наскільки в дітей розвинута вербальна творчість, та активний словник яким вони можуть оперувати у різних ситуаціях.

Дослідження проводилось протягом лютого-березня 2016 р. учні були налаштовані на роботу та плідно працювали. Для учнів був відведений вільний час написання казки, що дало можливість для них повністю використати свої можливості.

Перед учнями було поставлено завдання скласти казку з отриманих наборів слів. Отримані результати дають нам можливість стверджувати, що в дітей молодшого шкільного віку ще слабо розвинені гнучкість та швидкість мислення. Тому наша програма розвитку креативності для цих дітей буде досить актуальною.

Програма розвитку креативності має будуватися у відповідності до етапів творчого мислення. Для дітей молодшого шкільного віку (8–11 років) у програмі мають бути зібрані творчі завдання, пов'язані з розвитком причинного мислення. Такі завдання мають забезпечувати формування наступних умінь:

- Передбачення наслідків взаємодії об'єктів та явищ;
- Встановленню логіки причинно-наслідкових відношень
- Уміння формулювати правила та закони певних природних та соціальних явищ;
- Розуміння й застосування прийомів образного порівняння (аналогії);
- Використання методів керівництва процесами мислення (формулювання пошукових запитань, мозковий штурм, комбінаційний аналіз тощо);
- Збагачення активного словника, розвиток мовлення.

Креативне мислення – це здатність продовжувати нові, незвичайні ідеї. Виокремлюють такі показники креативності:

- швидкість – кількість ідей, які людина здатна продукувати за одиницю часу;
- оригінальність – рідкісність ідей, міра відмінності ідей від загально прийнятих стандартів;
- гнучкість – легкість переходу від однієї ідеї до іншої;
- сприйнятливості – чутливість до деталей, нюансів, парадоксів;
- метафоричність – здатність переносити властивості одного предмета (явища) на інший на основі ознаки, спільної для обох предметів, що зіставляються.

Зміст програми відповідає певним вимогам. Так, програма передбачає чітко визначені цілі навчання, зокрема, у формі надання додаткових освітніх послуг цій категорії школярів, призначення відповідальних за роботу з обдарованими і визначення обсягів виділення коштів. Така програма може бути на рівні класу, школи, району, області, держави. Програма передбачає виявлення, відбір обдарованих дітей, використання у їх навчанні певних стратегій, періодичний моніторинг (аналіз) ефективності залучення учня до програми чи певної стратегії у його навчанні.

Отримані результати дають нам можливість стверджувати, що наш експеримент був вдалим, а гіпотеза нашого дослідження підтвердилась. Після завершення програми розвитку креативного мислення ми провели бесіди з класоводами експериментального та контрольного класів. Вони висловили нам подяку і відзначили, що клас який пройшов навчання за програмою значно покращив успішність. А також висловили бажання, щоб була надана можливість іншим класам також навчатись за даною програмою.

Крутюк Н. Т., Нечасв О. О.

Військова частина – польова пошта В4252

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАДАПТАЦІЇ ДО УМОВ МИРНОГО ЖИТТЯ ОСОБОВОГО СКЛАДУ ПІДРОЗДІЛІВ, ЩО ВИКОНУВАЛИ ЗАВДАННЯ В ЗОНІ ПРОВЕДЕННЯ АНТИТЕРОРИСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ

Проблема реадaptaції та більш глибокого відновлення психіки і організму військовослужбовця після військових дій стає актуальною вже безпосередньо після закінчення локального бою і військових дій в загальному. Таке розуміння проблеми «психологічної дезінфекції» збройними силами всього світу сформувалося не відразу.

Найбільш розвинутими в цьому питанні фахівці армії США. Одну із загальних установок, на основі якої будується реадaptaційна система США, можна сформулювати так: реадaptaція починається в зоні бойових дій і при виведенні військ з місць збройного конфлікту.

Американське командування та військові психологи, вирішуючи проблему психологічної адаптації військовослужбовців при їх поверненні в мирне життя, акцентували увагу на таких моментах:

- виведені війська потребують психологічної підтримки, а військовослужбовцям, які повертаються в США, слід організувати теплий прийом,
- робота з оцінкою психологічного стану військ і ліквідація психологічних наслідків війни (стресів) має вестися в процесі переформування і передислокації частин;
- «втома після бою» може трансформуватися в посттравматичні розлади психіки (стреси). До цього треба ставитися як до природної реакції людини, яка опинилася в протиприродній ситуації (на війні).

Нині в багатьох арміях світу прийнята система саме таких установок, що дозволяють правильно ставитися до післябойових проблем військовослужбовців, а також сприймати посттравматичний синдром як один із найпоширеніших наслідків війни.

Система реадaptaції будується з урахуванням потреб не тільки самого ветерана, але і його найближчого соціального оточення. Метою діяльності командирів, заступників по роботі з особовим складом, військових психологів на етапі «карантину» є задоволення природних потреб учасників бойових

дій у визнанні, розумінні, престижі, зняття психологічної напруженості психологічна підготовка до мирних умов життєдіяльності.

Отже, чим більше часу проходить з моменту отримання бойового стресу, тим більше шансів, що у військовослужбовця розвинеться серйозна форма дезадаптації.

Якщо розуміти реадаптацію та реабілітацію як відновлення соціального, психічного статусу військовослужбовця і підвищення його адаптивних можливостей в мирному житті, то потрібно зазначити, що військові науковці і практики вважають доцільною тривірневу систему психологічної реадаптації ветеранів бойових дій:

- перший рівень базується на можливостях, що є у військових частин і військових комісаріатів;
- другий рівень передбачає використання військових санаторіїв, будинків відпочинку, туристичних баз, реабілітаційних центрів ветеранських організацій;
- третій рівень складають державні та недержавні реабілітаційні центри; світовий досвід показує, що число і пропускна здатність реабілітаційних центрів повинні забезпечувати перебування в них кожного ветерана протягом 11 тижнів, у тому числі з їх подружжям і дітьми.

Психореабілітаційні заходи проводяться в мирних умовах у спеціальних реабілітаційних центрах, державних і недержавних. У комплексі з медикаментозною терапією і роботою з відновлення соціального статусу військовослужбовця, проводяться і психологічні заходи, спрямовані на подолання ПТСР (посттравматичний стресовий розлад).

«Реабілітація – це не тільки профілактика, лікування або працевлаштування, це, насамперед, новий підхід до людини» (Безпалько О. В, 2008).

Робота психолога з реадаптацією та реабілітацією проводиться в індивідуальних і групових формах. Обов'язковими для використання є бесіди з військовослужбовцями, консультації з питань психологічного стану, тренінгові форми роботи, освітня лекція. Одне із головних завдань – це виявлення в бойовій обстановці осіб, схильних до психотравматизації.

Існують різні методи та модифікації методик саморегуляції, за загальною спрямованістю адекватні цим завданням. До них, насамперед, слід віднести техніки активної нервово-м'язової релаксації, метод аутогенного тренування». Позитивний ефект дають масаж і самомасаж, до яких військовослужбовець може вдаватися для відновлення і зміцнення нормального стану в будь-якій обстановці і на будь-якому етапі реабілітації.

Нині найширше застосування в арміях різних держав знаходять такі способи психологічної реабілітації: фізіологічні (глибокий сон, якісна їжа, відпочинок); аутогенні (аутотренінг, саморегуляція, медитація); медикаментозні, організаційні; психотерапевтичні (раціональна психотерапія, музико-, бібліо-, арт-терапія).

Для вирішення завдань психологічної реабілітації військовослужбовців, які беруть участь в бойових діях, і поширеною формою групової раціональної терапії, є методика «Дебрифінг стресу критичних інцидентів». Вона являє собою організоване обговорення стресу, пережитого військовослужбовцями спільно при вирішенні загального бойового завдання.

Мета дебрифінгу – мінімізація і купірування страждань військовослужбовців. Дебрифінг проводиться в перші 48 годин після травмуючої події. Основним механізмом дебрифінгу є техніка «закриття минулого». Вона полягає в підведенні своєрідного підсумку під тим, що було пережито, і в демонстративному, фіксованому розриві зі своїми тривогами, сумнівами, нічними кошмарами. У термінах майбутнього визначаються основні стратегії подолання наслідків бойового стресу, а також випадків, у яких учасник дебрифінгу повинен буде шукати спеціальну допомогу (наявність постстресових симптомів через 6 місяців після дебрифінгу, ескалація названих симптомів, наявність труднощів у виконанні найпростішої роботи і т.д.)

Отже, психологічна реабілітація в бойовій обстановці передбачає збереження боєготовності військовослужбовців, і уникнення ними ПТСР згодом. Психологічна робота з пацієнтами центру проводиться в умовах цілодобового стаціонару (протягом 24 днів) або амбулаторно, виконання заходів, передбачених індивідуальною психологічною роботою.

Психокорекційна робота (групова та індивідуальна) будується і проводиться відповідно діагностичним дослідженням. У психокорекційній роботі можна виділити кілька напрямів: формування навичок саморегуляції, корекція індивідуальних психологічних властивостей особистості та розвиток вищих психічних функцій і здібностей, а також особистісний ріст і розвиток комунікативних здібностей.

Б. Колодзін виходить з таких принципів:

- справжнє фізичне і душевне здоров'я полягає не в тому, щоб відповідати будь-яким нормам і стандартам, а в тому, щоб прийти до згоди з самим собою і реальними фактами свого життя;
- істинне зцілення приходить тоді, коли ми віддаємо належне всьому, що дізналися на своєму життєвому шляху і користуємося цими знаннями;
- повага створює сприятливий клімат для миру. неповага створює сприятливий клімат для війни;
- вказуючи на приховані форми виникнення конфлікту, ветерани можуть багато чому навчити людство. знайшовши свій шлях проти конфлікту і страху, як у своїй душі, так і навколо себе, людина відчує, що життя її наповнилося змістом (Б. Колодзін, 1991р.).

Важливо пам'ятати, що солдат, який повернувся з фронту, може довгі роки залишатися в полоні своїх спогадів і переживань. Його необхідно повернути в мирне життя психологічно, щоб він примирився з собою і дійсністю, навчився прощати себе. Істинний шлях до одужання солдата лежить через особистісний ріст, примирення з самим собою і інтеграцію свого бойового і життєвого досвіду.

Індивідуальне консультування в умовах Збройних Сил починається з процесу виявлення осіб, які потребують індивідуальної консультації. Для цього використовуються, перш за все, діагностичні батареї і програми.

Крім того, члени сімей військовослужбовців також можуть звернутися до психолога. Проблеми, з якими найчастіше звертаються дружини і матері військовослужбовців, котрі повернулися з району військових дій – це глибокі негативні переживання через підвищення агресивності чоловіка або сина, труднощів його адаптації в мирному житті, руйнуванням контактів сім'ї, алкоголізму, депресії, а також через негативний вплив на дітей у сім'ї. Особливий підхід застосовується до військовослужбовців, подружжя і родичів військовослужбовців, загиблих в районі бойових дій.

Треба зазначити, що військовослужбовці з ПТСР не вважають себе такими, які потребують спеціальної психологічної допомоги (реакції по типу «Само пройде», «у всіх так», «не потрібно на цьому зациклюватися», «вип'єш – і все стане на місце»), і тому рідко звертаються до психолога самостійно.

Тому, при реадaptaції та реабілітації військовослужбовцю з ПТСР можуть допомогти консультативні форми роботи психолога в кількох випадках: якщо у військовослужбовця виявлені особистісні розлади; невротичні симптоми; глибока дезадаптація (І. Г. Малкін-Пих, 2005р.). Психологічна консультація спрямована не стільки на зняття симптоматики або пошук причин неблагополуччя, скільки «у майбутнє», на особистісне зростання військовослужбовця, розвиток його «Я-концепції», самосвідомості, формування нових сенсів життя. Створення умов консультування, спрямованих на особистісний ріст, відповідна позиція консультанта сприяє швидкій корекції уявлень про себе і самоставлення відповідно до мінливої реальності. Найбільш успішним є консультування в тому випадку, коли психолог-консультант в ПТСР бачить не корінь біди військовослужбовця, а закладені в ньому можливості зміни особистості.

Перспективним напрямом в реабілітації та реадaptaції є групова корекційна робота з використанням ефективних методик і технік, вироблених в різних психологічних школах і напрямках. Заняття з релаксації, саморегуляції і аутотренінгу потрібні тому, що вони знімають нервово-психічне напруження, відновлюють емоційну рівновагу, відкривають можливості прислухатися до самого себе, почати діяти, керуючись своїми почуттями, інтересами.

Найбільш ефективним видом групової корекції при реадaptaції є психологічний тренінг соціальних умінь і навичок, при реабілітації військовослужбовців з ПТСР – раціональна групова психотерапія.

Ефективність групової роботи обумовлена, насамперед, її спрямованістю на особистісний ріст військовослужбовця, прийняття ним свого досвіду і переорієнтація його життєвої перспективи на далеке

Отже, ефективна реабілітаційна і реадaptaційна система повинна бути спрямована на особистісне зростання військовослужбовця. Створення умов консультування та корекції, спрямованих на особистісний ріст, відповідна позиція консультанта сприяє швидкій корекції уявлень про себе. Найбільш успішною є робота психолога з реабілітацією та реадaptaцією в тому випадку, коли психолог-консультант в ПТСР бачить не корінь біди військовослужбовця, а закладені в ньому можливості зміни особистості.

Кулешова О.В.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО ПСИХОЛОГА

Аналіз літератури свідчить, що основне завдання представників наукової організаційної психології полягає у проведенні наукових досліджень і встановленні тих чи інших психологічних закономірностей у діяльності особистості (групи, організації), які пізніше можуть бути використані на практиці. Представниками цього напрямку психології, як правило, є професори університетів та коледжів. Основна їхня мета полягає у створенні та розповсюдженні знань у цій сфері психології, що реалізується в таких видах діяльності: власне наукова діяльність (проведення досліджень; презентація результатів досліджень на наукових конференціях; підготовка наукових статей тощо); педагогічна робота, яка тісно пов'язана з науковою роботою (викладання навчальних курсів; розробка нових навчальних курсів; підготовка підручників; здійснення супервізорської роботи зі студентами; забезпечення громадськості інформацією тощо).

Основне призначення практичної організаційної психології – це використання результатів і принципів, розроблених академічними психологами, що працюють в університетах і коледжах, для розв'язання, зокрема, таких практичних завдань в організації:

- проведення організаційного аналізу для визначення та вирішення проблем, які існують в організації;
- визначення природи праці в організації;
- вивчення думок і поглядів працівників організації;

- розробка системи добору працівників;
- розробка програми навчання працівників;
- оцінка ефективності різних видів діяльності із організації, наприклад, навчання працівників;
- здійснення певних змін в організації (наприклад, запровадження нової системи стимулювання для працівників, що мають високі показники тощо) (Почебут Л. Г., Чикер В. А., 2000).

Практичних психологів, які сприяють вирішенню цих проблем в організаціях, називають організаційними. Вони працюють у консалтингових фірмах (надають послуги організаціям, що їх наймають), у приватних компаніях, в системі державної служби (на рівні міста, штату, держави), військових та інших установах.

Слід зазначити, що часто представникам як наукової, так і практичної психології доводиться займатися «суміжними» видами діяльності. Так, професори університетів та коледжів, як уже зазначалося, можуть надавати консультативні послуги організаціям, а працівники консультативних фірм – представляти результати своєї роботи у вигляді наукових статей. Проте існують суттєві відмінності між цими напрямками діяльності практичних психологів стосовно підходів, які вони використовують, хоча стратегічною метою представників обох груп є активність, пов'язана з підвищенням ефективності діяльності організації.

Якщо говорити про співвідношення психологів, які працюють у сфері наукової та практичної психології (у сфері організаційної психології та психології праці), то, наприклад у США, воно має такий вигляд: **36,0%** психологів працюють в університетах та коледжах; **29,0 %** – в консалтингових фірмах; **21,0 %** – у приватних корпораціях; **7,0 %** – в системі державної служби; **7,0 %** – в інших організаціях. Отже, приблизно третина психологів представляє наукову психологію, а решта – практичну.

В нашій країні практична психологія лише почала розвиватися в останні роки і говорити про конкретні показники ще зарано, але співвідношення в різних галузях психології є прямо протилежним.

Психолог, який працює в організації, може займати одну з двох позицій:

1) «зовнішню» – психолога-консультанта та дослідника (як приклад можна навести роботу на замовлення різних фірм, яка найчастіше пов'язана з оцінкою та атестацією персоналу, вивченням психологічного клімату, розв'язанням конфліктних ситуацій, навчанням персоналу тощо);

2) «внутрішню» – практичного психолога, що працює безпосередньо в організації.

Ці позиції різняться між собою і за змістом, і за структурою діяльності. Наприклад, **позиція психолога-консультанта та дослідника** передбачає можливість нейтрального підходу до вирішення багатьох завдань, особливо кадрових, але одночасно нерідко виникають проблеми через недостатнє знання реальних організаційних ситуацій, неможливість одразу ж визначити глибинні причини та умови виникнення будь-якого явища чи процесу. Описана позиція повною мірою представлена в діяльності численних сучасних консалтингових компаній, що діють на ринку праці, оцінки та підбору персоналу. Друга позиція – **практичного психолога, що працює безпосередньо в організації** – також, поряд з незаперечними плюсами (наприклад, досконале знання організаційної та кадрової ситуації й можливість профілактики конфліктів), має свої мінуси (при тривалій роботі на підприємстві часто відбувається зниження статусу психолога до статусу члена колективу, перехід до позиції «колективної жилетки», до якої звертаються співробітники з будь-якого приводу). Займаючи другу позицію, психологи найчастіше працюють в структурі відділу кадрів, відділів навчання, на посаді заступника директора з персоналу. У вирішенні багатьох питань вони взаємодіють і з іншими фахівцями організації: соціологами, юристами, економістами (Снетков В. М., 2000).

Практичний психолог в організації виконує декілька **функцій**:

1. Дослідницька (експертна) функція. Психолог збирає спеціальну інформацію щодо психологічних механізмів поведінки людини в різноманітній і складній системі організаційних взаємин. Головним є вивчення групи та окремої людини як суб'єктів праці. Досліджується, як правило, не теоретична проблема, а конкретна ситуація. Проте методологічні вимоги до проведення такого роду прикладних досліджень не можуть бути знижені: обов'язково мають бути сформульовані гіпотези дослідження, обрані методи та методики, підібрані вимірні інструменти, зафіксовані та оброблені всі результати, проведений їх аналіз і оформлений звіт.

Експерт – це фахівець якої-небудь сфери, який певною мірою дає висновок під час розгляду якого-небудь питання, в нашому випадку при розгляді організаційних ситуацій. Він береться до справи тоді, коли щось вже відбулося та необхідно дати оцінку того, що сталося (наприклад, створення організації з певною структурою або результати її вивчення, впровадження інновацій різного типу, конфлікту тощо).

Велике значення для прийняття експертного висновку має авторитетність експерта, яка визначається кредитністю до тієї галузі знання, яку він представляє (а саме організаційної психології), кредитністю експерта (організація, яку він представляє, ступінь, звання, посада, досвід тощо), особистими відносинами довіри-недовіри між експертом та замовником, у багатьох випадках опиняються головними.

Слід зазначити, що відповідальність експерта за якість експертного висновку є і повною, і обмеженою. Це означає, що дослідник відповідає за обґрунтованість і відповідність свого висновку сучасному рівню психологічних знань в галузі організаційної (індустріальної) психології, але він, однак, не несе відповідальності за конкретні рішення керівництва організації або замовника, прийняті на основі експертного висновку. Основне завдання експертної оцінки не схилити замовника експертизи до певних рішень і кроків, а врахувати аналіз предметної ситуації, проведений фахівцем. Саме тому експертний

висновок має бути зрозумілим і локалізованим (таким, що вказує на межі точності та компетентності експерта).

2. Консультаційна функція. Психолог консультує з питань оптимального використання особистісних та професійних можливостей людини (наприклад, під час прийому на роботу, заповненні вакансій, скороченні кадрів). Психолог бере участь у проектуванні та розробці різних методів управління персоналом, соціальним розвитком організації, поліпшенні організації праці та консультує керівництво з цих питань.

Особливе місце посідає персональне консультування. Необхідність консультування, як правило, пов'язана з певною обмеженістю досвіду керівництва організації в управлінських і психологічних сферах. Очевидною перевагою консультанта є можливість самостійного, незалежного бачення ситуації. Основний фактор ефективної роботи консультанта – його свобода та незалежність, яка складається з фінансової (розмір оплати та її надійність), адміністративної (консультант не підпорядковується клієнту) та емоційної складових. Консультування, як правило, неможливо без дослідницького опрацювання та прийняття експертної позиції. Консультанти можуть бути універсалами або фахівцями з окремих проблем (наприклад, психологічної діагностики особистості керівників організації, інновацій, управління тощо). Психолог-консультант дотримується позиції нейтралітету, неупередженості та невтручання в конфронтацію та боротьбу, яка може існувати в організації, що забезпечує об'єктивний і неспотворений аналіз взаємин і ситуацій. У зв'язку з цим великого значення набуває професійна етика психолога.

3. Педагогічна та просвітницька функції. Ці функції пов'язані з величезним інтересом всіх без винятку людей до проблем психології, бажанням отримати психологічні знання, потребою у вирішенні особистих проблем. «Учитель» передає спеціальні психологічні знання, які вони можуть творчо використовувати для ефективної організації власної діяльності. Якщо експерт аналізує, консультант-рекомендує і радить, то вчитель-залучає, підвищує рівень психологічних знань у оточуючих (Власова О. І., Никоненко Ю. В., 2010).

Функції організаційного психолога визначають конкретні (традиційні) **завдання** його роботи в організації, які можуть бути представлені трьома категоріями.

1. Робота з персоналом: оцінка персоналу з метою найму, атестації та переміщення (вивчення та фіксація ділових, професійних якостей, здібностей); професійна орієнтація та консультування; соціально-психологічне навчання персоналу та підвищення кваліфікації співробітників; прискорення процесів адаптації працівників в організації, взаємодія керівника з підлеглими.

2. Організація праці: атестація посад, включених до штатного розкладу (опис посадових обов'язків, складання професіограм, посадових інструкцій); вивчення умов праці, організації робочих місць; аналіз особистості працівника в системі організації (вивчення ставлення до праці, задоволеності працею, мотивації та стимулювання праці, безпеки праці).

3. Організаційне управління та соціальне планування: соціально-психологічне забезпечення впровадження нововведень та реорганізації; формування групових норм, моралі, організаційної культури; профілактика та розв'язання конфліктів; контроль за станом соціально-психологічного клімату в колективі, його вдосконалення та оздоровлення; створення «команди»; підвищення дисципліни праці; лояльність по відношенню до організації (Карамушка Л. М., 2005).

Перелік завдань, які доводиться вирішувати психологу в організації, може бути розширеним у зв'язку з конкретними проблемами тієї чи іншої організації. Проблеми, якими доводиться займатися психологам в організації, складні й трудомісткі. Вирішення цих проблем вимагає від психолога достатньої професійної підготовки та володіння широким арсеналом психологічних методів дослідження та впливу на особистість працівника.

Левицька Т. Л.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З МАЛЮНКОМ У СИМВОЛДРАМІ

Важлива роль у психотерапії за методом символдрами відводиться роботі з малюнком, який клієнти малюють після сеансу уявлення образів. Розроблена спеціальна техніка діагностичної та психокорекційної роботи з малюнком (Льойнер Х., 1996; Обухов Я. Л., 2005).

Залучення малюнка використовується в роботі практично з усіма категоріями клієнтів. Особливо корисним малювання пережитого в образі матеріалу виявлялося в роботі з людьми, які мають недостатньо розвинену фантазію, мають труднощі вербального вираження, сковані заборонами і комплексами, а також переповнені силою образу. Якщо в першому випадку малюнок стимулює фантазію, то в останньому обмежує і систематизує.

Завдання намалювати пережите, зазвичай, дається клієнту після закінчення представлення образу. Це свого роду спеціальне психотерапевтичне домашнє завдання. Обговорення малюнка відбувається, як правило, на початку наступного сеансу.

Завжди необхідно давати клієнту повну свободу у виборі величини і формату аркуша паперу і засобів для малювання. Психотерапевт, спостерігаючи за процесом малювання клієнта, фіксує супроводжуючі його емоційні прояви. Якщо такого спостереження не проводиться, то про деякі емоційні реакції можна припустити по натиску, який видно на зворотній стороні малюнка. Наприклад, натиск, що відповідає прямим лініям, гострим кутам, як правило, говорить про прояв агресії, а повторювані кругові рухи зазвичай свідчать про тривогу і страх. При цьому важливо, де розташовані ці кругові рухи. Наприклад, багаторазове кругове окреслення навколо рота часто відповідає оральним і вербальним страхам. Ці спостереження зроблені на великому статистичному матеріалі (Льойнер Х., 1996; Обухов Я. Л., 1997; Литвиненко Н. І.; Студенец О. К., 2002).

Психотерапевту необхідно звертати увагу і на свої почуття, які виникають при розгляді малюнка – це обов'язкова умова аналізу контрпереносу. Головний принцип у роботі з малюнком – інтерпретація повинна виходити від самого клієнта, а психотерапевт створює умови для даної інтерпретації.

При аналізі малюнка використовується і ряд інших об'єктивних діагностичних критеріїв. Один з них – це величина і формат вибраного аркуша паперу.

Великі аркуші паперу (більше формату А4) вибирають, як правило, люди із завищеними уявленнями про себе, схильні до нарцисизму та істеричних реакцій, а також діти. В екстремальних випадках клієнт навіть продовжує малювати за межами аркуша паперу на столі.

Маленькі аркуші паперу (менше формату А4) зазвичай вибирають клієнти з депресивною і нав'язливою структурою особистості, а також ті, які мають занижену самооцінку.

Важливо, як клієнт відрізає папір. Деякі довго рівняють краї. Це одна з ознак епілептоїдності. Деякі спочатку по лінійці відкреслюють лінію відриву і лише після цього обрізають аркуш паперу. Це ознака педантичності, ригідності (Льойнер Х., 1996; Обухов Я. Л., 2005).

Наступний важливий діагностичний критерій – це наявність спеціально намальованих рамок. Рамка може свідчити про прагнення відгородитися від зовнішнього світу, що, в свою чергу, обумовлено страхом, тривогою і невпевненістю, захистом від яких якраз і служить рамка.

Рамка може бути також утворена з незайнятого кольором простору по краях аркуша паперу, що теж говорить про страх і непевність по відношенню до зовнішнього світу. Важливо, з якого краю малюнка знаходиться рамка.

Вважається, що зміщення зображення у верхню частину малюнка відбиває завищений рівень домагань, а зміщення у нижню – занижений і низьку самооцінку. Ліва сторона малюнка відповідає емоційно-інтуїтивній сфері особистості, а права – інтелектуально-раціональній. Відповідно до цього, з якого боку малюнка рамка – в тій сфері клієнт почувається найбільш невпевненим (Льойнер Х., 1996; Обухов Я. Л., 1997; Обухов Я. Л., 2005; Литвиненко Н. І.; Студенец О. К., 2002).

Наступний діагностичний критерій – це горизонтальне або вертикальне положення аркуша паперу.

Горизонтальний формат вибирається зазвичай людьми, які прагнуть охопити одночасно якомога більше сфер в житті. Це характерно для екстенсивного типу особистості. Часто на малюнку зображується кілька предметів, дорога і т. п.

Вибір вертикального формату свідчить про цілеспрямованість, про здатність концентруватися на якійсь справі. Це інтенсивний тип особистості. Зазвичай на малюнку зображується один предмет, що піднімається вгору.

Велике значення мають засоби, які вибираються для малювання. Важливо відзначити, що вибір матеріалу повинен бути вільний. І якщо з усіх матеріалів клієнт вибирає, наприклад, простий олівець – це говорить про страх перед самовираженням фарбами (страх перед невизначеністю). Часто для таких клієнтів властиві нав'язливі риси. Якщо з усього різноманіття засобів для малювання, клієнт вибирає кулькову ручку – це говорить про нав'язливу, занадто конкретну особистість, для якої малювання кульковою ручкою служить певним захистом. Ознакою внутрішньої розкутості і наростання ступеня вираженості внутрішньої свободи може служити наступна послідовність вибору засобів:

- кольорові олівці,
- воскова крейда,
- пастель,
- гуаш,
- акварель.

У цьому ряду ознакою найбільш розкутої і вільної особистості може бути вибір акварелі, коли клієнт впевнено почуває себе, незважаючи на розмитий і нечіткий характер ліній. З іншого боку, малювання кольоровою крейдою і олівцями дозволяє менш впевненому клієнту опиратися на чіткі лінії.

З діагностичної точки зору, найважливіше клієнт несвідомо розташовує в центрі або на першому плані, як би потім, він сам не коментував свій малюнок.

Характер перспективи – це теж діагностичний критерій. Відсутність перспективи у дорослих клієнтів може бути пов'язане з психотичними порушеннями. Відомо, що на малюнках хворих на шизофренію перспектива спотворена або взагалі відсутня (Льойнер Х., 1996; Обухов Я. Л., 2005).

Важливо звертати увагу на зображення лінії горизонту. Якщо дорослий клієнт залишає пропущену ділянку між «небом» і «землею» – це може говорити про розщеплення психічної структури, розрив між «верхом» і «низом».

При аналізі малюнка необхідно враховувати всі незвичайні елементи, диспропорції, відсутність певних частин тіла і т. п. Інтерпретація цих ознак проводиться відповідно до принципів класичних малюнкових тестів (наприклад, тесту «неіснуюча тварина»).

Етапи роботи з малюнком клієнта у символдрамі:

1) опис клієнтом емоційних вражень від свого малюнка (чи подобається малюнок, які емоції викликає і т.п.);

2) опис клієнтом емоційних вражень від окремих елементів свого малюнка (що найбільше подобається, що менше подобається, що намальовано в першу чергу, в останню чергу і т.п.);

3) опис клієнтом якісних властивостей малюнку або окремих його елементів (описується максимальна кількість прикметників по малюнку. Наприклад, маленький, ніжний, гарненький, крихкий, молодий і т.п.);

4) важливо пов'язати названі почуття, емоції, прикметники з життям клієнта: із життєвою ситуацією або з якоюсь людиною (наприклад, чи була у житті клієнта ситуація, коли він відчував схожі почуття);

5) знаходження схожості у малюнка клієнта (можна використовуються притчі, архетипічний матеріал з міфології, історії і т.п.)

6) інтерпретація психотерапевта – використовується тоді, коли попередні етапи не результативні.

Важливо в роботі з малюнком клієнта не прагнути тлумачити кожен окрему деталь малюнка, образу або сновидіння, як би розкладаючи його по полицях. Сновидіння, образ і малюнок – це насамперед метафора.

Саме таким цілісним, метафоричним підходом слід керуватися при інтерпретації малюнка. Бажано утримуватися від конкретних тлумачень, завжди краще, щоб клієнт сам розповів психотерапевту, як він розуміє символи свого малюнка.

Матвійчук Т. В.

Інститут соціальної роботи та управління

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА ТА ЕМПАТІЙНЕ РОЗУМІННЯ КЛІЄНТА ЯК СКЛАДОВІ ЕФЕКТИВНОЇ РОБОТИ ПСИХОЛОГА

У сучасних умовах спостерігається різке зростання афективних, тривожних і депресивних розладів. Як відзначають багато дослідників, саме емоційна сфера стає найбільш патогенною зоною в сучасній культурі внаслідок втрати внутрішньої рівноваги, характерного для психічного здоров'я людини. При цьому досягнення максимальної внутрішньої узгодженості є визначальним для особистісного розвитку.

Цінність емоційної складової в розвитку особистості не викликає сумнівів. Середовище власного «Я» дитини, підлітка чи юнака можна вважати розвивальним, сприятливим для особистісного зростання за наявності емоційного супроводу всіх подій, що відбуваються в житті. Емоції (від лат. *emovere* – вражаю, хвилюю) є частиною психічного життя особистості, визначальним компонентом спрямованості та активності всіх психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, мовлення тощо. Саме тому видатні психологи – Л. Божович, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Г. Костюк та інші – стверджують, що формування людських емоцій є головною умовою розвитку особистості. На думку С. Рубінштейна, один і той самий процес може бути як інтелектуальним, так і емоційним або вольовим. Однак залежно від змісту цього процесу, вікових або індивідуальних особливостей провідною може стати одна з вищезазначених складових. Емоційні реакції, на думку Л. Виготського, мають складати основу навчально-виховного процесу.

С. Рубінштейн писав: «Людина як суб'єкт практичної та теоретичної діяльності, яка пізнає і змінює світ, не є ні опосередкованим спостерігачем того, що відбувається навколо неї, ні таким же опосередкованим автоматом, що виробляє ті чи інші дії на зразок добре злагодженої машини. Вона переживає те, що з нею відбувається і нею твориться; вона ставить певним чином до того, що її оточує. Переживання цього відношення людини до навколишнього становить сферу почуттів чи емоцій. Почуття людини – це ставлення її до світу, до того, що вона має і робить, у формі безпосереднього переживання» (Рубінштейн С. Л., 2000).

Починаючи з самого дитинства у найближчому оточенні дитини, а це батьки, близькі родичі, педагоги, однолітки, відбувається тонка емоційна взаємодія. Очевидно, що саме дорослі, зокрема батьки, педагогі, викладачі та, за необхідності, психологи, відповідають за емоційну наповненість буття учня чи студента, здійснюють емоційну підтримку життєдіяльності особистості. Природні властивості, задатки виступають умовами, а не рушійними чинниками психічного розвитку дитини. Для цього обов'язково необхідні відповідні соціальні умови життя й цілеспрямовані впливи. Низка психолого-педагогічних досліджень підтверджують, що вирішальну роль у психічному розвитку дитини відіграє оточення.

Емоційна підтримка для клієнтів психолога – це їх безумовне прийняття, визнання їх особистісної, людської цінності і значимості незалежно від їх особливостей. В кабінеті психолога такий клієнт визнається як самостійна особистість зі своїми здібностями, якостями, думками, досвідом і переживаннями.

Емоційна підтримка має для клієнтів велике значення, оскільки створена завдяки їй атмосфера взаємної зацікавленості, довіри і розуміння створює необхідні умови для подолання тривоги і страху, що, як правило, відчувається клієнтом на початкових етапах взаємодії з психологом.

Відображення переживань, почуттів, емоцій в психіці іншої людини пов'язане з явищем емпатії.

Емпатія (грец. *empathia* – співпереживання) термін, вперше введений Е. Титченером, вживається у двох значеннях:

1) емоційна чуйність, здатність людини до емоційного відгуку, співчуття, співпереживання, до розуміння внутрішнього стану інших людей;

2) пізнання людиною внутрішнього світу інших людей, що здійснюється поза раціональним компонентом.

Уміння прихилити до себе клієнта, доброзичливість, щире співчуття і співпереживання входять до числа якостей, від яких, поряд з професіоналізмом соціального працівника, залежить терапевтичний успіх.

Будь-який з методів терапевтичного впливу включає два компоненти: інтелектуальний, пов'язаний з інформаційним впливом слова, і емоційний – вираз обличчя, тембр і інтонації голосу, характер і особливості жестів соціального працівника. Він повинен бути для клієнта авторитетом, зразком поведінки, експертом і емоційно близькою людиною через «зв'язок», що виникає в рамках терапевтичного процесу. Здатність до емпатії – це одна з вимог до спеціаліста, що надає допомогу.

Останнім часом емпатія розглядається як необхідна складова роботи психолога, раціональне використання якого може дати великі позитивні результати. У терапевтичній роботі однією з умов досягнення ефективності є емпатійне розуміння клієнта. За словами К. Р. Роджерса, «коли терапевт відчуває почуття і особистісні сенси клієнта в кожний момент часу, коли він може сприйняти їх нібито зсередини, так, як їх відчуває сам клієнт, коли він здатний успішно передати своє розуміння клієнту, тоді терапія буде успішною» (Роджерс К., 2010).

На думку Б. Д. Карвасарського, існує три види емпатії:

– емоційна емпатія, що заснована на механічному ототожненні та ідентифікації (емоційна емпатія є патогенною, саме вона викликає «синдром емоційного вигорання»);

– когнітивна емпатія, що базується на інтелектуальних процесах (порівняння та аналогії);

– предикативна емпатія, що проявляється у здатності до прогностичного уявлення про іншу людину, що заснована на інтуїції (Карвасарський Б. Д., 1985).

У працях К. Роджерса емпатійний спосіб спілкування з клієнтом має кілька рис. Він розуміє входження в особистий світ людини і перебування в ньому «як вдома». Він включає постійну чутливість до переживань людини, її страху чи гніву. Це надає можливість психологу досягнути тимчасове життя життям іншої людини. К. Роджерс вважає, що розуміти людину необхідно співпереживаючи, що створює певні умови для психологічної захищеності клієнта, який знаходиться у складних життєвих обставинах (Роджерс К., 2010).

У терапевтичній роботі емпатія може бути застосована у таких формах: співпереживання, тобто переживання емоційного стану іншого внаслідок ототожнення з ним; співчуття як переживання власних емоційних станів у зв'язку з почуттями іншого; вчування як чуттєва форма соціального пізнання внутрішнього світу людей. Психолог повинен вміти поставити себе на місце клієнта, поглянути на ситуацію з його позиції, емоційно відгукнутись на його проблеми.

Емпатійне розуміння іншого базується насамперед на безпосередньому емоційному досвіді особистості соціального працівника. Бути емпатійним у терапевтичній роботі – це бути відповідальним, активним, сильним і водночас тонким і чуйним.

Здатність до емпатії зростає із збільшенням професійного та життєвого досвіду.

Попелюшко Р. П.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПСИХІЧНИХ РЕАКЦІЙ НА БОЙОВУ ПСИХІЧНУ ТРАВМУ У КОМБАТАНТІВ

Проблема психологічних травм та їх наслідків є особливо актуальною для практичної діяльності військ, особливо у зв'язку з посиленням стресогенності загальних умов життєдіяльності в сучасних умовах. Дуже довго в нашій психології через нестачу інформації про трагічні події і наявності соціального замовлення на психологічні розробки тільки про позитивні прояви психіки військової людини в екстремальних умовах, проблеми негативних психологічних наслідків не існувало.

Хронічний стрес в особливих умовах діяльності військового фахівця, проникає в глибини його психіки. Вплив таких факторів бою, як тривалість екстремальних впливів, особиста трагічна значимість подій, неможливість ухилитися від них, невідворотність особистої участі у зв'язку з професійним призначенням і т.п. – призводить до значного зниження психологічної стійкості, закономірної циклічності накопичення та прояву бойового виснаження, змін у психосоматичній діяльності організму, ослаблення боєздатності, негайним і відстроченим психогенним реакцій.

Оскільки комбатанти виявилися у виняткових, за сучасними мірками, умовах, їм для виживання в них потрібні були такі навички і способи поведінки, які не можна вважати нормальними та загальноприйнятими у мирному житті. Багато з цих стереотипів поведінки, придатні тільки для бойової обстановки, вони так глибоко пустили коріння, що будуть виявлятися ще багато років.

Травмуючі події траплялися з людьми в усі часи. Але комбатанти займають особливе місце, оскільки на їх долю випала дуже велика доза нелюдських переживань. Жахи війни вплинули не тільки своєю інтенсивністю, але й частою повторюваністю: травми слідували одна за одною, так що у людини не було часу отямитися.

Якщо травма була порівняно невеликою, то підвищена тривожність і інші симптоми стресу поступово пройдуть протягом декількох годин, днів або тижнів. Якщо ж травма була сильною чи травмуючі події повторювалися багаторазово, хвороблива реакція може зберегтися на багато років.

Наприклад, у сучасних учасників бойових дій гул гвинтокрила, що низько летить над землею, чи звук, що нагадує вибух (петарда), може викликати гостру стресову реакцію, «як на війні». У той же час людина намагається думати, відчувати і діяти так, щоб уникнути важких травмуючих спогадів (Требухов С. Н., Трифонов Б. А., Бунькова О. А., 2002).

Подібно до того, як ми отримуємо імунітет до певної хвороби, наша психіка виробляє особливий механізм для захисту від хворобливих переживань. Наприклад, людина, яка пережила трагічну втрату близьких, у подальшому підсвідомо уникає встановлювати з кимось тісний емоційний контакт. Якщо людині здається, що в критичній ситуації вона вчинила безвідповідально, їй згодом буде важко брати на себе відповідальність за когось або за щось.

Найбільш актуальною, на сьогоднішній день, для вітчизняної психологічної практики адаптації та реабілітації є проблема психічного здоров'я комбатантів, які беруть участь у військовому конфлікті на сході нашої держави. А психологічні наслідки бойової психічної травми (далі за текстом БПТ), особливо в контексті медико-реабілітаційних завдань, є зоною взаємного наукового і практичного інтересів як цивільних, так і військових фахівців. Під бойовим стресом слід розуміти багаторівневий процес адаптаційної активності людського організму в умовах бойової обстановки, що супроводжується напруженою механізмом реактивної саморегуляції і закріпленням специфічних адаптативних психофізіологічних змін.

Бойовий стрес, як наслідок БПТ, сучасними дослідженнями розглядається, як обов'язковий фактор сучасного бою, що поширюється на всіх військовослужбовців, незалежно від людської волі, прямого чи непрямого участі в бойових діях, підготовленості та інтенсивності бойових умов, а також має місце в ході тактичних навчань в мирний час. Від трьох до восьми відсотків військовослужбовців схильні до гострого стресу в умовах звичайної життєдіяльності військ через об'єктивні специфічні армійські умови, акумульовані на індивідуально-психологічних особливостях особистості. Первинні психічні аномалії з'являються на етапі відмобілізування, формування і розгортання військ напередодні бойової операції. Аномалії складають у середньому від 0,67 до 1 відсотка від чисельності складу підрозділу за умови, якщо підрозділ є укомплектованим і злагодженим в бойовому відношенні до періоду виходу у район очікування (одержання бойового наказу), інакше цифра первинних психічних відхилень серед особового складу вища.

З'являючись ще до прямого контакту з реальною вітальною загрозою, бойовий стрес триває аж до виходу із зони військових дій. Завдяки стресовому механізму закріплюється пам'ятний слід нових емоційно-поведінкових навичок і стереотипів, першочергово значимих для збереження життя комбатанта. Бойовий стрес в той же час є станом дестабілізуючим, передпатологічним, що обмежує функціональний резерв організму, що збільшує ризик дезінтеграції психічної діяльності та стійких сомато-вегетативних дисфункцій.

Гострий або хронічний стрес, якому піддаються комбатанти, найчастіше тимчасово витісняється чи заміщується за допомогою адаптивно-захисних механізмів психосоматичного рівня. Цим пояснюються закономірності поведінкових реакцій військовослужбовців на бойовий стрес, а також тимчасові закономірності прояву високої або низької психологічної стійкості військовослужбовців в залежності від тривалості перебування в зоні впливу бойового стресу.

Частота гострих стресових реакцій серед військовослужбовців в умовах ведення важких інтенсивних боїв зазвичай сягає 10–25 %. При поганій навченості військ, невмілому керівництві ними, дефіциті об'єктивної інформації аномальні стресові реакції можуть за механізмами індукції блискавично охопити майже 100% особового складу, виливаючись у явище, відоме як колективна паніка.

Клінічні прояви бойової психічної травми тісно пов'язані з характером бойових дій і тривалістю перебування в бойовій обстановці. Істотне значення в її формуванні і динаміці мають відсутність соціальної підтримки з боку суспільства, товаришів по службі і командирів, недостатня згуртованість підрозділів, фактори біологічної депривації. Фактори конституціональної схильності виявляють значущість у початковий період перебування в бойовій обстановці, при цьому переважає реагування у вигляді «втєчі від реальності».

Разом з тим, поряд з природними, «нормальними» психологічними реакціями тривоги і страху без ознак дисфункції психічної діяльності в умовах інтенсивних бойових дій досить часто виникають транзиторні психічні розлади – гострі реакції на стрес, що мають картину змішаних і мінливих симптомів депресії, тривоги, гніву, розпачу, ажитації, гіперактивності або загальмованості (аж до диссоціативного ступору) на тлі явищ оглушення, деякого звуження поля свідомості, нездатності адекватно реагувати на

зовнішні стимули, іноді з наступною частковою або повною амнезією. Розвиток гострих стресових реакцій серед особового складу негативно позначається на рівні боєздатності військ і нерідко створює додаткову загрозу життю для самого комбатанта або його товаришів.

У бойовій обстановці головними причинами психологічного стресу є загроза життю і відповідальність за виконання завдання, недостатність і невизначеність інформації, що надходить, дефіцит часу при прийнятті рішень і здійсненні бойових дій, невідповідність рівня професійних навичок вимогам, що пред'являються умовами бою до особистості, психологічна невідповідність до виконання конкретного завдання, невпевненість у надійності зброї, відсутність довіри до командування, фактори ізоляції (при діях у відриві від основних сил, знаходження в ізольованих укриттях) і т.д.

Розлад психічної діяльності комбатанта пов'язаний з переживанням, яке травмує психіку, що обумовлено бойовою обстановкою, однак її ступінь, значною мірою залежить від сукупності реакції на цей фактор всього підрозділу. Колективна реакція впливає на дисципліну і організованість підрозділів.

Іншим фактором, що впливає на психіку людини, є ступінь оволодіння зброєю та бойовою технікою, повнота об'єктивного уявлення про майбутні умови ведення бойових дій. Важливим фактором, що сприяє виникненню БПТ, є порушення режиму сну. Вже після однієї безсонної ночі боєздатність знижується, швидко зменшується обсяг пам'яті, в першу чергу короткочасної, що призводить до меншого засвоєння інформації, що надходить і ускладнює прийняття рішень у відповідальні моменти. Реакція на критичні ситуації, що раптово виникли, знижується.

Всі психічні порушення військового часу фахівці об'єднують в три основні групи. В першу чергу, виділяють порушення психіки, провідним симптомом яких є патологічний страх. Його типову картину становлять: серцебиття, холодний піт, сухість у роті, тремтіння кінцівок, що охоплює все тіло, мимовільне відділення сечі і калу, функціональні паралічі кінцівок, заїкання, втрата мови.

Розрізняють рухові і заціпенілі форми страху. Рухові представляють собою, як правило, різні види неконтрольованих рухів, наприклад: втеча від вогнища небезпеки. Комбатант, охоплений заціпенілою формою страху, знаходиться в заціпенінні, обличчя у нього сірого кольору, погляд згаслий, контакт з ним утруднений. До цієї групи відносять також «приховану» форму страху, яка отримала назву «гарячкова пасивність» і характеризується безглуздою діяльністю, яка призводить до зриву завдання.

Почуття страху серед людей поширюється як ланцюгова реакція, що пояснюється відсутністю у особистості при знаходженні в організованому колективі персональної відповідальності і переважаючих в її діях емоцій які найчастіше носять примітивний характер. Це призводить до виникнення колективних реакцій, одна з яких – паніка.

Друга група реакцій є спроби людини «викреслити бойові епізоди з пам'яті». Наслідками таких реакцій найчастіше є різні дисциплінарні проступки, вживання алкоголю, наркоманія. Як правило, зазначені реакції виникають після бойових дій, але можуть виникнути і в період.

У третю групу виділяють порушення, які називають – бойової втомою, пов'язані з тривалим веденням бойових дій. У цій групі виділяють «бойовий шок», це проста емоційна реакція, яка виникає через кілька годин або днів інтенсивних бойових дій. Характеризується почуттям тривоги, депресією і страхом. «Бойовою перевтомою», що виникає через кілька тижнів бойових дій середньої інтенсивності.

БПТ розрізняють також за ступенем тяжкості. Найбільш частими їх проявами легкого ступеня є надмірна дратівливість, нервозність, замкнутість, втрата апетиту, головні болі, швидка стомлюваність. У випадках середньої тяжкості психічні порушення проявляються у вигляді істеричної реакції, агресивності, тимчасової втрати пам'яті, депресії, підвищеної чутливості до шуму, патологічного страху, що переходить іноді в паніку, втрати відчуття реальності того, що відбувається. У важких випадках в уражених виникають порушення слуху, зору, мови, координації рухів.

Таким чином, проблема корекції гострих проявів психічних реакцій у комбатантів на бойову психічну травму є достатньо актуальною і важливою сферою науково-практичних досліджень. Запровадження профілактичних та реабілітаційних заходів безсумнівно буде сприяє підтримці і підвищенню психологічної стійкості і бойової активності комбатантів в ході бойових дій та після їх завершення.

Рашковська І. В.

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ

Сьогоднішній світ наповнений психотравмуючими і навіть драматичними подіями. У кожній сім'ї триває обговорення нелегкого становища в країні, люди переживають за тих хто захищає її кордони, робочі дні сповнені стресами та несподіваними ситуаціями. Отже, робота практичного психолога останнім часом стала більш активною у напрямку надання психологічної допомоги різним верствам населення. Допомога – це аспект міжособистісної взаємодії, який включає в себе елементи соціальних когніцій (соціального пізнання), комунікативних зв'язків та спільно-розподіленої діяльності. Вивчення позицій вчених-психологів з цього питання дозволило надати більш просте робоче поняття допомоги іншому як «взаємодії з іншим, що

здійснюється з метою: 1) полегшення його страждань; 2) сприяння його розвитку, розкриттю потенціалу його здібностей» (Наконечна М. М., 2012)

В основі психологічна допомога особистості спрямована на підтримку особистості в процесі її розвитку, становлення і росту, яка здійснюється спеціальними психологічними методами (способами). Визначені методи повинні надавати можливість кожній особистості активувати свої внутрішні ресурси для усвідомлення та вирішення своїх психологічних проблем (Кораблина Е. П., 2001).

За С. Петрушиним, суть психологічної допомоги полягає в «активізації внутрішніх ресурсів людини для того, щоб вона сама могла впоратись зі своєю проблемою» (Петрушин С. В., 2006). На практиці сам процес надання психологічної допомоги дуже складний і відповідальний, який вимагає від спеціаліста цієї сфери практичної психології глибоких знань, умінь і навичок тому, особливої організації власної особистості. Неготовність та невідповідність спеціаліста, який надає психологічну допомогу може дискредитувати психологічні методи роботи, а саме головне – негативно вплинути на особистість, якій надається психологічна допомога. (Дмитренко А. К., Чуйко Г. В., 2002).

Як зазначає О. Бондаренко, «...зміст психологічної допомоги полягає у забезпеченні емоційної, смислової та екзистенційної підтримки людини або суспільства в ситуаціях ускладнення, які виникають у ході їх особистісного та соціального буття» (Бондаренко А.Ф., 2001).

Саме надання психологічної допомоги особистості є головною метою практичної психології. Виходячи з вищенаведених думок вчених, процес психологічної допомоги є взаємообумовленим. Не тільки психолог, а й особистість, яка звертається за допомогою повинні бути готові до цього процесу (Кораблина Е. П., 2001).

Актуальність психологічної допомоги для особистості та готовність до її прийняття – необхідна психологічна умова для її надання. Наукові дослідження про індивідуальні особливості розвитку особистості демонструють, що різні етапи становлення особистості характеризуються специфічними для кожного актуальними перешкодами, об'єктивно і суб'єктивно обумовленими проблемами, що пов'язані з необхідністю рішення нових життєвих ситуацій та засвоєння нового життєвого досвіду. Особливо важлива психологічна допомога в особливих життєвих випадках, таких як, втрата близької людини, особистісна життєва криза, будь-який стрес, з якими важко впоратися наодинці. За психологічною допомогою звертаються не тільки у таких важких випадках, а й для вирішення проблем особистісного зростання, проблем спілкування і взаємодії з іншими людьми (Кораблина Е. П., 2001).

Друга умова ефективності надання психологічної допомоги – це, безумовно готовність до її надання. Ефективність психологічного впливу, в більшості випадків, визначається бажанням, мотивованістю, особистісною позицією і професіоналізмом спеціаліста. У сучасній науці останнім часом обговорюється багато аспектів, які пов'язані з особистісними передумовами готовності до надання психологічної допомоги та про особистість психолога як такої (Кораблина Е. П., 2001). Саме це питання вимагає подальших діагностичних даних та практичних розробок.

Таким чином, тема організації психологічної допомоги є актуальною й своєчасною. Вона вимагає від психологічної спільноти подальшого вивчення та розробки нових практичних засобів її надання.

Сафін О. Д.

Уманський державний педагогічний університет

ПРО СИСТЕМУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА РЕАДАПТАЦІЇ КОМБАТАНТІВ АНТИТЕРОРИСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ

Шість хвиль мобілізації (навіть без урахування призовів) породили небачуваний до цього феномен – зараз у країні майже в усіх вікових групах є ті, хто пройшов через фронт. І, якщо додати до безпосередніх учасників АТО тих, хто волонтерив на їхню користь, виявиться, що найбільш пасіонарна частка суспільства у тій чи іншій формі отримала бойовий досвід. Але наслідки перебування на фронтівій території не змушують на себе чекати – якщо у одних цей досвід каталізує потужне особистісне зростання, то в інших – стан перманентної фрустрованості з деструкцією усіх сфер життєдіяльності.

Численні наукові пошуки не лише не вичерпали проблему адаптації, а, й, навпаки, засвідчили її глибину і багатовимірність. Результати досліджень проблеми реадaptaції представників Збройних сил, інших збройних формувань та правоохоронних органів України, вимушених переселенців, які постраждали від дій сепаратистів та російських військ на Луганщині та Донеччині, доводять нерозривний взаємозв'язок успішності реадaptaції і з індивідуальними, і з індивідуально-психологічними особливостями особистості, і з характером її життєдіяльності (Алещенко В. І., 2010, Євдокімова О. О., Заворотній В. І., 2014, Кожевнікова В. А., 2006).

Проблема реабілітації і реадaptaції комбатантів із післятравматичним стресовим синдромом (ПТСР) – одна з найбільш складно вирішуваних. Переважаючою до початку бойових дій на Сході України позицією професійного товариства щодо ветеранів війн, які страждають на ПТСР, була установка на те, що необхідно відволікти їхню увагу від травмуючих подій, що стали причиною ПТСР, і таким чином допомогти їм стати, так би мовити, «нормальними», пристосувати свій спосіб поведінки до загальноприйнятих мірнок. Ідея

полягає у тому, що людина, яка отримала психічну травму, повинна модифікувати свою поведінку так, щоб не виділятися з основної маси громадян, які у своїй більшості дотримуються схожих поглядів на те, яка поведінка є соціально прийнятною, а яка – ні. Однак така адаптація навряд чи допоможе індивіду, який перебував тривалий час в екстремальній обстановці, повернути і душевний спокій, і радість життя. Подібний підхід може ввести ветерана в оману, що для одужання він нібито повинен модифікувати свою поведінку, щоб стати «як усі», а отже, перестати діяти, мислити і відчувати оригінально. Більшість комбатантів, що намагаються реадaptуватися, привчити себе до «нормальної» поведінки, головні труднощі відчують через те, що їм як лікування пропонують просто «стерти» минуле, через що з пам'яті будуть втрачені не лише потворні фантоми війни, а й уроки шляхетності, честі і героїзму. Такий шлях не веде до інтегрованості особистості, оскільки він пропонує лікувати вже наслідки захворювання, але не його причину, і тому метою подібного «лікування» є скоріше за все не психічне здоров'я, а лише психопрофілактика девіантної поведінки. Через це зазначений підхід нездатний привести до справжнього одужання комбатанта.

На сьогодні накопичено багато теоретичного, емпіричного і практичного матеріалу, але цього виявляється недостатньо для того, щоб реабілітація і реадaptация були високоефективними. За результатами аналізу наукової літератури та описів практичного досвіду роботи структур по роботі з особовим складом, нами виявлено, що робота психологів та інших фахівців спрямована перш за все на подолання симптомів, інколи – наслідків, рідше – причин ПТСР, про що зазначалося вище. При цьому основну увагу фахівці приділяють, як правило, минулому комбатанта, що не може вважатися ефективним. Більш того, він може зруйнувати крихку рівновагу, адаптацію цього комбатанта у бік травми. Пошуки «ліків» від незрозумілої хвороби, яка псує психосоматичне самопочуття комбатанта, не даючи побудувати своє подальше життя, подальший розвиток ПТСР, повинні будуватися на нелегких шляхах особистісного зростання, про що мова нижче.

На нашу думку, система реадaptации ветеранів АТО має здійснюватися разом із заходами з психологічної реабілітації і базуватися на двох основних підходах. Згідно першого, реабілітація і реадaptация розуміються як відновлення цільового психологічного ресурсу учасників бойових дій. Реабілітаційній та реадaptацийній роботі у ній належить особливе місце. Одним з важливих завдань роботи на стратегічному рівні вирішення завдань психологічного забезпечення є розгортання системи психологічної реабілітації та соціально-психологічної реадaptации, яка передбачає урахування прогностичних обсягів психотравматизації учасників бойових дій та потреби у їхній психологічній корекції. На оперативному рівні найбільш важливим є реалізація першого етапу соціально-психологічної реадaptации ветеранів війни. При цьому реадaptация та реабілітація містять такі елементи: «психологічний карантин» (залишення учасників бойових дій певний час у військовому колективі підрозділу з поступовим допуском до них інших осіб); створення реадaptуючого соціального середовища у державі, пунктах постійної дислокації, у їхніх сім'ях; здійснення психореабілітаційних заходів з військовослужбовцями, які зазнали психотравматизацію; психологічний моніторинг станів військовослужбовців, які повернулися з зони АТО. Згідно другого підходу реабілітація і реадaptация розуміються як відновлення соціального та психічного статусів комбатанта, а також підвищення його адаптивних можливостей у мирний час.

Проблема реадaptации і відновлення психіки та організму військовослужбовця після бойових дій набуває актуальності практично одразу після їхнього закінчення (Кокун О. М., 2004, Кондюкова В. В., 2013, Корольчук М. С., 2002, Потапчук Є. М., 2004, Стасюк В. В., 2006). Таке розуміння проблеми «психологічної дезінфекції» сформувалося не відразу. Ніхто чомусь не згадає радянські післявоєнні часи, історію свого роду, коли через досвід участі у Другій світовій війні пройшла більша частина чоловічого населення колишнього СРСР. Саме ті, хто повернувся живим додому, скалічений бойовим травматичним стресом, залишався з цією проблемою сам на сам, бо через надмірну ідеологізацію психологічної науки цю мегапроблему ніхто не міг і не хотів ідентифікувати, не те що вирішувати.

Але найбільш просунутими у цьому питанні є фахівці армії США. У США навіть створено Міністерство у справах ветеранів США (United States Department of Veterans Affairs) – виконавчий департамент уряду США. Доречі, це друге за величиною федеральне міністерство після міністерства оборони США з чисельністю персоналу понад 300 тисяч осіб. Крім того, у США ефективно функціонує допомога особам, які давно страждають на ПТСР, яка виявляється через мережу спеціалізованих громадських установ.

Система реадaptации має будуватися з урахуванням потреб як самого учасника антитерористичної операції, так і його найближчого соціального оточення. Мета діяльності фахівців на етапі виходу з зони її проведення – задоволення природних потреб комбатантів (визнання, розуміння, престиж). Необхідними є також заходи зі зняття у них психологічної напруженості, а також психологічної підготовки до мирного етапу життя. На цьому етапі, як свідчить світовий досвід, доцільним є проведення таких заходів, як здійснення ретельного аналізу бойових дій військовослужбовців з оцінкою персонального внеску кожного у вирішення поставлених перед підрозділом (частиною) бойових завдань. Під час реадaptации комбатантів необхідно долучати до немонотонної і у той же час нескладної діяльності (це може бути бойове навчання, або робота з обслуговування військової техніки, чи написання листів рідним та близьким, культурно-просвітницька та спортивно-масова робота). Малорухомі заходи слід звести до мінімуму. Необхідно також організувати спеціальну психологічну підготовку комбатантів до життєдіяльності у мирний час. Для цього

можна використовувати лекції, бесіди, консультації, групові заняття. Як свідчить досвід проведення реадaptaції комбатантів, вже на цьому етапі необхідно з дотриманням принципу конфіденційності ретельно виявляти тих з них, які отримали бойові психічні травми, оскільки, чим більше часу проходить з моменту її отримання, тим більше шансів, що у комбатанта може розвинути важка форма дезадаптації.

Якщо розуміти реабілітацію і реадaptaцію військовослужбовця як відновлення його психічного і соціального статусу, а також підвищення рівня його адаптивних можливостей у мирний час, то можна скористатися запропонованою системою психологічної реадaptaції ветеранів бойових дій: перший її рівень базується на потенціалі, який мають військові частини і військові комісаріати; другий її рівень – це використання відомчих санаторіїв, будинків відпочинку, турбаз, реабілітаційних центрів. До третього рівня цієї системи належать державні і недержавні реабілітаційні центри. Світовий досвід свідчить, що кількість і пропускна здатність реабілітаційних центрів повинні забезпечувати перебування у них кожного ветерана протягом одинадцяти тижнів, у тому числі з їхніми дружинами і дітьми (Кучер А., 1996). Психологічні заходи, спрямовані на подолання ПТСР, здійснюються у комплексі з медикаментозною терапією і роботою з відновлення соціального статусу комбатанта. Насамперед, це нелікарняна терапія, індивідуальна і групова психотерапія; сімейне консультування; методики релаксації і біологічного зворотного зв'язку; фізіотерапія, фармакотерапія. Шлях до одужання полягає у когнітивній переробці травми (Осьодло В. І., 2009), трансформації особистості через особистісне зростання (Осьодло В. І., 2004). Для одужання ветерану необхідно прийти до згоди з самим собою і реальними подіями свого військового життя (Лесков В. О., 2008).

Ефективність психологічного забезпечення оцінюється через досягнення необхідного стану психологічного ресурсу комбатанта, який має бути готовий діяти за необхідності як у бойовій обстановці, так і нормально жити у мирний час після курсу психологічної реабілітації і реадaptaції.

Для багатьох ветеранів АТО «минула» війна досі присутня в їхньому житті. Переживання, спогади, пов'язані з нею, є для них квазіреальними (Зелянина А. М., 2013). Як зазначає Н. Тарабріна, важливо пам'ятати, що повернувшись з фронту, комбатант може довгі роки залишатися у полоні своїх спогадів і переживань, то ж його необхідно повернути до мирного життя психологічно, щоб він примирився з собою і дійсністю, навчився прощати себе (Тарабріна Н. В., 1996). Це значить, що для того, щоб виконати рекомендацію «бути тут і зараз», цим ветеранам необхідно згадати те, що було раніше. Поступово дізнаючись про те, яким саме чином психотравмуючі події здійснили негативний вплив на життя комбатанта, він одночасно приїде до розуміння того, що зцілення є процесом глибоко особистісним, що охоплює майже усі сфери його життя, а значить, не може редукуватися до однієї лише соціальної адаптації. Найважливіше, що слід знати про післятравматичний стрес: навіть після довгих років сум'яття, страху і депресії є можливість знову відчувати життєву рівновагу. Для цього треба поставити перед собою таку мету і наполегливо прагнути її досягти. Навчившись грамотно ідентифікувати наслідки пережитих екстремальних подій, комбатанти розуміють, що вони є «такими, як усі інші», що хворобливі явища – логічний результат впливу неординарних подій минулого. Таке розуміння закономірно завершується внутрішнім прийняттям того, що відбулося у житті, і примиренням з самим собою, побачивши себе таким, яким є насправді. Вносячи зміни у своє життя, колишній комбатант стає діяти не всупереч своїй індивідуальності, а у союзі з нею. У цьому і полягає ефект його зцілення.

Таким чином, система психологічної реабілітації та реадaptaції має стати одним з ефективних інструментів подолання негативних наслідків участі у бойових діях у зоні АТО. Її основними завданнями мають бути протидія ПТСР, прискорення душевного і психічного одужання ветеранів бойових дій, поступове перетворення їх на соціально активних і конструктивних суб'єктів громадянського суспільства.

Хуртенко О. В.

*Винницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
інститут фізичного виховання і спорту*

ПОТЕНЦИАЛ ТРЕНИНГА В ПОВЫШЕНИИ САМООЦЕНКИ И ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СПОРТСМЕНОВ

Спортивная деятельность носит коллективный характер, протекает и подготавливается в присутствии других людей и при их участии. Спортивная команда представляет собой коллектив со своими психологическими особенностями, в котором между спортсменами складываются определенные отношения (Орлан И. В., 2006).

Создать хороший социально-психологический климат в спортивном коллективе, подобрать команду так, чтобы все ее члены не только успешно взаимодействовали на поле, площадке, в бассейне, но и гармонизировали между собой как личности, построить правильные взаимоотношения в коллективе – большое искусство.

Постановку проблемы определил запрос группы тренеров по спортивной акробатике, а также недостаток информации в соответствующей литературе, касающейся вопросов организации и формирования команды и лидерства в ней.

На формирование взаимоотношений между спортсменами в спортивной команде влияет воздействие объективных и субъективных факторов, а также роль социально-психологических факторов. Одним из таких факторов является социально-психологический феномен лидерства (Рыжонкин Ю. Я., 1985).

В отечественной социальной психологии развитие проблемы лидерства имело достаточно сложный и подчас противоречивый характер. Первыми работами в этой области были исследования С. О. Лозинского, Е. А. Аркина, А. С. Залужного, П. Л. Здоровского и др.

Более поздние работы по лидерству принадлежат Г. К. Ашину, И. П. Волкову, Н. С. Жеребовой, Р. Л. Кричевскому, Б. Д. Парыгину, Л. И. Уманскому и др.

Кроме разработки концепций лидерства, ученые исследовали стили лидерства (К. Левин, Р. Липпит, Р. Уайт)

По мнению Ю. А. Рыжонкина, успешность выступления команды на соревнованиях определяется не только уровнем (классом) спортивного мастерства, но во многом и степенью организационного единства команды, а также наличием лидера в спортивной команде (Янг Р., 2004).

На наш взгляд, накопленный в настоящее время опыт психологического тренинга и многочисленные экспериментальные данные создают возможность интеграции различных форм и средств групповой работы в целостную программу, позволяющую развивать лидерские качества ведущих спортсменов спортивных групп и повысить их лидерский статус в группе.

Согласно исследованиям В. А. Лефтерова личностные изменения во время тренинга активизируют творческий потенциал, позитивную трансформацию личности, расширяют её самосознание и происходят в соответствии с психофизиологическими механизмами формирования новых динамических стереотипов. Психологический тренинг определяется ученым как интегрированная универсальная система целенаправленной психологической тренировки и развития человека в соответствии с потребностями и целями его личности и деятельности (Лефтеров В. А., 2009)

Утверждение о том, что тренинг является средством развития профессионально значимых и личностных качеств разделяет и Л. И. Мороз.

Тренинговая программа развития лидерских качеств у спортсменов включает широкий спектр упражнений, приемов и техник, которые являются простыми, эффективными и успешно использовались в тренингах развития лидерских качеств (И. В. Вачков, С. В. Гипиус, А. Г. Грецов, С. И. Макшанов, Г. И. Марасанов, Н. Ю. Хрящева).

Социально-психологические исследования показали, что в группе, выполняющей общую задачу, наличие лидера обеспечивает успех деятельности, отсутствие лидера обрекает действия группы на неудачу.

Поэтому мы поставили перед собой задачу разработать программу тренинга коррекции самооценки и выработки лидерских качеств у спортсменов занимающихся спортивной акробатикой имеющим высшую спортивную квалификацию, поскольку считаем, что таким образом можно оказать влияние на эффективность их соревновательной деятельности.

Учитывая специфику данного вида спорта, мы разработали программу (комплекс упражнений) и внедрили ее в процесс тренировочной и соревновательной деятельности.

После завершения упражнений все спортсменки более гармонично и уверенно чувствуют себя в группе. Исследования показателей самооценки после прохождения спортсменками тренинга показывает, что под влиянием психокоррекции у спортсменок происходят изменения уровня самооценки и уровня притязаний.

Проанализировав результаты и обнаружив их динамику у всех исследуемых лидеров, можно констатировать, что результаты эксперимента свидетельствуют о положительном влиянии социально-психологического тренинга лидерства на развитие некоторых качеств у лидеров спортивных групп. Динамика результатов указывает, что наибольшие положительные изменения произошли в развитии таких лидерских черт и качеств: общительность, сообразительность, безопасность, смелость, доверие к людям, практичность, самостоятельность. Также следует отметить снижение уровня направленности каждого исследуемого лидера на себя и снижение податливости и склонности к зависимости в некоторых лидерах.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Michalski Miroslaw A. – dr hab., Profesor nadzwyczajny, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa z siedzibą w Poznaniu, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie (Polska, Warszawa).

Андрощук Ігор Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Андрощук Ірина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Антонова Зінаїда Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Балабушка Євген Олександрович – ад'юнкт науково-дослідного відділу Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ).

Баланюк Роман Геннадійович – здобувач лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вчитель історії Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23 (м. Житомир).

Балдинюк Олена Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Барановська Лілія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету (м. Київ).

Барановський Михайло Миколайович – доктор сільськогосподарських наук, професор, професор кафедри біотехнології Інституту екологічної безпеки Національного авіаційного університету (м. Київ).

Бацилєва Ольга Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психології Донецького національного університету (м. Вінниця).

Берека Дмитро Анатолійович – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Берегова Наталія Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Благий Ольга Сергіївна – асистент кафедри харчових та хімічних технологій Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків).

Боброва Лариса Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Варгата Оксана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Василенко Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету, доцент кафедри соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (м. Хмельницький).

Василєва Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Одеська область, м. Ізмаїл).

Вербицька Людмила Федорівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Київського національного торговельно-економічного університету (м. Київ).

Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету, лікар-психіатр Хмельницького обласного психоневрологічного диспансеру (м. Хмельницький).

Гауряк Олена Дмитрівна – викладач кафедри здоров'я людини, рекреації та фітнесу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

Голова Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Голуб Надія Петрівна – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри корекційної педагогіки та психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Гомонюк Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гоцуляк Наталя Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Хмельницька область, м. Кам'янець-Подільський).

Грабчак Ольга Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гуменюк Галина Вадимівна – кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Дацун Олена Вікторівна – старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету (м. Київ).

Джигун Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Дияк Вадим Валерійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Діденко Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник науково-організаційного відділу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Ежонкова Тетяна Анатоліївна – аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, вчителька іноземної мови Хмельницького навчально-виховного об'єднання № 28 (м. Хмельницький).

Завгородня Олена Василівна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Загіка Олена Олегівна – кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчально-виробничої роботи Вищого професійного училища № 25 (м. Хмельницький).

Затворнюк Оксана Миколаївна – старший викладач кафедри практичної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Зданевич Лариса Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Івановська Олена Володимирівна – старший викладач кафедри психології і педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Івашинюта Оксана Сергіївна – студентка четвертого курсу напряму підготовки «Практична психологія та соціальна робота» педагогічного факультету Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (м. Рівне).

Ігумнова Ольга Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кабашнюк Віталій Олександрович – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Катасонова Юлія Ігорівна – секретар-друкарка Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (Донецька область, м. Слов'янськ).

Ключек Лілія Валентинівна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Кобилянська Лілія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

Ковальчук Лариса Ростиславівна – практичний психолог Хмельницького ліцею № 17 (м. Хмельницький).

Кокун Олег Матвійович – доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Колодич Оксана Богданівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (м. Рівне).

Комар Таїсія Василівна – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Копилов Сергій Олегович – кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Кошонько Галина Аполінарівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Крук Станіслав Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Центру інноваційної педагогіки та психології, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Крутюк Наталія Тимофіївна – психолог військової частини – польова пошта В4252.

Кузнєцова Лідія Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології факультету природничо-географічної освіти та екології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Кулешова Олена Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Лапченко Інна Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології і педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Левицька Тетяна Леонідівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Лець Ольга Григорівна – аспірантка Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Личук Альона Валентинівна – аспірантка кафедри соціально-гуманітарних наук Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету (м. Кіровоград).

Лопушинська Тетяна Олександрівна – практичний психолог Хмельницького навчально-виховного об'єднання № 28 (м. Хмельницький).

Макогончук Наталія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Мариненко Юлія Олександрівна – студентка магістратури Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Марчук Марина Віталіївна – асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

Матвійчук Тетяна Владиславівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної політики Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Михайлюк Любов Миколаївна – науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Михальченко Наталія В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри доцент кафедри педагогіки та загальної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Миколаївська область, м. Первомайськ).

Міхесва Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Нечаєв Олег Олександрович – командир військової частини – польова пошта В4252.

Новаківська Людмила Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Новікова Олена Анатоліївна – старший викладач кафедри психології Хмельницького інституту соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (м. Хмельницький).

Онишко Оксана Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри програмної інженерії Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Петяк Олена Віталіївна – методист деканату гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Піковець Наталія Вікторівна – практичний психолог Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т. Г. Шевченка (Черкаська область, м. Умань).

Погоріла Світлана Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської та славистичної філології Білоцерківського національного аграрного університету (Київська область, м. Біла Церква).

Подкоритова Лариса Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Пододіменко Інна Іванівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземної філології, спеціаліст відділу міжнародних зв'язків та зв'язків з громадськістю Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Покудіна Лариса Степанівна – аспірантка Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Попелюшко Роман Павлович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Посвістак Олеся Анатоліївна – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри філософії і політології Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Потапкіна Леся Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики та інформатики Приватного вищого навчального закладу «Університет економіки і підприємництва» (м. Хмельницький).

Потапчук Євген Михайлович – доктор психологічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, завідувач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Прийменко Людмила Валентинівна – аспірантка кафедри педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (Донецька область, м. Слов'янськ).

Пузь Ірина Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Донецького національного університету (м. Вінниця).

Райнська Ірина Ігорівна – студентка п'ятого курсу спеціальності «Практична психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Райко Валерій Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Рашковська Ілона Владиславівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Ричкова Маргарита Юрївна – аспірантка кафедри педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (Донецька область, м. Слов'янськ).

Руденок Алла Іванівна – старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Саврасов Микола Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (Донецька область, м. Слов'янськ).

Самборська Олена Валентинівна – аспірантка Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Самошкіна Любов Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічної та вікової психології факультету психології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара (м. Дніпропетровськ).

Сафін Олександр Джамільович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань).

Сиско Наталія Миколаївна – кандидат психологічних наук, завідувач відділу підвищення кваліфікації та дослідно-експериментальної роботи Науково-методичного центру професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Слободян Ірина Михайлівна – студентка магістратури Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Співак Любов Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Хмельницька область, м. Кам'янець-Подільський).

Суплик-Діденко Діна Михайлівна – лікар-стоматолог Приватного підприємства «НІКОДЕНТ», магістрант Хмельницького інституту соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (м. Хмельницький).

Сургунд Наталія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Тимофєєва Оксана Ярославівна – старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін Ізмаїльського факультету Одеської національної морської академії (Одеська область, м. Ізмаїл).

Ткач Богдан Миколайович – кандидат психологічних наук, докторант Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Тоцька Наталія В'ячеславівна – заступник головного лікаря Хмельницької обласної лікарні (м. Хмельницький).

Тулєй Ірина Анатоліївна – завідувачка психолого-медико-педагогічної консультації при управлінні освіти Могилів-Подільської міської ради (Вінницька область, м. Могилів-Подільський).

Тушко Клавдія Юрївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Ханецька Наталія Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Харченко Наталія Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (Київська область, м. Переяслав-Хмельницький).

Хуртенко Оксана Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання Інституту фізичного виховання і спорту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця).

Цветкова Ганна Георгіївна – доктор педагогічних наук, професор і завідувач кафедри дитячої творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Цимбал Світлана Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ).

Шевчишена Оксана Володимирівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький).

Шулдик Анатолій Володимирович – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Шулдик г. О. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Шумовецька Світлана Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Юркова Тетяна Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету (м. Херсон).

Яковицька Дарина Геннадіївна – студентка Київського національного університету технологій та дизайну (м. Київ).

Яковицька Лада Савеліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Янцаловський Олександр Йосипович – старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Ясакова Тетяна Юрївна – асистент кафедри хімії і хімічної технології Національного авіаційного університету (м. Київ).

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

АНТОНОВА З. О. Роль неформального лідера у становленні групових взаємовідносин першокурсників ВНЗ	3
БЕРЕГОВА Н. П. Сучасні підходи до удосконалення особистості практичного психолога	4
БОБРОВА Л. Г. Життєстійкість як фактор психологічного благополуччя особистості	6
ВАСИЛЬЄВА О. А. Мотиваційно-ціннісне ставлення до професійного розвитку майбутніх психологів у процесі професійної підготовки	7
ВЕРБИЦЬКА Л. Ф. Принципи психодіагностики духовно-особистісних кризових переживань учнівської молоді	8
ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К., КРУК С. Л. Основні компоненти психологічної структури благородної діяльності	10
ГУМЕНЮК Г. В. Особистісна орієнтація професійної підготовки магістрів як майбутніх учених	12
ГУМНОВА О. Б. Психічні стани та осмислення досвіду в процесі особистісного зростання студентів	14
КОКУН О. М. Особливості детермінації самоздійснення фахівців різних професій	15
КОМАР Т. В. Розвиток аксіологічного потенціалу студентів як передумова становлення професійної зрілості фахівця соціономічного напрямку	17
КРУК С. Л., ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К. Благородне спілкування: рівні та прояви	19
КУЗНЄЦОВА Л. М. До проблеми вибору науково-методологічного підґрунтя стратегій особистісного зростання сучасної студентської молоді	21
ЛАПЧЕНКО І. О. Розвиток емоційного інтелекту в процесі фахової підготовки майбутнього психолога	23
ЛИЧУК А. В. Роль мотиваційного компоненту в контексті підготовки майбутніх авіадиспетчерів до професійної діалогічної взаємодії	24
ЛОПУШИНСЬКА Т. О. Роль емоційного інтелекту у становленні особистості підлітка	26
НОВІКОВА О. А. Мотивація до навчання як умова формування професійної готовності студента	28
ПОДКОРИТОВА Л. О. Розвиток рефлексивних механізмів у студентів-психологів під час занять з дисципліни «Арт-терапія» ...	30
САВРАСОВ М. В. Креативність особистості студента: наукова концепція та програма психологічного дослідження	31
СУРГУНД Н. А. Синергетизм професійної мобільності особистості в умовах сучасних соціально-економічних трансформацій України	32
ЦВЕТКОВА Г. Г. Саморозвиток особистості з позицій акмеологічного підходу	34
ШУЛДИК А. В., ШУЛДИК Г. О. Діагностика ірраціональних установок особистості	35
ЯКОВИЦЬКА Л. С., ЯКОВИЦЬКА Д. Г. Готовність до змін як складова мотивації самореалізації викладача технічного університету	37

СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

MIŁCHALSKI MIROSŁAW A. Uczyć i wychowywać – wprowadzenie do filozofii wychowania Antoniego Kępińskiego	39
АНДРОЩУК І. П. Оновлення змісту підготовки майбутніх учителів технологій як умова формування їх готовності до позаурочної художньо-технічної діяльності учнів	40

АНДРОЩУК І. В.	
Основні підходи до визначення чинників підготовки майбутніх вчителів технологій до педагогічної взаємодії	42
БАЛАНДЮК Р. Г.	
Використання методики навчання економічних понять у процесі підготовки майбутніх вчителів історії	44
БАЛДИНЮК О. Д.	
Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до практичної діяльності	45
БАРАНОВСЬКА Л. В., БАРАНОВСЬКИЙ М. М.	
Ціннісний підхід до формування особистості сучасного вітчизняного студента	47
БЕГЕКА Д. А.	
Аналіз проблем професійної підготовки майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів	48
БЛАГИЙ О. С.	
Когнітивний блок якостей як основа формування здоров'язберігаючої компетентності майбутнього інженера-технолога харчової галузі	50
ВАРГАТА О. В.	
Психолого-дидактичні аспекти особистісно орієнтованої технології навчання у вищій школі	51
ВАСИЛЕНКО О. М.	
Психолого-педагогічна підтримка учнів з дистантних сімей	53
ГАУРЯК О. Д.	
Погляди Г. Ващенко на особисту гігієну людини як складову формування здорового способу життя	54
ГОМОНЮК О. М., ОНИШКО О. Г.	
Педагогічні умови, що сприяють формуванню професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця соціономічної сфери	55
ГОЦУЛЯК Н. Є., СПИВАК Л. М.	
Стратегії учіння у вищому навчальному закладі: психологічний аспект	58
ГРАБЧАК О. В.	
Професійний тайм-менеджмент особистості	59
ДІДЕНКО О. В.	
Соціально-психологічні проблеми професійного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників	60
ДИЯК В. В., ТУШКО К. Ю.	
Особливості формування професійних компетенцій майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі викладання суспільних дисциплін	61
ЄЖОНКОВА Т. А.	
Підготовка вчителів у системі заочної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України (1972–1991 рр.)	63
ЗАГІКА О. О.	
Основні напрямки організації маркетингової діяльності у Вищому професійному училищі № 25 м. Хмельницького	64
ЗАТВОРНЮК О. М.	
Педагогічні умови формування готовності майбутніх психологів до професійного самовдосконалення	66
ЗДАНЕВИЧ Л. В.	
Запровадження технології форсайту як оптимальної можливості розвитку здатності студентів до вирішення майбутніх професійних завдань	68
ІВАНОВСЬКА О. В.	
Виховання духовності студентів як провідний напрям виховної роботи ВНЗ	70
КАТАСОНОВА Ю. І.	
Історико-теоретичні аспекти розвитку дистанційного навчання	71
КЛОЧЕК Л. В.	
Розвиток у школярів уявлень про соціальну справедливість	73
КОБИЛЯНСЬКА Л. І.	
Професійна підготовка майбутніх соціальних гувернерів до роботи в різних типах сімей	75
КОПИЛОВ С. О.	
Проблема формування автентичності сучасного вчителя	77
КОШОНЬКО Г. А.	
Щодо критеріїв оцінки якості професійної компетентності педагога-психолога	78
ЛЕЦЬ О. Г.	
Сучасні компоненти виховання моральної самосвідомості майбутніх педагогів	81
МАКОГОНЧУК Н. В., ШУМОВЕЦЬКА С. П.	
Підвищення рівня культури професійного спілкування при викладанні навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»	83

МАРЧУК М. В.	
Підготовка фахівців сфери суспільної опіки дітей та молоді у вищих навчальних закладах України	84
МИХАЙЛЮК Л. М.	
Праця як предмет християнських поглядів	86
МИХАЛЬЧЕНКО Н. В.	
Роль психолого-педагогічної культури вчителів у патріотичному вихованні молодших школярів	87
МІХЕСВА Л. В.	
Вплив позитивної мотивації на вивчення дисциплін педагогічного спрямування майбутніми вчителями трудового навчання	88
НОВАКІВСЬКА Л. В.	
Актуальні питання теорії та практики професійної підготовки вчителя-словесника	91
ПІКОВЕЦЬ Н. В.	
Психологічний аспект професійної адаптації молодого викладача як складової його професіоналізації	92
ПОГОРІЛА С. Г.	
Особливості професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів з економіки і підприємництва у ВНЗ	93
ПОДОДІМЕНКО І. І.	
Педагогічна рефлексія у контексті неперервного професійного розвитку викладачів іноземних мов	95
ПОКУДИНА Л. С.	
Міждисциплінарна інтеграція – важливий чинник підготовки фахівців фінансово-економічної сфери	97
ПОТАПКІНА Л. В.	
Методологічні підходи, що застосовуються для підготовки майбутніх економістів до інноваційної діяльності у вищій школі	98
ПРИЙМЕНКО Л. В.	
Теоретичні основи формування медіаграмотності фахівців в освітньому просторі Канади	99
РАЙКО В. В.	
Особливості формування правової культури майбутнього практичного психолога	101
РИЧКОВА М. Ю.	
Особливості фізичного виховання в університетах США	102
САМБОРСЬКА О. В.	
Проблеми підготовки магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів	104
САМОШКІНА Л. М.	
Розвиток суб'єктів навчальної діяльності при застосуванні новітніх освітніх технологій	105
СИСКО Н. М.	
Адаптація практичних психологів-початківців в умовах навчального закладу професійної освіти	107
ТИМОФЄЄВА О. Я.	
Основні етапи становлення морської освіти в Україні	108
ХАНЕЦЬКА Н. В.	
Педагогічне спілкування з суб'єктом учіння засобами позитивної психотерапії	109
ХАРЧЕНКО Н. В.	
Аудіювання в системі вищої педагогічної освіти	111
ЦИМБАЛ С. В.	
Про активізацію і тренування невербальних засобів спілкування під час вивчення іноземної мови	113
ШЕВЧИШЕНА О. В.	
Сучасні підходи підготовки майбутнього педагога до інноваційної діяльності: психолого-педагогічний аспект	114
ЮРКОВА Т. Ф.	
Освітні та виховні завдання у формуванні ціннісного ставлення особистості до природи	115
ЯСАКОВА Т. Ю.	
Розвиток системи самостійної роботи студентів перших курсів	117

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

БАЦЬЛЕВА О. В.	
Особенности формирования пищевого поведения современной молодежи	118
ЗАВГОРОДНЯ О. В.	
Розвиток особистості дитини: профілактика дизгармоній	119
КАБАШНЮК В. О.	
Інтеграція протоколів «Тактичної медицини» в дисципліну «Основи медичних знань»	121

ПОСВІСТАК О. А. Внесок представників системної сімейної психотерапії у становлення психології сім'ї як наукової галузі	123
ПОТАПЧУК Є. М. Сім'я як суб'єкт відновлення психічного здоров'я її членів – учасників бойових дій	125
ПУЗЬ І. В. Особливості формування материнської поведінки у жінок різного репродуктивного віку	126
РУДЕНКО А. І., ПЕТЯК О. В. Загальні підходи до оцінки умов праці та забезпечення належних, безпечних і здорових умов праці	128
СУПЛИК-ДІДЕНКО Д. М. Особливості роботи лікаря-стоматолога щодо збереження психічного здоров'я пацієнтів	130
ТКАЧ Б. М. Нейропсихологічний аспект соціогенетики та біогенетики девіантної поведінки	132
ТОЦЬКА Н. В. Тренінг як метод розвитку комунікативних навичок медичних працівників	133
ТУЛЕЙ І. А. Вплив дитячо-батьківських відносин на репродуктивну функцію жінки	134
ЯНЦАЛОВСЬКИЙ О. Й., МАРИНЕНКО Ю. О. Роль позитивних та негативних психічних станів військовослужбовців у процесі службово-бойової діяльності	136
ЯНЦАЛОВСЬКИЙ О. Й., СЛОБОДЯН І. М. Психофізіологічні фактори впливу на психіку воїна як чинники, що впливають на успішність бойових дій	137
 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ В РОБОТІ ПРАКТИКУЮЧИХ ПСИХОЛОГІВ	
БАЛАБУШКА Є. О. Сутність адаптації комбатантів до умов мирного життя	139
ГОЛОВА Н. І. Психологічний супровід обдарованих дітей в навчальному закладі гімназійного типу	140
ГОЛУБ Н. П. Психолого-педагогічні підходи до організації навчання дошкільників з вадами мовлення	142
ДАЦУН О. В. Розробка психологічної моделі розвитку музичних здібностей дітей	144
ДЖИГУН Л. М., РАЇНСЬКА І. І. Психологічна реабілітація військовослужбовців із бойовими психічними травмами	145
КОВАЛЬЧУК Л. Р. Ціннісні орієнтації як основа розвитку і становлення особистості старшокласників	146
КОЛОДИЧ О. Б., ІВАШИНЮТА О. С. Психологічна діагностика особливостей розвитку креативності учнів початкової школи	147
КРУТЮК Н. Т., НЕЧАСВ О. О. Психологічні аспекти реадaptaції до умов мирного життя особового складу підрозділів, що виконували завдання в зоні проведення антитерористичної операції	149
КУЛЕШОВА О. В. Особливості діяльності організаційного психолога	151
ЛЕВИЦЬКА Т. Л. Особливості роботи з малюнком у символдрамі	153
МАТВІЙЧУК Т. В. Емоційна підтримка та емпатійне розуміння клієнта як складові ефективної роботи психолога	155
ПОПЕЛЮШКО Р. П. Особливості прояву психічних реакцій на бойову психічну травму у комбатантів	156
РАШКОВСЬКА І. В. Теоретичний аспект проблеми надання психологічної допомоги особистості	158
САФІН О. Д. Про систему психологічної реабілітації та реадaptaції комбатантів антитерористичної операції	159
ХУРТЕНКО О. В. Потенціал тренінга в підвищенні самооценки і лідерських якостей спортсменів	161
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	163

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

**Тези доповідей
IV Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Хмельницький, 20–21 квітня 2016 року)**

Технічний редактор
Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович

Редакційно-видавнича підготовка
Кафедра практичної психології та педагогіки
Хмельницького національного університету
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 11
E-mail: kafedrapip@ukr.net
<http://kafedra-psy.at.ua>

Підписано до друку 11.04.2016 р.
Формат 84x108 1/32. Папір офс.
Ум. друк. арк. 21,87. Наклад 100.
