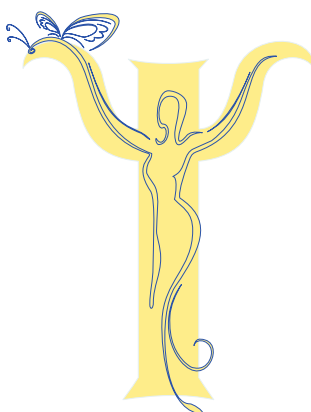


Міністерство освіти і науки України
Хмельницький національний університет
Кафедра психології та педагогіки
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Подільський культурно-просвітительський Центр імені М. К. Реріха

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

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

м. Хмельницький, 30–31 березня 2017 року



Хмельницький
2017

УДК 37.015:159.9
ББК 88:8
А 43

Рекомендовано до друку Вченою радою Хмельницького національного університету (протокол № 11 від 30 березня 2017 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 V Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 30–31 березня 2017 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. психол. та педагог. [та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2017. – 178 с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників V Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців», яка відбулась 30–31 березня 2017 року в м. Хмельницькому на базі Хмельницького національного університету за ініціативи кафедри 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 психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Електронний варіант збірника розміщено на сайті кафедри 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

Берегова Н. П.

Хмельницький національний університет

ВПЛИВ САМООЦІНКИ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА НА МАЙБУТНЮ ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Основним інструментом діяльності психолога виступає його власна особистість. Ефективність діяльності психолога визначається властивостями особистості, професійними знаннями та навичками. Тому в процесі професійного становлення студента-психолога велику роль відіграє формування особистості спеціаліста, зокрема, його самооцінки як особистісного утворення. Адекватність і сталість самооцінки, що входить до «Я-концепції» фахівця, є однією з важливих складових в моделі особистості практикуючого психолога та впливає на його професійний успіх.

Студентський період життя людини припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості, який характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, можливістю включення в усі види соціальної активності, здобуттям вищої освіти та опануванням професією. Головними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, моральне і фізичне самовдосконалення. Навчання набуває життєвого сенсу, якщо приносить переживання успіху, усвідомлення свого просування вперед. У період пізньої юності відбувається суттєва перебудова особистості, зумовлена змінами соціальної ситуації розвитку. У цьому віці молода людина мусить самостійно приймати рішення, розробляти життєві плани.

Новий соціальний статус, зміна виду діяльності на навчально-професійну, розширення соціального оточення зумовлюють зміну критеріїв самооцінки, уявлень студента про себе, розвиток його пізнавальних інтересів та соціальних мотивів навчально-професійної діяльності. Потреба в професійному становленні, самоствердженні сприяє подальшому розвитку самосвідомості майбутнього фахівця. (Савчин М. В., 2009).

Позитивна «Я-концепція», почуття самоповаги, самоцінності сприятливо відображається на постановці перспективних цілей й активному прагненні до їх досягнення. Разом з тим, переоцінка власних можливостей зустрічається досить часто й часом штовхає молодих людей на невиправданий ризик. Негативна «Я-концепція», проявами якої є низька самооцінка й низький рівень домагань, слабка віра в свої сили, страх отримати відмову впливає найбільш негативно на розвиток особистості майбутніх фахівців.

В «Я-концепції» особистості психолога науковці виділяють наступні складові: когнітивну складову – «образ Я», який відображає зміст уявлень людини про себе; емоційно-ціннісну складову – самооцінку; поведінкову складову, яка включає дії, викликані «образом Я» і самооцінкою (Р. Бернс, 1986).

Самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань. Формуючись на основі самооцінки, він є важливим внутрішнім чинником саморозвитку і самореалізації особистості. Рівень домагань – це прагнення досягти мети тієї складності, на яку людина вважає себе здатною. Залежно від самооцінки він може бути адекватним можливостям людини, заниженим або завищеним. Особистість із заниженим рівнем, зустрівшись із новими завданнями, переживає невпевненість, тривогу, боїться втратити свій авторитет, а тому намагається відмовитися від них. Тому й не використовує свої потенційні можливості. При завищеному рівні домагань індивід береться вирішувати непосильні проблеми, а тому часто зазнає невдач (Степанов О. М., 2006).

Самооцінку розглядають в рамках дослідження проблем самосвідомості. Науковці відзначають, що самооцінка є найбільш складним і багатогранним компонентом самосвідомості, який забезпечує наявність не лише критичної позиції індивіда відносно того, чим він володіє, але й оцінки з точки зору системи цінностей. Самооцінка виникає в результаті інтегративної роботи у сфері самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе та є важливим фактором професійного успіху, оскільки відображає впевненість людини в своїх професійних і особистих силах, її самоповагу. Тобто все, що може допомогти людині в досягненні успіху, знаходиться в ній самій. Чим нижче самооцінка, тим гіршою вважає себе людина у порівнянні з оточуючими людьми. Вона чекає (і як правило, чекає неусвідомлено, провокуючи оточуючих) насмішки, обману, приниження з боку тих, хто з нею спілкується. Захищаючи себе, вона вибудовує навколо себе стіну недовіри. Такі люди не можуть об'єктивно сприймати світ і приймати правильні рішення. Людина, поступово накопичуючи досвід неуспіху, починає відчувати себе непридатною до цього життя. Людина, чия самооцінка висока, в змозі самостійно розібратися в ситуації і зробити правильний вибір, спираючись на свій досвід, а не на чужу думку. Висока самооцінка забезпечує добре володіння технікою соціальних контактів, дозволяє індивіду показати свою цінність, не докладаючи особливих зусиль та служить основою, на якій людина вибудовує свої взаємини з навколишнім світом. Але така людина цінує себе вище, ніж того заслуговує та довіряє тільки самій собі (Подольак Л. Г., 2006).

Параметр висоти самооцінки впливає на професійну діяльність фахівця, зокрема психолога. Адекватна самооцінка професіонала визначає ступінь розбіжності між рівнем його домагань і реальним рівнем здійснення діяльності, точність постановки цілей, адекватну емоційну реакцію на різний результат діяльності, позитивно впливає на самопочуття, формуючи стійкість до критики. Якщо психолог задоволений собою і у нього адекватна самооцінка, то він тримається дуже впевнено і вмотивований на успіх. Важливо, звичайно, аби його впевненість у собі відповідала його компетентності. Як правило, впевнені в собі психологи сприймаються як більш переконливі з точки зору аргументації. Завищена самооцінка сприяє постановці цілей, які не відповідають можливостям професіонала: він орієнтований на успіх, нехтує необхідною інформацією, не розвиває великих зусиль для досягнення своїх цілей. Занижена самооцінка призводить до пасивності, боязні відповідальності, до схильності професіонала ставити легкі цілі і завдання, до очікування неспіху. Неадекватна самооцінка не дозволяє професіоналу повністю реалізувати свої можливості у професійній діяльності. (Корнеева Л. Н., 2003).

Узагальнюючи результати вищесказаного, можна підвести підсумок, висловлюючись словами науковця А. В. Петровського: «Все, що відстоялося в особистості, виникло завдяки спільній з іншими людьми діяльності й у спілкуванні з ними і для цього призначене. Людина включає в діяльність і спілкування істотно важливі орієнтири для своєї поведінки, весь час звіряє те, що вона робить, з тим, що очікують від неї навколишні, справляється з думками, почуттями і вимогами. Пізнаючи якості іншої людини, особистість одержує необхідні відомості, які дозволяють виробити власну оцінку. Уже сформовані оцінки власного «Я» є результат зіставлення того, що особистість спостерігає в собі, з тим, що бачить в інших людях. Людина, вже знаючи дещо про себе, придивляється до іншої людини, порівнює себе з нею; все це входить у самооцінку особистості і визначає її психологічне самопочуття» (Петровський А. В., 2009).

Отже, самооцінка є центральною ланкою довільної саморегуляції, визначає напрямок і рівень активності людини, її ставлення до світу, до людей, до самої себе; виступає в якості важливої детермінанти соціальної поведінки людини та є важливим компонентом впливу на успіх у професійній діяльності майбутнього психолога. Вона виконує регуляторну та захисну функції, впливаючи на розвиток особистості. Відображаючи ступінь задоволеності або незадоволеності собою, рівень самоповаги, самооцінка створює основу для сприйняття власного успіху чи неспіху, досягнення цілей певного рівня, тобто рівня домагань особистості. Самоцінку можна визначити як особливе утворення самосвідомості особистості, результат роботи у сфері самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення і оцінювання себе, своїх якостей і можливостей, дій, вчинків та місця серед інших людей.

Борисюк О. М.

Львівський державний університет внутрішніх справ

ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Локус контролю є показником здатності особистості приймати/перекладати відповідальність за те, що відбувається. Виділяють інтернальний та екстернальний локуси контролю. Інтернальний локус контролю свідчить про схильність особистості брати на себе відповідальність; екстернальний тип внутрішнього контролю, навпаки, характеризує людину, яка переносить відповідальність за те, що відбулось на якісь зовнішні обставини. Відношення курсантів до своєї діяльності, її екстернальність чи інтернальність, мають значний вплив на успішність такої діяльності та на ефективність її організації. Курсанти, які покладаються на себе (а не на зовнішні умови) в процесі діяльності, тобто інтернали, є більш активними, відповідальними та схильними до прийняття рішень.

Психодіагностичному обстеженню підлягали курсанти 1-го, 2-го та 3-го курсів факультету підготовки фахівців для підрозділів слідства Львівського державного університету внутрішніх справ (денної форми навчання). Кількість досліджуваних по курсах – 283 особи (82 особи – жін. статі, 201 особа – чол. статі). Дослідження було проведено на добровільних засадах за процедурою групового обстеження. Статистична обробка отриманих даних проводилася за допомогою статистичного пакету програм Microsoft Excel, SPSS – 21.0. Критерієм для аналізу було застосовано курс навчання. Отже, у таблиці 1 наведено узагальнені дані середнього значення та стандартного відхилення.

За методикою «Діагностика локалізації контролю особистості» (Ксенофонтowa О. Г., 1999) виявлено середні та низькі показники інтернальності у досліджуваних групах курсантів. Це свідчить про те, що вони більше володіють екстернальним типом локусу контролю. Мають переконання, що сили, що керують їхньою долею, знаходяться десь ззовні – це може бути і випадок, і «фатум», і будь-які «впливові люди». Низькі показники за шкалою інтернальності в міжособистісному спілкуванні ($8,4 \pm 2,9$) говорять про залежність від інших і не здатність змінити характер свого спілкування з ними.

Недостатньо вираженою є також інтернальність у сфері невдач ($5,0 \pm 1,4$), що свідчить про низький рівень контролю стосовно негативних подій і ситуацій. Респонденти виявляють схильність до звинувачування інших у причинах власних проблем, покладають відповідальність за свої негаразди на зовнішні обставини. Низькі показники інтернальності в сфері невдач дещо суперечать інтернальності в

сфері досягнень ($6, 1 \pm 1,4$). Очевидно, що досліджувані переоцінюють свої можливості стосовно успіхів і досягнень.

Таблиця 1. – Локус контролю курсантів

Шкала	Курсанти			
	1 курс	2 курс	3 курс	Загалом
	Середнє значення та стандартне відхилення			
Загальна інтернальність	24,7±4,8	26,0±4,8	26,1±4,7	25,6±4,7
Інтернальність у сфері досягнень	5,8±1,4	6,3±1,4	6,2±1,4	6,1±1,4
Інтернальність у сфері невдач	4,8±1,4	5,2±1,2	5,1±1,5	5,0±1,4
Схильність до самозвинувачення	10,6±2,3	11,5±2,2	11,2±2,4	11,1±2,3
Інтернальність у сфері професійної діяльності	10,4±2,3	11,2±1,8	11,0±2,1	10,8±2,1
Інтернальність у міжособистісному спілкуванні	7,6±2,6	8,3±2,9	9,1±2,9	8,4±2,9

Інтернальність у професійній сфері має середні показники ($10,8 \pm 2,1$), що свідчить про тенденцію заниження своїх можливостей в організації професійної діяльності, не схильності до покладання на себе будь-якої відповідальності. Такі результати, очевидно можна пояснити ще й тим, що в професійній діяльності переважає тверда адміністративна структура, де обмежені можливості самостійного прийняття рішень, що сприяє формуванню низького рівня суб'єктивного контролю в професійній діяльності.

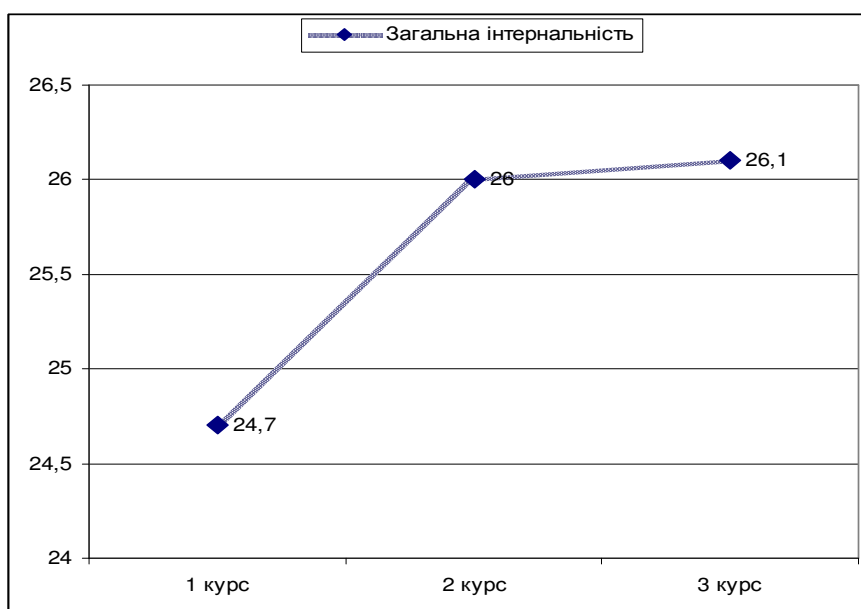


Рисунок 1. – Показники загальної інтернальності у курсантів

Таким чином, оцінка емпіричних даних вказує на те, що у процесі навчання спостерігаються певні відмінності між групами. Показники загальної інтернальності за шкалами опитувальника є середніми. Однак, на 2-му та 3-му курсі вона дещо зростає, тобто курсанти все більше переконуються в тому, що саме їхня активність та старанність впливає на результати діяльності, схильні все більше покладати відповідальність на себе, а не на зовнішні сили. Домінування у курсантів внутрішнього типу локусу контролю значно підвищить рівень їхньої активності та професійної мотивації.

Васильсва О. А.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Професія психолога є специфічною як за змістом, так і за предметом діяльності, тому вимагає від фахівця, крім знань і специфічних особистісних якостей, особливої структури професіоналізму. Отже, разом з теоретичними знаннями і професійними вміннями, що є фундаментом будь-якої професії, студенти, які отримують спеціальну психологічну підготовку в умовах вищого навчального закладу потребують комплексного психолого-педагогічного підходу до створення умов для індивідуалізації в процесі фахової підготовки.

Деякі аспекти досліджуваної проблеми виступали предметом спеціальних наукових досліджень, зокрема, формування професіоналізму особистості в умовах функціонування в певній професії досліджували В. А. Бодров, К. М. Гуревич, Є. О. Клімов, Г. В. Ложкін, Б. Ф. Ломов, А. К. Маркова, В. Д. Шадриков та ін. Питання формування професіоналізму висвітлені також у працях Н. В. Кузьміної, М. С. Пряжнікова, В. О. Сластьоніна та ін.

На актуальності проблеми формування професійно важливих якостей особистості майбутнього психолога наголошують українські дослідники О. Ф. Бондаренко, С. В. Васьковська, Ж. П. Вірна, В. В. Власенко, П. П. Горностай, Л. В. Долинська, Н. Л. Коломінський, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, В. А. Семиченко, Л. Г. Терлецька, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко.

Індивідуалізація процесу формування професіоналізму майбутніх психологів бере витoki з принципів та положень особистісно зорієнтованої освітньої парадигми (Ш. О. Амонашвілі, І. Д. Бех, Г. О. Балл, С. В. Бондаревська, В. С. Лутай, С. І. Подмазін, І. С. Якиманська та ін.), принципів розвитку (Л. І. Анциферова, Л. С. Виготський, О. М. Леонтєв, О. В. Запорожець, І. А. Зимня та ін.); загально-психологічних положень про сутність і розвиток особистості як суб'єкта власної життєдіяльності (К. О. Абульханова-Славська, В. А. Брушлінський, Г. С. Костюк, В. О. Моляко, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Т. С. Яценко), концептуальних засад дослідження особистості психолога загалом (І. В. Дубровіна, Т. А. Казанцева, О. П. Саннікова, Н. В. Чепелева) та на етапі його професійної підготовки у системі вищої освіти (О. Ф. Бондаренко, Ж. П. Вірна, Л. В. Долинська, Л. М. Мітіна, Е. Л. Носенко, Н. І. Пов'якель).

Отже, **метою публікації** є розкриття основних положень індивідуалізації професійної підготовки майбутнього психолога.

Індивідуалізацію розглядаємо як один з видів професійно-педагогічної діяльності, тому особливого значення у ході її дослідження набуває застосування основних положень системного підходу як способу пізнання фактів, явищ, процесів, згідно з якими людина розглядається як динамічна система, що постійно розвивається, змінюється, набуває нових особистісних та індивідуальних якостей, яка забезпечує широкі можливості соціальної та професійної адаптації (Філософський словарь, 1972).

Поняття «індивідуалізація», яке стало з'являтися у вітчизняній педагогічній літературі у 60-і роки ХХ століття, на відміну від «індивідуального підходу» та «індивідуальної роботи», більшістю дослідників пов'язується тільки з навчальним процесом, проте тлумачиться також неоднозначно. А саме, як: принцип навчання (С. Баранов, М. Скаткін, Н. Талізїна та ін.); підсистема навчально-виховного процесу (В. Галузинський, М. Євтух, Г. Селевко І. Унт та ін.); розвиток індивідуально-типових особливостей в оптимально організованому навчально-виховному процесі (С. Абрамова, Т. Власова, Т. Логвіна-Бик та ін.); особлива форма навчального процесу, яка на відміну від індивідуальної враховує особливості кожного у всіх формах та методах, тобто є своєрідною самостійною роботою на різному рівні складності (Л. Болотїна, М. Данїлов та ін.); особлива організація навчального процесу, яка відповідає меті діяльності та реальним пізнавальним можливостям (Ю. Бабанський, О. Бударний, С. Гончаренко, Є. Рабунський та ін.); особлива організація навчального процесу (стратегія), що передбачає створення оптимальних умов для виявлення і розвитку здібностей, талантів та інтересів кожного, сприяння цілеспрямованому формуванню творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства; самостійна робота на різному рівні, яка виконується за власними бажаннями та за спеціальними завданнями вчителів (І. Огородников, М. Фїцула та ін.).

Індивідуалізація навчання – розглядається також як суто дидактичний принцип, що зумовлює необхідність в процесі навчання бачити кожного студента. Індивідуалізація процесу навчання у вищій школі розглядається як організація навчальної діяльності під час якої враховуються індивідуальні відмінності студентів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання. Подібно до суті індивідуалізації процесу навчання визначається і сутність поняття індивідуальний підхід. Принцип індивідуального підходу є провідним принципом розвитку індивідуальності студента. Питанням індивідуального підходу займалися провідні вчені О. Запорожець, Г. Костюк, В. Котирло, Г. Люблінська, В. Мясїщев, Д. Ніколенко, Л. Проколієнко, Д. Ельконін, П. Чамата та інші.

Так, Г. С. Костюк розглядає індивідуальний підхід, як складову методики навчальної діяльності. Також, автор переконує, що не можна не враховувати індивідуальну своєрідність кожного учня і орієнтуватися на середнього учня, не звертати увагу на труднощі, які виникають під час навчання. Але разом з тим наголошується на тому, що не можна індивідуальний підхід зводити до пристосування навчання

до індивідуальних особливостей учнів, відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей (Костюк Г. С., 1989).

Аналізуючи сказане, ми можемо із впевненістю сказати те ж саме стосується і вищої школи. Тобто, під час організації навчального процесу у вищій школі, викладач повинен враховувати індивідуальну своєрідність кожного студента, але не пристосовувати навчання до індивідуальних особливостей студентів. Викладач так повинен організувати навчальну діяльність, щоб досягти поставлених результатів кожним студентом, розвивати його здібності і нахили, спонукати його до творчої пізнавальної самостійної діяльності у здобутті необхідних знань. У сучасному тлумаченні індивідуальний підхід розглядається як психолого-педагогічний принцип, що передбачає таку організацію педагогічного впливу у навчальному процесі, яка б враховувала індивідуальні відмінності учня чи студента.

Індивідуальні відмінності – особливості психічних процесів, станів і властивостей: індивідуальні відмінності сприймання, уваги, пам'яті, мислення, емоційних реакцій, часу реакції, інтересів, здібностей, характеру. Важливо враховувати в процесі організації навчання мінливість індивідуальних відмінностей з віком. Знання індивідуальних відмінностей потрібні для індивідуального підходу у навчанні і вихованні у розробці питань профорієнтації та профвідбору (Лозовецька В. Т., 2012).

Індивідуальні особливості психіки – особливості психіки людини, що визначають її своєрідність і неповторність. Важливим є визначення індивідуальних особливостей студентів для ефективного навчання. До засобів їх дослідження належать: спостереження, спеціальні тести, експеримент тощо. Важливою є психолого-педагогічна характеристика студентів, що охоплює важливі сторони їх особистості й містить інформацію про поведінку, діяльність, особливості особистості тощо. Урахування індивідуальних особливостей психіки студента забезпечує індивідуальну своєрідність його розвитку й дає можливість максимально розвиватися всім його здібностям. Якщо їх не враховувати в процесі підготовки майбутніх фахівців, більш здібні і розвинені студенти затримуватися у своєму розумовому розвитку: у них знижуватимуться пізнавальна активність і темп засвоєння матеріалу.

Звісно, що реалізація зазначених умов потребує досконалого інструменту. Отже, розглянемо методи (засоби) індивідуалізації (організаційні форми) майбутніх фахівців з психології у вищій школі.

По-перше, індивідуальні навчально-дослідні завдання (далі за текстом – ІНДЗ), які отримує кожний студент. Наприклад, ІНДЗ з психокорекції: «Назвіть та проаналізуйте особистісні проблеми, які можуть заважати Вам у вашій роботі психолога», «Самокорекція особистості», «Психологічна корекція особистісної тривожності», «Самоорганізація особистості», «Розвиток емоційної стійкості». ІНДЗ з психології спілкування: «Психологічний аналіз і корекція комунікативних навичок», «Формування комунікативної компетентності». ІНДЗ із психології конфлікту: «Вирішення міжособистісного конфлікту», «Емоції як причина конфлікту» та ін.

По-друге, це тренінгові форми роботи, зокрема, авторський тренінг «Психологія ділового спілкування», творчі групи.

По-третє, це спілкування з практикуючими психологами-професіоналами, ведення щоденнику особистісного зростання (зошити із самокорекції та саморозвитку), які є безпосереднім продовженням ведення щоденників самопізнання, започаткованого на заняттях із психологічної діагностики, рольові та ділові ігри; розв'язання творчих завдань, написання есе; по-четверте, це самостійна робота; розв'язання ситуаційних психологічних завдань; науково-дослідницька робота (написання тез, статті на конференцію, виступ на науковій конференції; постійно діюча «Психологічна служба ВНЗ»; по-п'яте, система наставництва і супервізії; діалогічний характер спілкування; моделювання ситуацій професійної діяльності; заходи психологічної просвіти; індивідуальне психологічне консультування; професійне навчання, спрямоване на усвідомлення значення конкретних дисциплін для формування професіоналізму в майбутніх психологів.

Відповідальним етапом у підготовці практикуючих психологів, зокрема у формуванні позитивної Я-концепції особистості – є система навчальних практик, яка надає можливість студентам застосувати на практиці набуті теоретичні знання, а також переконатись у правильності обраного шляху та здатності працювати в даній галузі.

Отже, результативність підготовки майбутніх психологів залежить багато в чому від того, наскільки ними усвідомлюються різноманітні функції навчальної діяльності у контексті їх фахового становлення та від того, як вони інтегруються на теоретичному рівні й у практичній діяльності, оскільки процес навчання для кожного стає індивідуалізованим, що дозволяє ефективніше вдосконалювати фахові знання, вміння і навички, виходячи з інтересів і спеціальних здібностей студентів.

Таким чином, індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх психологів можна розглядати, як особливу організацію вивчення психологічних дисциплін, яка має всі ознаки індивідуалізації; пробуджує позитивну соціальну мотивацію; сприяє розвитку професійних знань, оволодінню способами використання форм, методів, засобів індивідуальної роботи. Така побудова навчального процесу створює резерв навчального часу, надає додаткові можливості переходу від стандартної навчальної програми до індивідуальної самостійної роботи без збільшення навантаження студентів; мотивує набуття необхідного професійного досвіду, вироблення індивідуального стилю пізнавальної діяльності; сприяє посиленню індивідуального підходу в процесі оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками та розвитку творчих здібностей; стимулює інтелектуальний розвиток майбутніх психологів, становлення професійно-педагогічних суб'єкт-суб'єктних відносин.

ЗНАЧУЩІСТЬ І ПРОЯВИ ГУМАННОСТІ ЗА ВИСЛОВЛЮВАННЯМИ КОНФУЦІЯ

Гуманність є ключовим поняттям гуманістичної психології та гуманної педагогіки. На нашу думку, важливо дослідити, як уявляли гуманність у минулих епохах та в інших культурах. Зокрема, гуманність є однією з основоположних категорій китайської філософії і традиційної духовної культури, вона поєднує в собі три головних смислових аспекти:

- 1) морально-психологічний – любов / жалість до людей, що стоїть в одному ряду з обов'язком / справедливістю, ритуальною благопристойністю, розумністю, мужністю;
- 2) соціально-етичний – сукупність усіх видів правильного ставлення людини до іншої людини та суспільства;
- 3) етико-метафізичний – симпатично-інтегративний взаємозв'язок окремої особистості з усім суцям.

Етимологічне значення китайського ієрогліфа *жень*, яким позначається гуманність, – «людина і людина» або «людина серед людей». У *конфуціанстві* поняття «жень» одразу стало центральною категорією, що визначалася, з одного боку, як спокійно-самодостатня «любов до людей», яка породжує правильний баланс любові та ненависті, з іншого – як «подолання себе і повернення до ритуальної благопристойності», що реалізує «золоте правило моралі»: «не нав'язувати іншим того, чого не бажаєш собі», «зміцнювати інших в тому, у чому бажаєш зміцнитися сам, і подвигати їх на те, на що бажаєш наважитися сам». Конфуцій розглядав гуманність специфічним атрибутом «благородного мужа», не притаманним «нікчемній людині», а у його найближчих послідовників гуманність стала універсальним началом, що утворює людську особистість (Кобзев А. И. *Жэнь // Китайская философия: энциклопедический словарь*. М., 1994., с. 127).

У рамках маленької статті ми не зможемо розглянути тлумачення гуманності в усіх основних системах китайської філософії, тому зосередимося тільки на висловлюваннях великого китайського мислителя Кун Фу-цзи («Учитель Кун»), відомого на Заході як Конфуцій (551–479 до н.е.). Його думки про гуманність, на нашу думку, варто розглянути насамперед, оскільки він став першим в історії Китаю професійним учителем, відкривши приватну школу у віці 30 років. Ці його погляди представлені, зокрема, у трактаті «Лунь юй» («Судження і бесіди»). Вважаємо що таке дослідження збагатить наукові знання з історії психології та педагогіки й допоможе поглибити психологічне розуміння гуманності.

Мета нашої статті – описати значущість і прояви гуманності як психодуховної якості людини за висловлюваннями Конфуція.

Для досягнення цієї мети ми зробили огляд висловлювань Конфуція.

Результати теоретичного дослідження. Ознайомившись із висловлюваннями Конфуція, ми виокремили повчання і твердження про гуманність як психодуховну якість людини.

Про значущість гуманності:

1. «Молодь удома має бути шанобливою до батьків, поза домівкою поважною до старших, відрізнитися обережністю та щирістю, правдивістю, турботливою любов'ю до всіх і зближуватися з людьми гуманними» (с. 101)*.
2. «Прагни до істини, тримайся доброчесності, спирайся на гуманність і розважайся вільними мистецтвами» (с. 131).
3. «Якщо, досягнувши знання істини, законів, ми будемо неспроможними берегти це знання за допомогою гуманності, то, здобувши, неодмінно втратимо його» (с. 177).
4. «Якщо людина негуманна, то який сенс у церемоніях? Якщо людина негуманна, то який сенс у музиці?» (с. 115).
5. «Народ потребує гуманності більше, ніж вогню і води. Я бачив людей, які вмирили від вогню і води, але не бачив тих, які вмирили від того, що вони були гуманними» (с. 181).
6. «Відважна людина, яка тяготиться бідністю, зробить смуту, точно так само, як і людина, позбавлена гуманності, якщо її надмірно ненавидять під впливом сильної до неї відрази» (с. 137, 139).

Про прояви гуманності:

1. «Рідко буває, щоб людина, яка відрізнялася б синовньою шанобливістю і братерською любов'ю, любила би повставати проти старших, і ніколи не буває, щоб той, хто не любить повставати проти вищих, захотів зробити збурення. Досконалий муж зосереджує свої сили на основах; як тільки покладені основи, то з'являються і закони для діяльності. Синовня шанобливість і братерська любов – це корінь гуманності» (с. 97, 99). У нашому розумінні, синовня шанобливість – це визнання Ієрархічного Начала власного життя, визнання і шанування земних батьків, які дали людині життя, і визнання та шанування Отця Небесного як

* Тут і далі за текстом статті у дужках після цитат вказані номери сторінок книги: *Мудрость Конфуция: афоризмы и поучения* / под ред. В. П. Бутромеева, В. В. Бутромеева. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2010. – 304 с. : ил.

уезагального життєвого Начала. Братерська любов теж має кілька аспектів: любов до братів і сестер по крові, братів і сестер по духу, братів і сестер ближніх і дальніх як дітей єдиного Отця Небесного.

2. Шанобливість і любов мають бути щирими, бо на думку Конфуція: «У хитрих словах і в удаваному, улесливому виразі обличчя рідко зустрічається гуманність» (с. 99); «Хитрі слова і удавана зовнішність рідко поєднуються з гуманністю» (с. 193).

4. «Тільки гуманіст може і любити людей, і ненавидіти їх» (с. 117). Гуманна людина здатна вмещувати у собі протилежності у своєму ставленні до людей. Вона ясно й цілісно сприймає природу людини, вміє одночасно бачити і її чесноти, і її недосконалості, її вищу досконалу духовну природу і її нижчу недосконалу земну природу. Тому може одночасно любити людей як вищих духовних істот і ненавидіти в них нижчі властивості, що заважають повноцінно проявитися їхній вищій духовній природі.

5. «Якщо в когось є щире стремління до гуманності, то той не зробить зла» (с. 117). Людина, яка прагне до гуманності, навіть переживаючи ненависть до нижчих проявів людської природи, ніколи не зробить зла.

6. «Огріхи людей відповідають їхнім категоріям і, спостерігаючи огріхи людини, можна зрозуміти, гуманна вона чи ні» (с. 119). Конфуцій вказує на те, що помилки гуманної людини відрізняються за своєю суттю від помилок негуманної людини. Гуманність, якщо вона є, пронизує всі дії людини і виявляється навіть у її помилках.

7. «Розумний знаходить задоволення у воді; гуманний любить гори; розумний рухливий, а гуманний спокійний; розумний веселий, а гуманний довговічний» (с. 131). Розум людини є рухливим за своєю природою, то й розумна людина рухлива, любить пізнавати постійні зміни форм життєвих явищ. Вода теж рухлива і легко змінює свої форми, тому й знаходить задоволення у воді розумна людина, відчуваючи спорідненість із нею. Гуманна людина прагне пізнати високу незмінну Істину життя, яка стоїть за всіма видозмінами форм, тому й відчуває спорідненість з горами і любить їх, бо і гори підносяться у височині і стоять непорушно. Так і гуманна людина зберігає спокій подібно до гір. Такі прагнення людей відображаються і в їхньому душевному стані: розумна людина весела від задоволення своєї потреби постійного пізнання мінливих форм життя, а гуманна людина спокійна від споглядання незмінної Істини життя і від того є довговічною, бо не витрачає свою життєву енергію на веселощі, зумовлені мінливістю життєвих явищ та рефлексом новизни, а обходить з нею економніше й доцільніше, бо спрямовує її до високої й віддаленої мети.

8. «Розумний не помиляється, гуманіст не сумує і мужній не боїться» (с. 149). Людина сумує внаслідок незадоволення власних потреб і небажання щось робити, щоб змінити ситуацію на краще. У гуманної людини домінують вищі духовні потреби, що можуть бути задоволені у будь-яких обставинах життя, і вона займає активну дієву позицію в житті, тому й не сумує.

9. «Людина, обдарована чеснотами, без сумніву, володіє даром слова, але той, хто має дар слова не завжди буває обдарований чеснотами. Людина гуманна, звичайно, володіє хоробрістю, але хоробрість не завжди поєднується з гуманністю» (с. 163). Усвідомлюючи свою вищу безсмертну духовну природу, людина стає гуманною і хороброю.

10. Конфуція запитали: «Яким чином потрібно вести справи правління?» Філософ відповів: «Дотримуватися п'яти прекрасних якостей і виганяти чотири поганих. Прекрасні – це коли правитель благодіє, не витрачаючись, накладає роботу, не викликаючи нарікань, бажає без пожадливості, задоволений, але не гордий, поважний, але не лютий». Конфуція запитали: «Що значить благодіяти, не витрачаючись?» Філософ відповів: «Коли він буде робити користь народів, виходячи з того, що для нього корисно, – хіба це не буде благодіянням без витрат? Коли він буде вибирати придатну роботу і змушувати їх трудитися над нею, то хто ж буде нарікати? Коли він буде бажати гуманності й здобуде її, то де ж тут місце для пожадливості? Коли для нього не буде ні сильних, ні слабких за чисельністю, ні малих, ні великих справ, і він буде ставитися з однаковою повагою до всіх і до всього, то хіба це не буде самозадоволеність без гордості? Коли він стежить за своїм одянням, і коли його погляд буде пронизаний достоїнністю, і, споглядаючи його поважний вигляд, люди будуть відчувати повагу – хіба це не буде величністю без лютості?» (с. 197, 199, 201). Щоб стати гуманною, людина має подолати в собі егоцентризм і егоїзм, тому у щирому бажанні гуманності немає місця для пожадливості, яка є проявом егоїзму та егоцентризму.

11. «Чи далеко від нас гуманність. Ні. Коли ми хочемо її, то вона у нас під руками» (с. 135). Кожна людина, яка хоче гуманності, може стати гуманною.

Про зв'язок благородства і гуманності:

1. «Багатство і знатність складають предмет людських бажань, але благородний муж ними не користується, якщо вони дісталися незаконним шляхом. Бідність і низький стан є для людини предметом відрази, але благородний муж не нехтує ними, не відкидає їх, якщо вони незаслужені. Як може благородний муж користуватися цим ім'ям без гуманності? Благородний муж ні на годину не розлучається з гуманністю: у метушні та в зубожінні вона неодмінно з ним» (с. 117, 119).

2. «Що благородний муж буває іноді негуманним – це трапляється, але щоб низька людина була гуманна – цього не буває ніколи» (с. 161).

Висновок і перспективи подальших досліджень. Наведені висловлювання Конфуція описують етичні аспекти гуманності. Вони варті психологічного осмислення та зіставлення з висловлюваннями інших мислителів для поглиблення розуміння психологічної природи гуманності як людської якості.

РИЗИК ПІД ЧАС ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

Як зазначають дослідники, сьогодні ризик є міждисциплінарною областю знання, а сам цей термін набув статусу загальнонаукового поняття, що виходить за межі тієї чи іншої науки або специфічної групи. В науковій літературі не існує загальноприйнятого визначення ризику, що призводить часом до взаємного непорозуміння представниками різних наук, хоча начебто обговорюється один феномен. З точки зору психології «ризик» – це дія, спрямована на привабливу мету, досягнення якої пов'язане з елементом небезпеки, загрозою втрати, неспіху (Мещеряков Б. Г., Зінченко В. П., 2007). Дії, які сприймаються спостерігачами як обережні, можуть самим суб'єктом переживатися як ризиковані, і навпаки.

Психологічний фактор ризикової поведінки розглядається вченими як загроза недосягнення поставленої мети або загроза неможливості контролю суб'єктом розвитку наслідків прийнятого рішення. Ризиковані рішення розглядаються як необережні і протиставляються раціональним. Схильність до ризику не слід відносити до особистісних рис, оскільки вона не є універсальною, і її прояв, зазвичай, відноситься до певного класу ситуацій (життєвих чи професійних), що розцінюються суб'єктом як незалежні від його дій. У той самий час готовність до ризику, може пояснюватися як властивість особистості проявляти активність, готовність виходити за межі ситуаційних обмежень, усвідомлено контролювати свої рішення і дії. Не будь-яка ситуація визначається як ситуація ризику. Невизначеність є найважливішою характеристикою ситуації ризику, що вимагає ухвалення рішення (Солнцева Г. Н., Смолян Г. Л., 2009).

Аналіз понять «ризик» і «невизначеність» здійснюється з часу введення їх Ф. Найтом, який «розвів» ці поняття для того, щоб зберегти відмінності між «вимірною» і «невимірною» невизначеністю. Він використовував термін «ризик» для позначення першого типу невизначеності – вимірної, і власне термін «невизначеність» – для другого типу – невимірної невизначеності. У ситуації невизначеності невідомі як зміни ситуації, так і ймовірності досягнення мети.

Ситуація ризику характеризується можливістю оцінки настання події, а можливість досягнення результату є невизначеною. Іншими словами, ситуація ризику є окремий випадок ситуації невизначеності, коли прогноз результату є складним. Дослідження ситуацій ризику таким чином можуть здійснюватися у двох напрямках. Перш за все, це дослідження джерел невизначеності, включаючи спроби оцінити її міру і вірогідність результатів при різних варіантах дій. Інший напрямок широко представлено в фінансово-економічній і політичній сферах, коли аналізуються можливі наслідки варіантів поведінки, пов'язані з небезпекою чи загрозою. Недоліки методів зводяться до того, що: 1) нечітко відображено взаємозв'язок і відмінності між поняттями «ризик» і «невизначеність»; 2) не враховуються суб'єктивні переваги і упередження в сприйнятті ризику.

Для оцінки окремих ризиків і загального ризику необхідна інформація, коли можливі три підходи: 1) особистий досвід; 2) поради оточуючих; 3) офіційна статистика.

Деякі автори, які займаються вивченням процесів прийняття інвестиційних рішень, як правило, розглядають ризик, як можливість втрат (Загорій Г. В., 1997). При цьому особливо підкреслюється, що поняття «ризик» і «невизначеність» не тотожні, а можливість настання несприятливої події не слід зводити до одного показника – ймовірності. Як вже говорилося, однією з характеристик ситуації ризику є наявність вибору з альтернатив. Традиційно, психічні процеси, пов'язані з вибором і подоланням невизначеності, описуються як прийняття рішення. У прийнятті рішень результат не гарантований, тобто є ризик не отримати бажаний результат.

Важливе значення для вирішення проблеми ризику під час прийняття рішень має формальна теорія корисності, створена Джоном Фон Нейманом і Оскаром Моргенштерном, які сформулювали шість аксіом, що відносяться до переваг людини, яка діє раціонально. Не зупиняючись на детальному розгляді цих аксіом, потрібно відзначити, що з системи аксіом випливає ряд важливих наслідків, які мають істотне значення для психології прийняття рішень (Дж. Фон Нейман, О. Моргенштерн, 1970). Ризик є наслідком рішення і завжди пов'язаний з суб'єктом, тому не можна говорити про ризик поза суб'єктом. Хтось може зауважити, що суб'єкт імпліцитно присутній у рішенні, і тому не потрібно його спеціально виокремлювати. Адже не може бути рішення без суб'єкта. Але суб'єкт як приймає рішення, так і оцінює і ймовірності настання можливих подій, і пов'язані з ними наслідки прийнятих рішень. Легко уявити ситуацію, коли дві людини приймають однакові рішення, але ризик, пов'язаний з їх реалізацією, оцінюють зовсім по-різному (Дієв В. С., 2014). У підсумку суб'єкт вибирає ту альтернативу, яка найбільш повно відповідає його цілям, оцінками і системі цінностей. Проте основним є питання про вимірювання ризику, оскільки не можна раціонально приймати рішення, поки ризик не проаналізовано. Необхідні спільні методологічні підходи до вироблення рішень в таких умовах.

Отже, ризикуючи, суб'єкт вибирає альтернативу, яка є результатом прийнятого ним рішення, хоча можливий результат в точності йому не відомий. Ризик є інтегральною характеристикою, що поєднує в собі оцінки як ймовірностей реалізації рішення, так і його наслідків.

Горенко М. В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

Важливим напрямком професійної підготовки студентів є їх підготовка до здійснення майбутньої професійної кар'єри. Одним із важливих чинників здійснення такої підготовки виступає формування у студентів готовності до здійснення професійної кар'єри. В Україні проблема фахової підготовки психологів найбільшої актуальності набула останнім часом, оскільки з'явилися предметні сфери, де необхідна допомога кваліфікованих психологів-професіоналів. Поняття кар'єри психологів має специфічний характер, тому що основне просування у цій сфері полягає не у підйомі посадовими сходами, а у рості кваліфікації.

Великий внесок був зробленим науковцями, які досліджували питання готовності до професійної діяльності. Серед них педагоги-класики – Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький, а також сучасні педагоги та психологи – Л. Кондрашова, Г. Костюк, В. Крутецький, В. Моляко, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, І. Чорна, О. Філь та інші. Багато досліджень присвячено вивченню особистості психолога та формування його готовності до здійснення професійної діяльності (Г. Абрамова, Н. Антонова, О. Бодальов, С. Максименко та ін.).

На основі аналізу літератури можна стверджувати, що психологічна готовність до професійної кар'єри включає такі основні компоненти:

а) мотиваційний компонент – мотиви, необхідні для успішної професійної кар'єри. Мотиви професійної діяльності роботи включали: фінансові мотиви; мотиви просування в посаді; мотиви змісту роботи; мотиви взаємовідносин з керівниками та працівниками; мотиви досягнення та визнання;

б) когнітивний компонент – знання, необхідні для успішного здійснення професійної кар'єри;

в) операційний компонент – уміння та навички, необхідні для успішного здійснення професійної кар'єри;

г) особистісний компонент – особистісні характеристики, необхідні для успішного здійснення професійної кар'єри (Канівець Т. М., 2013).

Дослідники виділяють також компоненти: комунікативний (О. Дмитреєва), морально-психологічний (Л. Кондрашова), пізнавальний, емоційний, вольовий (С. Зеєр), креативний (С. Литвиненко), орієнтаційний (Л. Кондрашова, Г. Троцько) та інші.

Варто зауважити, що такі розбіжності компонентного складу готовності зумовлені передусім предметом дослідження науковця, різним аспектом розгляду проблеми, методологічними засадами та ін. Різні трактування цього поняття не взаємовиключають, а розширюють та доповнюють уявлення про досліджуваний феномен (Садова Т. А.).

Отже, аналізуючи дослідження, що стосуються готовності до майбутньої професійної діяльності, можна зробити висновок, що дана готовність є особистісною якістю, інтегральним вираженням всіх підструктур особистості. Процес підготовки майбутніх психологів здійснюється шляхом формування всіх структурних компонентів готовності одночасно. Розвиток компонентів можна реалізувати в умовах спеціально організованого навчання, яке буде спрямоване на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками, формування позитивного ставлення до професійної діяльності психолога.

Данилевич Л. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У СТУДЕНТІВ

У сучасному процесі реформування вищої освіти в Україні нагальною стає проблема забезпечення соціальної потреби суспільства у високопрофесійних спеціалістах. Наразі у вищих навчальних закладах сучасні студенти повинні бути професійно зорієнтовані і чітко уявляти, яку професійну роль вони виконуватимуть, та які якості особистості є необхідними для ефективної професійної діяльності.

У психологічній літературі в останнє десятиріччя дослідники виявляють особливий інтерес до образу фахівця: зокрема, представлені дані аналізу професійного еталону у студентів (Білоконь М. А., 1999), образу викладача (Парнюк Н. В., 2003), психолога (Шаньгіна Н. В., 2007), про роль вузівської підготовки у формуванні професійно важливих якостей (Мартинюк І. А., 2004) тощо. У роботах зазначених авторів акцентується увага на тому, яку роль відіграє образ фахівця в соціальному, особистісному і професійному самовизначенні людини, формуванні його ставлення до професійної діяльності.

Теоретичний аналіз праць учених-психологів дозволяє визначити професійну самосвідомість, як усвідомлення людиною своєї приналежності до професійної групи (Паригін Б. Д., 1971), як процес аналізу людиною самого себе в процесі професійної діяльності (Кряхтунов М. І., 1998), усвідомлення відповідності обраній професії (Гуткин М. С., 1996) тощо.

У своїх дослідженнях С. В. Кошелева узагальнює, що для професійної самосвідомості важливою є цілісна оцінка фахівцем себе, процесу і результату своєї професійної діяльності (Кошелева С. В., 1997). Така позиція створює «образ Я» фахівця, в якому поєднуються власні інтереси, як майбутнього суб'єкта, з професійною діяльністю. У свою чергу, Т. Н. Фам визначає професійну самосвідомість як засіб саморегуляції особистості, що проявляється в усвідомленні власних психічних особливостей, аналізі себе як суб'єкта діяльності, усвідомленні та оцінці системи відносин (Фам Т. Н., 1989).

Різноманіття точок зору щодо сутності самого феномену професійної самосвідомості спричинило різноплановість уявлень про його структурні компоненти. Одне з перших досліджень структури професійної самосвідомості належить Є. А. Клімову. На його думку, професійна самосвідомість включає: усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільності, знання, думки про ступінь своєї відповідності професійному ідеалу, про своє місце в системі професійних «ролей», знання людини про його визнання у професійній групі; про свої сильні і слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, ймовірні зони успіхів і невдач; уявлення про себе та свою роботу в майбутньому (Клімов Є. А., 1970).

У структурі професійної самосвідомості вирізняються компоненти, що визначають окремі сторони Я-образу майбутнього фахівця, такі як «Я-випускник», «Я-спеціаліст», «Я-професіонал» та інші, які сприяють більш детальному вивченню професійної самосвідомості, його формування в динамічних соціально-економічних умовах.

Розглядаючи професійну самосвідомість як компонент цілісної самосвідомості особистості психологи прийшли до висновку, що до її структури входять такі основні компоненти: пізнавальний, емоційно-оцінний і поведінковий, що виявляються в формах самопізнання, самооцінки, саморегуляції поведінки (Гуткин М. С., 1996, Луніна В. В., 2000). Однак, як показує практика, цей феномен не можна розглядати як самодостатню систему без урахування змін, що відбуваються в економіці, виробництві, у сферах професійної освіти.

У розвитку «образу Я» особистості актуальним є питання про роль когнітивного та особистісного чинників.

А. В. Ставків представив структуру професійної самосвідомості, яка складається з таких складових:

1. «Образ Я» – саморозуміння, самовизначення у власних цінностях і смислах, потребах і мотивах, особистісних особливостях.
2. «Образ професії» – розуміння професії, усвідомлення її різноманітних сторін.
3. «Образ Я в професії» – усвідомлення себе в професії, готовність здійснити цей вибір і докласти зусиль для його реалізації (А. В. Прудило, 2002).

Також когнітивні характеристики професійної спрямованості студента виявляються у вмінні оцінювати свої професійні знання і навички, професійній саморефлексії, професійному інтелекті. Рівень сформованості професійної спрямованості особистості студентів визначають мотиви професійного вибору, тобто, особливості професійного самовизначення; інтерес до професійних знань; характеристики Я-концепції майбутнього фахівця.

Серед необхідних умов, що стимулюють розвиток професійної самосвідомості студентів під час навчання у вищій школі, можна визначити наступні:

- формування установки особистості на самовдосконалення та врахування своїх індивідуально-психологічних якостей у процесі виконання навчально-практичних завдань, звернення уваги на себе як суб'єкта діяльності;
- використання колективних форм пізнавальної діяльності, рольових завдань, у яких завдяки груповій апперцепції здійснюється активне засвоєння необхідних професійних еталонів;
- організація оцінювальної діяльності студентів (самооцінка й групова оцінка професійно-важливих якостей). Механізмом формування професійної самосвідомості студентів виступає саморефлексія професійних знань та особистості, що детермінує готовність до осмислення необхідності й важливості саморозвитку і самовдосконалення.

На основі узагальнення умов та механізмів розвитку професійної самосвідомості, можна зробити висновок, що оптимальним для формування «образу Я» фахівця є використання активних методів навчання, орієнтація процесу навчання та підготовки майбутніх фахівців на максимально наближені до вимог діяльності. Професійна самосвідомість є невід'ємною складовою професійного самовизначення особистості, її зміст полягає в усвідомленні індивідом себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Підвищення рівня професійної спрямованості можливе за умов докорінної зміни негативних, деструктивних установок щодо власного Я-образу як професіонала.

Отже, в процесі професійної підготовки студентів у вищій школі має формуватися такий рівень когнітивних та особистісних складових професійної компетентності, який забезпечуватиме високий рівень досягнень у майбутній діяльності, а також сприятиме прагненню до самовдосконалення відповідно до образу майбутнього фахівця.

ПСИХОЛОГІЯ РОЗУМІННЯ ВИКЛАДАЧЕМ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Розуміння є умовою успішної взаємодії викладача і студента в процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Розуміння особистості студента, тобто рівень розвитку педагогічної перцепції, є одним з показників професійної компетентності викладача вищої школи. Розуміння як вихідне поняття в психології пізнавальної діяльності є одночасно як умовою протікання, так і результатом розумової діяльності. Воно виникає як індивідуальна реалізація пізнавальних можливостей особистості і може розглядатися як притаманна тільки людині здатність розуміти дійсність, природну і соціальну, розуміти інших людей і самого себе.

Часто пізнавальну роль будь-якого розуміння співвідносять з поясненням: зрозуміти – значить вміти пояснити. Розглядаючи проблему співвідношення розуміння і пояснення, ми спробуємо розмежувати ці поняття. Пояснення – це універсальний спосіб теоретичного ставлення до світу, розуміння ж – спосіб співпереживального ставлення до нього. Пояснення, в тому числі і поведінки студента, його вчинків, не може бути самоціллю, а розуміння часто є метою як людського буття взагалі, так і педагогічної діяльності, зокрема. Будь-яке розуміння нерозривно пов'язане зі знанням. Знання і розуміння практично не віддільні один від одного. Знання завжди передбачає певне розуміння, а розуміння і нерозуміння можливі тільки в контексті певного знання.

Визначаючи межу між знанням і розумінням, В. В. Знаков стверджує, що розуміння відрізняється від знання, перш за все, тим, що являє собою осмислення знання, тобто певні мислительні дії з ним. Однак слід підкреслити: людина розуміє не знання, а відбитий в ньому предметний світ. Знання – не мета розуміння, а засіб. Різноманітні знання подібні до скла окулярів: в пізнанні і спілкуванні вони відіграють роль лінз, за допомогою яких ми краще бачимо і розуміємо навколишній світ (Знаков В. В., 1994).

Педагогічна діяльність дозволяє побудувати своєрідний місток між незнанням і знанням, нерозумінням і розумінням, його перехід пов'язаний з співробітництвом і емоційною єдністю.

Брак психологічних знань викладача про внутрішній світ студента ускладнює взаєморозуміння суб'єктів педагогічної діяльності, що спочатку передбачає певну оцінку свого знання або незнання. Очевидно, що викладач, який вважає, що володіє всією сукупністю необхідних йому знань, регресує в своєму розвитку, так як саме розуміння розриву між знаннями і дійсністю, недосконалої, неповноти будь-якого знання про внутрішній світ людини є умовою успішної соціальної перцепції в педагогічній діяльності.

У діяльності викладача кожне оціночне судження, в якому міститься певна сукупність знань, пов'язане з розумінням контексту обставин і цілей педагогічної діяльності. Особливо наочно ця особливість проявляється при розумінні особистісних характеристик студента, коли сама буденна поведінкова реакція може мати складний і глибокий сенс, обумовлений психологічними особливостями або емоційним станом учасників педагогічного спілкування.

У результаті розуміння і взаєморозуміння суб'єктів педагогічної діяльності зростає здатність викладача прогнозувати поведінку студентів і, безумовно, розвиток педагогічної перцепції передбачає розвиток особистості викладача як суб'єкта пізнання інших людей, проходить багато етапів, яким відповідають глибокі зміни в структурі його індивідуальної свідомості.

Для педагогічного аспекту розуміння важливим є питання про залежність між адекватним розумінням студента і сумою психолого-педагогічних знань педагога. Чи залежить розуміння викладачем студента від кількості і якості цих знань або є результатом практичного досвіду? Відповідь на це питання неможлива без аналізу конкретної ситуації педагогічного спілкування, ряду її суб'єктивних та об'єктивних факторів.

Б. Г. Ананьєв справедливо вказував, що до суб'єктивних чинників розуміння відносяться: структура особистості, що впливає на стан особистості, динаміку її поведінки, процеси діяльності та спілкування (Ананьєв Б. Г., 2001). В якості об'єктивних чинників розуміння внутрішнього світу студента потрібно розглядати різнопланові характеристики самого процесу взаємодії і особливостей внутрішнього світу іншого учасника спілкування, а також ті умови, які диктуються діяльністю і контекстом взаємодії.

Положення про взаємодію об'єктивних і суб'єктивних факторів у процесі розуміння людини людиною лягло в основу теоретичного і практичного аналізу педагогічної перцепції. Сприйняття людини людиною в процесі спілкування здійснюється як сприйняття зовнішніх ознак, а співвіднесення їх з особистісними характеристиками індивіда і інтерпретація на їх основі його вчинків є розумінням.

Безсумнівно, що в педагогічній діяльності викладача вищої школи ми маємо справу з професійним прийняттям не так мотивів, цілей і установок (педагог може працювати саме над їх зміною), скільки самої особистості студента. У такому контексті більш точним терміном є не сприйняття, а розуміння іншої людини в процесі спілкування і взаємодії.

Невирішені життєві проблеми і внутрішні конфлікти ускладнюють розуміння людьми один одного, тому в складних ситуаціях педагогічної діяльності особливого значення набуває такий психологічний параметр, як відкритість, тобто вміння бути чесним і природним у відносинах зі студентами і колегами.

Відкритість залежить від ступеня усвідомлення свого внутрішнього «я» і прийняття себе і партнерів по спілкуванню на особистісному рівні. Викладачеві вищої школи необхідно опанувати методами і прийомами, що сприяють соціальній перцепції. Точність сприйняття і відображення особистості іншого завжди позитивно позначається як на спільну діяльність, так і міжособистісну взаємодію в цілому.

В такій складній діяльності, як педагогічна, різноплановість і багатоплановість сприйняття партнера по спілкуванню не завжди означають адекватність розуміння його особистості. Знання про особистість студента повинні характеризуватися не тільки кількістю, вони мають бути певним чином систематизовані й ієрархізовані. Адекватна ієрархічна структура педагогічного знання передбачає, що викладач повинен не тільки вміти спостерігати і помічати риси особистості і поведінки студента, які проявляються в різних ситуаціях педагогічного спілкування, а й розуміти, які з них є основними або другорядними, а які і зовсім не мають значення в даній педагогічній ситуації.

Слід розуміти, що студент, як і будь-яка людина, має право на помилки, недоліки, тобто слід приймати його таким, яким він є. Не володіючи вмінням відокремлювати факти від думок, викладач невірно інтерпретує особистісні особливості і вчинки своїх учнів, і саме в такій ситуації зайві знання про іншого дійсно стають фактором, що перешкоджає процесу розуміння і взаєморозуміння.

Таким чином, в основі розуміння викладачем особистості студента знаходиться не просто сума конкретних знань, а певним чином усвідомлені, структуровані і емоційно сприйняті знання. Саме такі наукові та об'єктивні педагогічні знання про особистість студента лежать в основі педагогічної перцепції, оскільки очевидно, що в будь-якому випадку цілеспрямовано і свідомо викладач може впливати тільки на ті особистісні риси студента, які йому відомі.

Єршова Л. М.

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В НЕГУМАНІТАРНИХ ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ

Вже традиційно в Україні пріоритетними напрямками розвитку освіти називають громадянське, національно- та військово-патріотичне виховання. Ці ідеї відображені в численних документах, серед яких: «Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки», «Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2015), Державна цільова соціальна програма «Молодь України» на 2016–2020 рр., «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» (2016) та ін. Отож, діюча в Україні нормативна база освіти у багатьох аспектах відображає сформовані в педагогічній теорії уявлення про певний ідеал людини. Проте на практиці вона виявилася нездатною реально впливати на масове усвідомлення і прийняття запропонованих цінностей та їх упровадження у практику сучасної системи освіти й реального життя суспільства. Крім того, оновлення української системи освіти відповідно до вітчизняних нормативних документів і сучасних наукових концепцій, присвячених формуванню нової людини, часто грішить догматичною орієнтацією на загальнолюдські цінності або надмірним акцентуванням ролі етнонаціональної складової виховного ідеалу, революційним деструктивізмом або зловживанням експериментаторством, нарешті – імітацією перетворень.

Сучасні педагоги (Савченко О., 2007; Сухомлинська О., 2010) наголошували на необхідності більш якісного використання виховного й розвивального потенціалу освіти, який називали імунною системою суспільства, здатною протистояти деградації моралі й культури. В умовах гібридної війни, основу якої складає війна інформаційна, криза цінностей і відсутність якісної соціогуманітарної освіти є основним факторами, на які робить ставку агресор. За таких обставин у всіх освітньо-виховних інституціях має бути забезпечено посилення уваги до умов формування особистості та її ролі в житті нації й держави. Крім того, в умовах гібридної війни вчені закликають також суспільство й державу звертатися до проблеми виховання інтелектуальної, культурної й політичної еліти як основного суб'єкта розвитку суспільства й держави, виховання якої не можливе без скорочення «елітарної освіти», тобто освіти для еліти, і розширення «освіти елітної» – тобто освіти високої якості, спроможної розкривати обдарованих молодих людей, здатних до нестандартного мислення, інтелектуального пошуку і творчих рішень. Відтак, формування особистості має бути ключовою проблемою виховання людини на всіх етапах її розвитку, основною метою усієї системи освіти – як початкової, середньої і вищої, так і професійної та позашкільної.

У колективній монографії «Світова гібридна війна: український фронт» (Горбулін В. П., 2017) наголошується на недоліках сучасної системи освіти на всіх її рівнях. Автори праці акцентують увагу суспільства на необхідності негайного виправлення становища, що склалося в освітній сфері. Серед найважливіших засобів називають підготовку кваліфікованих і патріотично налаштованих педагогів, постійне якісне оновлення дисциплін гуманітарного циклу, здійснення фахових експертиз підручників та посібників соціогуманітарного циклу. Озвучені ідеї є абсолютно зрозумілими для будь-якої логічно мислячої людини. Навчання у вищому навчальному закладі припадає на найбільш напружений і відповідальний період соціалізації особистості – стадію інтеграції. У цей час молода людина має визначитись у своїх ідеалах і цінностях, повинна знайти найважливіші особистісні й соціальні орієнтири,

збудувати стратегію саморозвитку, вибрати методи досягнення поставлених завдань, сформувати «арсенал внутрішнього духу», тобто запас знань, умінь і навичок соціальної адаптації й збереження особистісної рівноваги. Безперечно, найбільшу роль в реалізації окреслених завдань відіграє те оточення, в якому особистість черпає потрібну їй інформацію. У першу чергу під оточенням слід розуміти безпосередньо людський фактор, який у вищих навчальних закладах представлений адміністрацією, професорсько-викладацьким складом, студентами свого та інших закладів міста, представниками різних соціальних груп, до яких має звертатися студент у період свого навчання (бібліотеки, гуртки, секції, клуби, тощо). Слід також не забувати про ще один важливий фактор соціального оточення – символи культури, як результати людської діяльності (рівень організації навчально-виховного процесу, умови проживання в гуртожитках, естетика обладнання навчальних і рекреаційних приміщень, наявність творів мистецтва як складової інтер'єру, екстер'єру, садово-паркової архітектури, тощо). Нарешті – це дисципліни соціогуманітарного циклу, які, по суті, викристалізують у своєму змісті основні аспекти розвитку, визначення, реалізації і вдосконалення людської особистості.

За умови фахової організації навчально-виховного процесу в освітніх установах викладання етики, естетики, історії, культурології, педагогіки, психології, політології, релігієзнавства, філософії може стати для студентів джерелом осмислення найкращих класичних зразків вирішення життєво важливих особистісних і соціальних проблем. Ці дисципліни можуть допомогти студентам у формуванні критичного ставлення до отримуваної ними інформації, практичних навичок виявляти маніпуляції, оцінювати достовірність різних медіа-повідомлень тощо. Створення таких умов природно вписується у зміст діяльності гуманітарних вищих закладів освіти, чиїх студентів не треба переконувати у значущості перерахованих наук уже тому, що більшість із них, по суті своїй є фаховими. Зовсім іншою, на жаль, є ситуація з вивченням гуманітарних і суспільних навчальних курсів у негуманітарних закладах освіти. На жаль, викладачам суспільних та гуманітарних наук у негуманітарних вищах часто доводиться зустрічатися з проблемою «другорядності» своїх дисциплін в особливостях планування, організації навчально-виховного процесу, особистісних і професійних установках не лише студентів, але й, на превеликий жаль, адміністрації багатьох навчальних закладів. За таких умов значна частина педагогічних зусиль викладачів соціогуманітарних дисциплін спрямовується не на роз'яснення студентам глибин людської особистості та її місця в соціумі, а на подолання досить стійкого уявлення молоді і, на жаль, керівництва про педагогіку – для педагогів, психологію – для психологів, культуру – для артистів тощо.

У вищих навчальних закладах цінності студентської молоді мають шліфуватися у процесі еволюційно-синхронного й діахронного розгляду низки таких концентрів, як «етнос», «мова», «нація», «держава», «культура», «ментальність», «доля», «історична місія», «інтелігенція», «еліта» тощо. В умовах гібридної війни виховний процес у вищах неодмінно має звертатися до формування виховного ідеалу студента як представника інтелігенції та майбутньої національної еліти країни. Основними чеснотами сучасного випускника вишу мають бути: глобальність мислення, усвідомлення гармонії та цілісності світу, прихильність до справедливості й огида до насильства, прилучення до багатства світової й національної культури, керування у вчинках совістю, а не зовнішніми імперативами, тактовність і особисту порядність, здатність до співчуття, ідейну принциповість у поєднанні з терпимістю до інакомислення, соціальну та особисту активність (Пронін С. В., 2015).

Однак, як показує практика, в окремих негуманітарних університетах відсутнє усвідомлення головного призначення вищої освіти – готувати не лише професіонала, але й ефективну особистість, сім'янина та громадянина, тобто інтелігенцію країни, що є основним джерелом української еліти, зокрема науково-технічної, науково-педагогічної і владної. Серед пріоритетних уподобань сучасних студентів негуманітарних вишів не завжди є суспільно-політичні газети, журнали й телепередачі, ініціатива в організації важливих суспільних, громадянських, патріотичних акцій. Якщо така ініціатива й виявляється, то стимулом її здебільшого є не університет, а зовнішні інституції. В умовах постійної втрати студентського контингенту університети не організують і не оприлюднюють результатів систематичних статистичних опитувань студентів з приводу мотивації їх навчання, життєвих орієнтирів і цінностей. Як показує багаторічна практика безпосереднього спілкування зі студентами, значна їх частина (а іноді – переважна більшість) не збираються працювати за фахом. Отже, навчальні дисципліни спеціального профілю (часом понад 80% навчального навантаження) не є пріоритетними в системі ціннісної мотивації студентів. Дисципліни соціогуманітарного циклу (менше 20%), які покликані забезпечити якість майбутньої еліти країни, часто розподіляються безсистемно, не узгоджуючись із кафедрами соціогуманітарного профілю, які забезпечують викладання цих дисциплін. В окремих університетах є спеціальності, зміст яких взагалі не передбачає навіть оглядового ознайомлення студентів із важливими соціогуманітарними науками. За таких умов, зазначених на офіційних сайтах окремих університетів максимум про виховання, його мету та принципи – на практиці виявляються лише імітацією виховного процесу.

Викликає також здивування низка змін, які відверто стримують розвиток об'єктивності і критичності мислення сучасного студента. Наприклад, у багатьох університетах дисципліну «Культурологія», яка дозволяла представити українську культуру в контексті світової, замінено більш вузьким курсом «Історії української культури». Цілу низку наук виставлено на так званий «вільний вибір» студента. Наприклад, у такий «список» потрапила політологія – основна дисципліна, покликана пояснити студенту сутність політичної системи, влади й держави, навчити аналізувати форми й методи діяльності

суб'єктів політики, сприяти розумінню проблем глобальної політики. Виникає логічне запитання, чим керуватиметься студент, вибираючи з-поміж дисциплін, яких ніколи не вивчав? Крім того, якими переконаннями керувалися ті, хто вирішив, що в умовах гібридної війни політологія має бути дисципліною «за вибором»? У той час, коли світ стоїть перед загрозою стрімкого поширення релігійного екстремізму й тероризму, українські студенти не завжди мають можливість вивчати релігієзнавство. Попри те, що педагогічний персонал негуманітарних вишів, особливо провінційних, у більшості своїй формується із своїх же випускників, з'явилася тенденція до критичної мінімалізації, а подекуди й повного знищення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Є в окремих університетах спеціальності, студенти яких не вивчають навіть інтегрованого курсу «Основи педагогіки та психології». Навчальні кредити, надані університетам для формування мовних компетентностей, чомусь цілковито переходять у відання кафедр іноземних мов, ігноруючи той факт, що мовна компетентність поділяється на іношомовну та рідномовну. При цьому, не береться до уваги й той факт, що мова є також ключовим поняттям історії, політології, соціології, психології, релігієзнавства та багатьох інших соціогуманітарних наук. Якщо карту територій, населення яких за переписом 2001 року визнано російську мову рідною, накласти на карту нині анексованих та окупованих територій, то отримаємо цілковитий збіг. Очевидно, якби мовні компетентності не розглядали упродовж двадцяти років винятково як вивчення іноземної мови, а не як результат комплексного вивчення феномена «мова» усіма соціогуманітарними дисциплінами, то сучасна карта України мала б інший вигляд. Усе це відбувається в умовах гібридної війни, в яку втягнуто нашу країну, війни, яка у першу чергу спрямована на завоювання свідомості, а не території. Це війна інформаційна, перемога в якій залежить від якості виховання молоді, від її патріотизму, особистісної, громадянської й національної свідомості.

Виходячи з того, що Законом України «Про вищу освіту» автономія вищого навчального закладу передбачає не лише самостійність і незалежність, але й відповідальність закладу у прийнятті своїх рішень, зокрема, стосовно організації освітнього процесу (Р. 1., п. 1.), негуманітарні університети мають переглянути свою політику щодо викладання предметів соціогуманітарного циклу. Важливо виробити дієві механізми надання випускнику вишу повного циклу знань про людину й суспільство, як того вимагає освітнє законодавство України, де вища освіта передбачає набуття такої системи компетентностей, яка б включала не лише професійні знання, уміння й навички, але й світоглядні та громадянські якості і морально-етичні цінності (Закон України «Про вищу освіту», Р. 2., п. 5).

Гумнова О. Б.

Хмельницький національний університет

ЕМОЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ В ЕМОЦІОГЕННИХ СИТУАЦІЯХ

Емоції й почуття беруть участь у керуванні поведінкою людини, втручаючись як на стадії усвідомлення потреби й оцінки ситуації, так і на стадії ухвалення рішення та оцінки досягнутого результату. Емоції як переживання людиною ситуативного чи дійового значення явищ минулого, теперішнього або майбутнього, виникаючи, можуть швидко збільшуватися, а потім так само легко об'єктивуватися в інше психічне. Розуміння механізмів керування поведінкою вимагає розуміння емоційної сфери та її ролі в цьому керуванні.

Метою статті є розгляд психологічних особливостей емоцій в процесі прийняття рішень у складних, емоціогенних ситуаціях.

Виокремлюють два основних підходи у поглядах на емоційне реагування. В першому підході емоційне реагування розглядають як таке, що супроводжує будь-який психічний процес та виконує універсальну роль (С. Рубінштейн, В. Вундт). Другий підхід емоційне реагування розглядає як самостійний феномен, механізм реагування та регуляції, що вказує на певні відхилення у нормальному протіканні існування тварини чи людини (К. Сімонов, Ж. Сартр).

Емоційна реакція як специфічна відповідь на певні обставини, ситуації, що зачіпає інтереси чи потреби особистості, залежить від співвідношення мотивації, можливостей та особливостей людини. Не просто ситуація та сукупність обставин, що об'єктивно склалися, а їх оцінка, ставлення до цих обставин в залежності від потреб, мотивів та цілей є першим етапом на шляху виникнення складної ситуації, що потребує прийняття рішення. Обставини є лише передумовами виникнення емоціогенної ситуації, а емоціогенними стають лише ті ситуації, що оцінюються особистістю як значущі. До того, як емоції проявляться у свідомості, інформація від зовнішніх рецепторів обробляється на рівні підкірки, гіпоталамуса, гіпокампі. Система гіпоталамуса забезпечує реакцію організму на рівні найпростіших, базових форм поведінки. П. Анохін визначає емоції як «фізіологічні стани організму, які мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення й види, що охоплюють всі відчуття і переживання людини – від глибоких страждань, які завдають травм, до високих форм радості й соціального життєвідчуження».

Експерименти нейробіолога М. Юнг-Бимана показали, що в гарному настрої людина набагато краще справляється зі складними завданнями, ніж коли вона роздратована або засмучена. Веселі люди вирішують на 20% більше словникових головоломок, ніж сумні. Позитивний емоційний фон впливає на вироблення нейромедіаторів мозку (дофаміну) і роботу пам'яті. Наприклад, після переглядання комедії

значно покращується пам'ять. Стан спокою та позитивний фон сприяють швидкому згадуванню та кращому запам'ятовуванню. Прийняття ефективного рішення у складних ситуаціях пов'язано зі швидкістю згадування потрібної інформації та її комбінуванням, вмінням користуватися тим, що є у свідомості та використовувати відповідні когнітивні конструкції, що сприяють досягненню бажаної мети.

Дослідження Д. Люсіна, У. Найссера, Я. Рейковського, С. Рубінштейна, М. Юсупова вказують на зумовленість особливостей перебігу інтелектуальних процесів емоційними станами особистості. За «законом генералізації» емоційні стани вибірково охоплюють пізнавальні структури особистості, що пов'язані з ними за своїм значенням, і переробляється та інформація, яка відповідає актуальному емоційному, психічному стану. Емоційний стан у відповідності зі своїм знаком викликає одну із схем перцепції, спрямовуючи тим самим сприйняття та інші когнітивні процеси особистості. С. Рубінштейн, описуючи вплив емоційних станів на психічні процеси, порівнював їх зі шлюзами, які встановлюються на певній висоті, адаптують протікання пізнавальних, вольових та інших процесів, визначають динамічні аспекти діяльності і залежать від змістовної їх характеристики. На особистісному рівні – формуються неадекватна самооцінка, захисні форми поведінки (агресивної, конфліктної, маніпулятивної, девіантної і т.п.), знижується мотивація, порушується перебіг процесів саморозвитку, розвиваються неефективні патерни поведінки тощо.

Єдність афективних та інтелектуальних процесів виявляється у взаємозв'язку та взаємовпливі даних сторін психіки на всіх ступенях розвитку особистості, у активній взаємодії даних сторін психіки та відповідності ступеню розвитку емоційної сфери особистості. Чим краще людина усвідомлює свої емоції та здатна свідомо керувати ними, тим легше вона здатна переключатися з одних програм поведінки на інші при зміні ситуації. Здатність довільно змінювати програму дій дозволяє краще та легше адаптуватися до нових обставин, що забезпечує суб'єктивне відчуття задоволеності та щастя. Процес прийняття рішень у складних, емоційно навантажених ситуаціях протікає більш ефективно за умови прийняття рішень в позитивно забарвлених емоційних станах. Рішення, що прийняті на основі відображення та осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій та мають особистісний смисл, будуть спрямовані на досягнення успіху в кожній конкретній ситуації. Рішення, що приймаються у негативно забарвлених станах та емоціях, актуалізують відповідні стилі мислення та призводять до особистісної руйнації і невдачі. Людина, що спілкується з різними людьми, бере участь в різних заходах, займається різними справами, отримує більше чуттєвого, емоційного і інтелектуального досвіду. В результаті увесь цей досвід бере участь в процесі прийняття рішень у складних ситуаціях та усуненні логічних дисонансів.

Отже, розширення числа моделей світу та розуміння того, що реальність сприймається різними людьми по-різному, і ніхто не здатний бути об'єктивним інтерпретатором реальності, дозволяє більш гнучко підходити до вирішення проблемних ситуацій та краще керувати своєю поведінкою. Читання книг та інших джерел інформації дуже ефективний засіб для розвитку гнучкості мислення, що надає можливість знаходити оригінальне вирішення проблемних ситуацій. Під час читання відбувається активна візуалізація, тому особливо корисно читати фантастику, пригод, детективи і, звичайно, поезію. Чим ширше світогляд людини, чим швидше вона здатна знаходити ефективні рішення у складних ситуаціях.

Отже, короткі рекомендації щодо розвитку навички прийняття рішення у складних ситуаціях:

- Не ставте питання: «А чи зможу я?» – замість цього задавайтеся питанням: чи «Хочу я? Як я можу розв'язати проблему»?
- Шукайте в кожній проблемі, що поступає, позитивні сторони.
- Сприймайте проблеми як можливість розвиватися і особистісно рости.
- Шукайте суть проблеми.
- Будьте відкриті новим можливостям, навіть найекстраординарнішим.
- Вирішуйте проблеми одну за однією, розставляючи пріоритети.
- Культивуйте позитивне світосприйняття.
- Ведіть здоровий спосіб життя.
- Регулярно переглядайте свої власні переконання, погляди і принципи.
- Не заціклюйтеся на минулих поразках, перемогах і досягнутих результатах.
- Читайте більше різнопланової літератури.
- Застосовуйте різні стратегії поведінки в повсякденному житті.
- Прагнете до отримання нового досвіду, емоцій і вражень.
- Вчіться дивитися на речі і проблеми з різних ракурсів.
- Якщо ви не знаєте, що робити – просто вирушайте спати.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ, ЩО СПРИЯЮТЬ УСВІДОМЛЕННЮ МОЛОДЦЮ СІМЕЙНИХ РОЛЕЙ

Останнім часом у сучасному суспільстві відбуваються динамічні перетворення соціальних відносин, у ході яких змінюються зразки гендерної взаємодії, шлюбно-сімейних стосунків, уявлення про ролі й статуси чоловіків і жінок у суспільстві та в сім'ї, їхні обов'язки. Збереження авторитету сім'ї, її цінностей багато в чому залежить від того, наскільки молодь чітко усвідомлює своє місце в ній, соціальні ролі шлюбних партнерів, рольовий розподіл між подружжям, конструктивні способи вирішення конфліктів, усвідомлює себе як людину певної статі зі специфічними для чоловіка і жінки потребами, обов'язками, ціннісними орієнтаціями, мотивами, інтересами і формами поведінки. Нині ми спостерігаємо низький рівень усвідомленості молодими людьми усіх складнощів сімейного життя, своїх обов'язків та вимог до своєї ролі у сім'ї, що призводить до неготовності молоді створювати сім'ю. Як наслідок це призводить до зростання кількості самотніх людей, цивільних шлюбів, збільшується кількість розлучень, конфліктів, непорозумінь. У зв'язку із цим, ми ставимо перед собою завдання дослідити основні соціально-психологічні чинники, які впливають на рівень усвідомлення молоддю соціальних ролей шлюбних партнерів.

Проблема підготовки молоді до виконання сімейних ролей та їхнє усвідомлення знаходяться в полі зору науковців різних галузей. Молода сім'я, особливості її функціонування і розвитку досліджувалися соціологами (Дементьева І. Ф., 2001.); психологами (Андреева Т. В., 2005, Бондарчук Ю. В., 2006, Левицькою Т. Л., 2007 та ін.); соціальними педагогами (Кравець В. П., 1995). За свідченням дослідників (Андреева Т. В., 2005, Виготський Л. С., 1991, Кон І. І., 1989), «соціальна роль – це та сторона діяльності, котра інтернаціоналізувалася. Інтернаціоналізована роль – це компонент самосвідомості, відношення до тих чи інших аспектів життєдіяльності. Таким чином, успішне функціонування в тій чи іншій соціальній ролі не можливе без її усвідомлення».

Варто зазначити, що свідомість людини підпорядковується дії певних чинників культурного, соціального, психологічного характеру. Так, Л. І. Савінов вважає, що першочергове значення мають соціально-культурні норми та традиції суспільства, ціннісні орієнтації як батьківської сім'ї, так і самого індивіда, відносини батьків як подружжя, найближчого оточення, релігійні уявлення, вірування, наявність ідеалів, зразки наслідування, засоби масової інформації, позасімейні соціальні інститути, біологічні, психологічні та соціально-демографічні характеристики самого індивіда (Савінов Л. І., 1992).

Соціальна обумовленість демонструє, як на рівень усвідомлення молоддю соціальних ролей шлюбних партнерів впливає вся система стосунків, в котрі вони включені з моменту свого народження. Сюди слід віднести стосунки, як з найближчим оточенням – власними батьками, так і з іншими значимими людьми; так і сам вплив різних соціальних інститутів (школи, університету, ЗМІ). Схожу думку висловлює Ю. В. Борисенко, який відзначає важливу роль біологічних та соціальних чинників у формуванні особистості сучасної людини (Борисенко Ю. В., 2006). При цьому вчений зазначає, що біологічні чинники визначають психофізіологічний рівень усвідомлення, готовності людини до виконання сімейної ролі, в той час, як соціальні – регламентують реалізацію цієї готовності.

Беручи до уваги вище сказане, ми можемо стверджувати, що усвідомлення молоддю соціальних ролей шлюбних партнерів детермінують соціально-культурні чинники та формуються на трьох рівнях:

- рівень власної сім'ї (вплив родинних умов на рівень усвідомлення соціальних ролей, життєвий сценарій, стилі виховання, особливості сімейного спілкування, участь у вихованні дитини обох батьків);
- рівень суспільства (вплив суспільних чинників, соціальних інститутів, ЗМІ);
- та індивідуальний рівень (вплив особистого чинника: вікові особливості, тип темпераменту, особистісні мотиви).

За результатами досліджень таких дослідників, як В. А. Сисенко та А. Г. Харчевого, батьківська сім'я займає перше місце серед елементів соціального мікросередовища (Сисенко В. А., 1985, Харчевого А. Г., 1979). Враховуючи основні положення культурно-історичної теорії Л. С. Виготського, відповідно до якої, середовище, в якому розвивається людина, є головним чинником розвитку її особистості, варто відзначити важливість впливу сім'ї на особистість, оскільки процес її становлення та формування основних її вмінь, знань починається саме в родині. Моделі батьківства фіксуються в психіці дитини, сімейні традиції успадковуються дитиною на свідомому та несвідомому рівнях і проявляються в її майбутньому. Дитина, спостерігаючи за спілкуванням батьків, поступово засвоює гендерні взаємовідносини, які у свою чергу впливатимуть у майбутньому на вибір моделі родини. Від сімейних цінностей, які були засвоєні у батьківській сім'ї, залежить рівень усвідомлення людиною себе, як майбутнього сім'янина, соціальних ролей подружжя, їхній розподіл, усвідомлення відповідальності, способу життя родини у цілому (Виготський Л. С., 1991).

Розглядаючи чинники, що детермінують рівень усвідомлення молоддю соціальних ролей шлюбних партнерів, варто відзначити важливість соціального чинника. До соціальних умов, особливо значущих для розвитку установок і переконань молоді, її уявлень про сім'ю і шлюб, усвідомлення соціальних ролей шлюбних партнерів, обов'язків, які покладені на них можна віднести засоби масової інформації. Сьогодні

молодь засвоює ролі й правила поведінки з телевізійних передач, фільмів, журналів, тобто під дією ЗМІ у них формується світогляд, зразки поведінки, життєві цінності. Таким чином, можна вважати встановленим фактом, що перегляд телепередач серйозно впливає на моральний розвиток молоді, його соціальну й статеву ідентифікацію, процес соціалізації. Сучасне телебачення також активно втручається в традиційну систему батьківського виховання, в систему суспільно-виховного процесу, демонструючи неправильні та некоректні методи виховання дітей. Щодо телереклами, то її негативний вплив полягає в неправдивій демонстрації образу жінки та чоловіка, що суттєво відрізняється від образу чоловіка або жінки в житті. На екрані чоловічий та жіночий образи постають перед нами у вигляді ідеалів. У зв'язку з таким викривленням, невідповідністю образів, у молоді будуть виникати проблеми з пошуком партнера, оскільки реальність не буде відповідати складеному, завдяки телебаченню, ідеалу. Крім цього, система цінностей, спосіб життя, який пропонується через рекламу, не вписується в традиційні статево-рольові моделі поведінки і руйнують свідомість людини та всю її систему взаємовідносин, включаючи сімейні відносини. Також українські ЗМІ сприяють формуванню та трансляції гендерних стереотипів, що безумовно впливає на усвідомлення молоддю рольового розподілу між подружжям, правил поведінки відповідно до їхньої ролі.

Великого впливу на свідомість молоді надають вищому навчальному закладу, як соціальному середовищу людини. Згідно з поглядами деяких дослідників – В. П. Кравець, А. В. Сидоренко, В. А. Сисенко, робота виховних структур ВНЗ повинна бути спрямована на формування у студентів відношення до сім'ї як до важливої цінності; розширення уявлень про особливості подружніх взаємовідносин, формування усвідомлення цінностей сімейного життя, його складнощів, уміння з ними боротися; усвідомлення свого місця в родині, соціальних ролей шлюбних партнерів; відповідальності за їхнє дотримання; народження та виховання дітей; підвищення відповідальності молоді за сімейне життя; розвиток таких якостей, як поважне ставлення до бажань та потреб членів сім'ї, рівність у правах, довіра, взаємодопомога та взаємопідтримка подружжям один одного (Кравець В. П., 1995, Сидоренко А. В., 2013, Сисенко В. А., 1985).

Що стосується індивідуального чинника, який детермінує рівень усвідомлення молоддю соціальних ролей шлюбних партнерів, варто відзначити, що для формування усвідомлення подружніх відносин має значення також вікова складова. Ще з дитинства, на основі уявлень дитини про образ сім'ї, відбувається усвідомлення нею сімейних законів, цінностей. Можна сказати, що образ сім'ї – це ті уявлення про сімейне життя (розподіл ролей у сім'ї, стилі виховання дітей, особливості поведінки з чоловіком/дружиною, з молодшими та старшими членами сім'ї та ін.), які формуються у людини під час життя у родині та взаємодії з навколишнім середовищем. Дитина наслідуючи своїх батьків засвоює чоловічу та жіночу ролі, і у подальшому житті вона несвідомо буде використовувати систему батьківських стосунків у своїй власній сім'ї, незалежно від того, подобались вони чи ні їй у дитинстві.

Проведений аналіз науково-психологічної літератури (Абрамов Г. С., 1997; Борисенко Ю. В., 2006; Кон І. С., 1989) свідчить про те, що серед соціально-психологічних чинників, що детермінують рівень усвідомлення соціальних ролей шлюбних партнерів, важливе місце займають особистісно-індивідуальні характеристики молоді: власні мотиви особистості, особливості темпераменту, ступінь відповідальності, рівень шлюбно-сімейних домагань.

Таким чином, як бачимо усвідомлення молоддю соціальних ролей та особливостей сімейного життя залежить від ступеню їх зрілості та від соціально-психологічних чинників. Проте, як зазначають такі вчені як Г. С. Абрамов, І. Ф. Дементьєв, А. В. Сидоренко, не усвідомлення людиною своєї сімейної ролі може призвести до виникнення конфліктів, які ґрунтуються на незадоволених потребах в цінності і значущості свого «Я» (Абрамов Г. С., 1997, Дементьєв І. Ф., 2001, Сидоренко А. В., 2013).

Висновки. Враховуючи вище сказане, проблема підготовки молоді до виконання сімейних ролей, до усвідомлення цих ролей знаходиться в полі зору таких науковців різних галузей як соціологів, психологів, соціальних педагогів. Слід зазначити, що свідомість людини підпорядковуються дії певних чинників культурного, соціального, психологічного характеру. Було досліджено, що рівень усвідомлення молоддю сімейних ролей детермінують чинники соціально-психологічного характеру, а саме: батьківська сім'я молодої людини, близьке оточення, школа, навчальний заклад, ЗМІ. Крім того, варто відзначити важливу роль у процесі формування усвідомлення сімейних ролей, індивідуального чинника є вікові особливості особистості, темперамент, особистісні мотиви, домагання.

СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК УСПІШНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ

Процес формування соціальної зрілості має гуманістичну, аксіологічну, креативну, рефлексивну спрямованість та максимально сприяє саморозкриттю, самовизначенню, саморозвитку, самовияву й соціалізації, виявам самостійності, ініціативності, лідерських якостей особистості, засвоєнню позитивних стереотипів та алгоритмів соціальної поведінки, суспільно значущій діяльності, розв'язанню професійних запитів, підвищенню соціального статусу, розвитку професійної спрямованості.

Вихідні передумови. Успішність формування соціальної зрілості майбутнього психолога залежить від правильно обраних методологічних підходів до розробки методики, її впровадження в педагогічну практику. На формування соціальної зрілості студентів-психологів впливають соціальні та особистісні чинники. Серед соціальних чинників ми визначаємо соціально-економічну ситуацію, навчально-виховне середовище, норми, правила поведінки, традиції, організацію дозвілля студентів, залучення їх до волонтерської роботи та ін. До особистісних чинників належать загальна культура, цінності, психологічна відкорогованість, рівень розвитку соціального інтелекту, особистісні установки студента, його соціальна активність, самовиховання й самоосвіта.

Нами досліджено рівень розвитку та сформованості соціальної зрілості, а також пріоритетні види особистісної спрямованості майбутніх психологів. Для цього ми використали такі методики: методика «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда, тест: «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувальник САМОАЛ); «Методика діагностики спрямованості особистості» Б. Баса (опитувальник Смекала-Кучера).

Виклад результатів досліджень. Застосовуючи методику «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда ми дослідили рівень розвитку соціального інтелекту студентів, а також його структурних компонентів – уміння передбачати наслідки поведінки на основі аналізу реальних ситуацій спілкування; уміння оцінювати стани, почуття, наміри людей ґрунтуючись на аналізі їх невербальних проявів; уміння відчувати характер та особливості взаємостосунків людей (уміння правильно та швидко розуміти мовну експресію); уміння розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці.

Якісний аналіз структури соціального інтелекту свідчить про те, що уміння передбачати наслідки поведінки на основі аналізу реальних ситуацій спілкування, уміння оцінювати стани, почуття, наміри людей ґрунтуючись на аналізі їх невербальних проявів, уміння розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці у переважній більшості досліджуваних – 68%, 56% та 56% відповідно – перебувають на середньому рівні розвитку, уміння відчувати характер та особливості взаємостосунків людей (уміння правильно та швидко розуміти мовну експресію) характеризується рівнем розвитку нижче середнього у 33% досліджуваних та потребує розвитку і удосконалення, більшість студентів – 67% – мають труднощі в розпізнаванні різних смислів, які можуть приймати одні й ті ж вербальні сполучення залежно від характеру взаємовідносин людей і контексту ситуації спілкування.

Використовуючи опитувальник САМОАЛ, ми діагностували рівень розвитку самоактуалізації досліджуваних, а також якісний показник розвитку самоактуалізації за визначеними шкалами. Переважна більшість досліджуваних характеризується середнім рівнем розвитку самоактуалізації, низький рівень розвитку самоактуалізації мають лише 7% досліджуваних, високий – 13%.

Оскільки більшість наших студентів знаходяться на шляху самоактуалізації, то ми, керуючись положеннями теорії самоактуалізації А. Маслоу, констатуємо, що особистості, яка самоактуалізується, властивий ряд особливостей, а саме: повне прийняття реальності та комфортне ставлення до неї; прийняття інших і себе; професійна захопленість улюбленою справою; автономність, незалежність від соціального середовища, самостійність суджень; здатність до розуміння інших людей, увага, доброзичливість до людей; постійна новизна, свіжість оцінок, відкритість досвіду; розрізнення мети та засобів, зла та добра; спонтанність, природність поведінки; гумор; саморозвиток, прояв здібностей, потенційних можливостей, творчість у всіх сферах життя; готовність до вирішення нових проблем, до усвідомлення проблем, свого досвіду, розуміння своїх можливостей.

Застосування методики діагностики спрямованості особистості Б. Баса дало змогу виявити домінуючу спрямованість досліджуваних. За результатами кількісного аналізу можемо констатувати переважання таких спрямованостей як спрямованість на взаємодію та спілкування і ділову спрямованість, що є закономірним у професіях типу «людина – людина» Студентам із переважанням спрямованості на результат властивими є зацікавленість у вирішенні ділових проблем; прагнення виконувати роботу якнайкраще; орієнтація на ділову співпрацю; уміння відстоювати в інтересах справи власну думку, що корисно для досягнення спільної мети.

Проте серед досліджуваних є також незначна частина студентів з із переважанням спрямованості на себе, що передбачає орієнтацію на пряму винагороду і задоволення потреб безвідносно роботи оточуючих, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтравертованість. Цей вид спрямованості є слабо вираженим, що характеризує наявність позитивної тенденції у професійному становленні практичних психологів.

Варто зазначити, що домінування виявлених стилів є характерним для представників професій соціономічного типу, проте кожна зі спрямованостей має свої переваги і недоліки тому на нашу думку найкращим варіантом є їх гармонійний симбіоз.

Таким чином, ми можемо констатувати, що групі досліджуваних студентів притаманний високий рівень розвитку ціннісних орієнтацій, їх відносна незалежність; розвиненим є прагнення до побудови гармонійних міжособистісних відносин, неупередженість та доброзичливість у ставленні до оточуючих, відкритість до нового досвіду, безоцінковість суджень і переконань; вираженою є креативність; розвинутою є здатність адекватно сприймати власні недоліки, усвідомлювати власну зону розвитку. Розвиненими є уміння передбачати наслідки поведінки на основі аналізу реальних ситуацій спілкування, оцінювати стани, почуття, наміри людей ґрунтуючись на аналізі їх невербальних проявах, розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці, що є особливо важливим у професійній діяльності психолога як спеціаліста, і як особистості.

Формування соціальної активності, соціальної відповідальності, толерантності, альтруїзму за умови цілеспрямованої педагогічної діяльності в середовищі вузу, на нашу думку, сприятиме формуванню соціальності зрілості особистості та, як наслідок, професійної зрілості.

Саме соціальна зрілість як одна із пріоритетних складових успішності формування професійної зрілості психолога, найефективніше реалізується в навчальному середовищі вузу, оскільки надає можливості здійснювати основні напрямки, функції та види діяльності практичного психолога.

Ефективна навчально-виховна діяльність реалізується в педагогічному середовищі, яке дозволяє діагностувати вже сформовані ознаки соціальної зрілості та є фактором подальшого підвищення рівня професійної зрілості.

Основні напрямки цієї діяльності відбуваються на внутрішньому та зовнішньому рівнях. Це є принциповим, оскільки завдяки цьому розширюють соціальні контакти в процесі навчання та виховання студентської молоді. Але соціальні контакти добирають та спрямовують відповідно до конкретної навчальної та виховної мети – формування соціальної зрілості.

Тому слід наголосити на цілісності й взаємозумовленості, системності навчально-виховного середовища як чинника формування соціальної зрілості особистості студента-психолога.

Складниками навчально-виховного середовища, сприятливого для формування соціальної зрілості студентів, є: навчання, виховання, студентське самоврядування, дозвілля, громадська діяльність, традиції, волонтерська діяльність, тобто ті компоненти, які в єдності забезпечують ефективність формування соціальної компетентності студента.

Формування соціальної зрілості студентів спеціальності «Практична психологія», на наш погляд, необхідно здійснювати поетапно. Доречно виділили три основні етапи.

Перший етап, організаційно-діагностичний, передбачає чітке визначення мети й завдань процесу формування соціальної зрілості студентів, обґрунтування методологічних підходів до реалізації цього процесу; розробку програми та інструментарію експериментального дослідження, а саме: визначення досліджуваних понять, вибір і обґрунтування методик дослідження, розробка анкет, тематики творчих завдань; вибір критеріїв, показників та рівнів сформованості соціальної зрілості студентів; дослідження реального стану сформованості соціальної зрілості студентів спеціальності «Практична психологія» на констатувальному етапі; розробка програми спецкурсу «Формування соціальної зрілості майбутнього психолога», теоретичне обґрунтування моделі формування соціальної зрілості студентів-психологів.

Другий, діяльнісно-практичний, – це основний етап формування соціальної зрілості студентів-психологів, який передбачає модифікацію системи навчально-виховної роботи у вузі шляхом упровадження в навчальний процес спецкурсу «Формування соціальної зрілості майбутнього практичного психолога» (апробація модулів програми, методичних рекомендацій до проведення навчальних занять, захисти проектів); організація системи виховних заходів, спрямованих на формування соціальної зрілості; залучення студентів до волонтерської діяльності; формування соціального інтелекту, соціального досвіду у процесі проходження різних видів психологічної практики.

На цьому етапі проводити розробку й захист проектів із проблеми формування соціальної зрілості студентів; проведення циклу майстер-класів; запровадження індивідуальних планів навчання з метою формування соціальної зрілості майбутніх психологів (задоволення інтересів студентів, створення можливості для самореалізації); участь студентів у науково-дослідній роботі, конкурсах, олімпіадах із суспільствознавчих та психологічних дисциплін, розширення мережі гуртків, клубів, студій з урахуванням інтересів та здібностей студентів (наприклад, дискусійний клуб, клуб інтелектуалів, клуб волонтерів та ін.); розширення зв'язків із громадськістю; організація постійно діючого проблемного семінару «Шляхи формування соціально зрілого практичного психолога».

Третій – результативний етап формування соціальної зрілості студентів-психологів – передбачає проведення моніторингу сформованості соціальної зрілості студентів, аналіз дослідно-експериментальної роботи; визначення співвідношення мети й завдань за результатами експерименту та визначення кола проблем, які потребують подальшого дослідження.

Висновки. Досягнення мети, виконання завдань і реалізація змісту формування соціальної зрілості студентів реалізується за допомогою сукупності методів, засобів і форм, які є складниками різноманітних особистісно зорієнтованих технологій діяльності викладача.

З метою ефективного формування соціальної зрілості студентів-психологів слід обирати такі форми та методи роботи зі студентською молоддю, які б максимально створювали можливість для їхнього соціального вдосконалення, сприяли формуванню їхнього життєвого самовизначення, розвитку людяності, толерантності, поваги до інших, бажання творити, бути активним учасником усіх суспільних процесів.

Перспективи подальших досліджень. Зміна пріоритетів у сучасній освіті зумовила перехід до педагогіки партнерства, співробітництва, співтворчості, суб'єкт-суб'єктних стосунків між наставниками й студентами. Сучасний викладач має бути не стільки джерелом знань та суб'єктом контролю, скільки організатором самостійної активної пізнавальної діяльності студентів, їхнім консультантом і помічником (Бондар Т. І., 2006).

Залученню молоді до активного пізнавального процесу, застосуванню набутих знань на практиці, співробітництва під час вирішення різноманітних проблем, формулюванню й аргументуванню власної думки сприяє використання у процесі фахової підготовки інтерактивних методів навчання. Застосування інтерактивних методів навчання актуалізує ситуативні мотиви діяльності; активність, умотивована цими спонуканнями, веде до формування усталених мотивів і цінностей, що лежать у семантичному полі соціальної зрілості особистості (Ананьєв Б. Г., 1968).

Ефективним у формуванні соціальної зрілості є впровадження в навчальний процес інтерактивних (дискусій у стилі телевізійного ток-шоу, дискусій у формі симпозіуму, сократівських діалогів, дебатів, «Мозкова атака», метод проектів, метод кейсів, соціально-психологічний тренінг), а також традиційних методів навчання (Матвєєва Т., 2007).

Підсумовуючи, варто зауважити, що у процесі формування соціальної зрілості студентів-психологів потрібно враховувати їх досвід, вікові, індивідуально-психологічні особливості, специфіку майбутньої професійної діяльності. Найвищий рівень мотивації успішної соціальної взаємодії забезпечується за умови, якщо соціальну зрілість особистість уважає ціннісною категорією.

Кошонько Г. А.

Хмельницький національний університет

ПРОГНОСТИЧНІ УМІННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Практика показує, що найбільш значущими вміннями конкурентоспроможного фахівця є інтелектуальні вміння, в тому числі вміння прогнозувати події, планувати діяльність груп людей, на основі аналізу ситуації приймати відповідальні рішення. Спеціаліст, у тому числі і практичний психолог, повинен бути готовим до побудови прогнозів як результатів діяльності передбачення подій, при тому чи іншому збігу обставин, виділенню головного і другорядного. Майбутній практичний психолог має діяти у просторі сучасної культури, уміти передбачати результат своїх дій, прогнозувати хід процесів та розвиток конкретної ситуації. Для виконання професійної діяльності йому необхідно володіти сукупністю умінь, які формуються на базі розумових процесів суб'єкта навчальної діяльності і знань. Характерною особливістю професійної діяльності практичного психолога є також те, що головними об'єктами пізнання часто виступають події не лише сьогодення, а й минулого та майбутнього. Зіставляючи минуле й сьогодення, фахівець отримує можливість розкрити об'єктивні причинно-наслідкові зв'язки, детермінанти розвитку різних явищ, на основі яких з'ясовується інформація про майбутнє.

Різні аспекти формування та розвитку прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів розглядали Т. Дукевич, О. Савицька, М. Краєва, Н. Нагорна, Ф. Рекешева. Щодо професійної діяльності психолога, то проблему прогнозування розглядали Б. Ломов, Л. Реуш, Є. Сурков, І. Фейнберг та інші.

Визначення сутності прогностичних умінь передбачає осмислення такого поняття як «прогноз». У сучасній науковій літературі термін «прогноз» трактується як:

– результат передбачення, провіщення того, що може відбутися у майбутньому (Брушлінський А. В., 1989; Гершунський Б. С., 2002);

– визначення тенденцій та перспектив розвитку певних процесів і явищ на основі відомих даних про їх минуле і про наявний стан (Тульчинський Т. Л., 1986);

– висловлювання про ще невідомий, але реально можливий стан речей, дані про яких логічно виводяться з відомих законів і супровідних умов (Бестужев-Лада І. В., 2002; Саркісян С. А., 1977);

– особлива форма пізнання, яка вивчає предмет з точки зору внутрішньої динаміки, потенційних можливостей відображення його майбутніх зв'язків з іншими об'єктами (Лісічкін В. А., 1972);

– визначення стану, властивостей, ознак об'єкта в окремий майбутній момент часу (Боруха С. Ю., 2002).

Контент-аналіз різних підходів до визначення цієї дефініції дозволяє виділити найбільш суттєві ознаки прогнозу:

– подання прогнозованого об'єкта, явища чи події у їх вірогідному стані у майбутньому, яке знаходить своє вираження в аргументованому і науково обґрунтованому судженні;

– для вироблення прогнозу підґрунтям є інформація про наявний стан прогнозованого об'єкта, суб'єкта, явища, події, а також знання закономірностей їх розвитку;

– прогноз є підставою для прийняття рішення;
– у результаті прогнозування настає прогноз, який має ознаки принципово нового знання про об'єкт;

– порівняльна оцінка того, яка вірогідність настання чи ненастання прогнозованого об'єкту, події.

Термін «прогнозування» є похідним від поняття «прогноз» і розуміється як розробка останнього. По суті, прогнозування є процесом оформлення імовірнісного судження про стан явища, що пізнається, у майбутньому.

Близькими, але не ідентичними за значенням для терміну «прогнозування» є поняття: «передбачення», «провіщення», «передчуття», «антиципація». Прогнозування від перерахованих процесів відрізняється алгоритмізованістю, а результат – інформація про прогнозоване майбутнє – більш точна, об'єктивна і обґрунтована.

Здійснюючи будь-яку діяльність, людина постійно прогнозує її результат і передбачає хід подій. Структура діяльності, з визначення О. Леонтьєва, є специфічним набором дій і послідовність їх здійснення, що може бути представлене в такий спосіб:

- 1) постановка мети (усвідомлення конкретного завдання);
- 2) планування роботи (визначення послідовності дій, вибір для кожної дії відповідних засобів, способів, визначення критеріїв виконання дій і форм контролю);
- 3) виконання, здійснення діяльності, що супроводжується поточним контролем і перебудовою діяльності в разі потреби;
- 4) перевірка і оцінка результатів діяльності;
- 5) зіставлення отриманих результатів із запланованими, корекція дій.

Перший і другий компоненти структури діяльності безпосередньо включають в себе елементи передбачення, яке пов'язане з цілепокладанням, а поява мети і є передбачення результату діяльності. Відразу ж за постановкою мети йде пошук можливих варіантів її досягнення, один з яких – оптимальний – лягає в основу розробки схеми планування, після чого людська діяльність проектується в майбутнє у вигляді розгорнутого плану. Хоча передбачення і не представлено окремим, самостійним компонентом структури діяльності, воно в цьому процесі відіграє дуже важливу роль. Певною мірою ефективність діяльності може залежати від уміння передбачати її кінцевий результат (Леонтьєв О. М., 2005).

Науковець Н. Соколова визначила сутнісні характеристики прогностичних умінь: загальні вміння прогнозувати; вміння прогнозувати розвиток, вміння прогнозувати результати вирішення професійних завдань.

Загальні вміння прогнозувати: постановка цілей, складання планів, побудова базових моделей, висування гіпотез, збір інформації, установка тимчасового інтервалу, екстраполяція, вміння проводити уявний експеримент, будувати пошукові моделі.

Вміння прогнозувати розвиток, визначаються видом і стилем мислення, якістю розуму, цілісною системою загальноосвітніх і спеціальних знань і умінь, прагненням до пізнавальної діяльності, виконання розумових операцій, здатністю встановлювати міжпредметні знання та вміння, які дозволяють розглядати процеси як цілісні системи в професійній області.

Вміння прогнозувати результати вирішення професійних завдань, що забезпечують здатність інтерпретувати отримані результати, розробляти наслідки прогнозів, вміння здійснювати корекцію і вироблення рекомендацій для визначення мети, планування, програмування, проектування, визначення умов оптимального функціонування і шляхи подальшого розвитку процесу.

Н. Соколова визначила прогнозування як пізнавальну діяльність, що ґрунтується на накопиченому досвіді і поточні припущення щодо майбутнього, основною метою якої є пізнання майбутнього. Прогностичні вміння вона зводить до наступних умінь: вміння передбачати і науково досліджувати розвиток процесів, а також передбачати наслідки прогнозів при вирішенні професійних завдань. Нею показано, що формування прогностичних умінь у студентів проходить три стадії від «мотиваційно-орієнтаційної» через «формуючу» до стадії «Я-концепція». Н. Соколова визначила наступні рівні прогнозування: цілепокладання, планування, програмування, проектування (Соколова Н. Ф., 2004).

Теоретичний аналіз різних дослідницьких робіт дав можливість визначити прогностичну діяльність практичного психолога як вид діяльності, що складається з таких етапів:

- 1) орієнтувально-прогностичний: визначення об'єкта (явища, процесу) прогнозування; складання ідеального прогнозованого результату діяльності; обрання відповідного наукового інструментарію; здійснення системної діагностики досліджуваного об'єкта (явища, процесу); збір діагностичної інформації, її систематизація та аналіз;
- 2) варіативно-прогностичний: встановлення причин, умов, що впливають на реальний стан об'єкта (явища, процесу); визначення термінів прогнозування; розробка варіантів прогнозу щодо подальших тенденцій розвитку зазначеного об'єкта (явища, процесу);
- 3) перспективно-прогностичний: прогнозування шляхів розв'язання визначеної проблеми; обґрунтування наслідків прогнозів; вибір оптимальної стратегії;
- 4) проектувально-прогностичний: складання рекомендацій у вигляді моделі, проекту, плану досягнення передбачуваного результату; упровадження розроблених рекомендацій у процес діяльності з метою стимулювання бажаних змін і коригування небажаних проявів у розвитку об'єкта (явища, процесу).

Прогностична діяльність практичного психолога має спиратися на такі універсальні принципи:

1. Варіативності. Сутність прогностичної діяльності полягає у пошуку оптимального варіанту майбутньої діяльності, розробленого на підставі достовірної випереджаючої інформації. Ураховуючи багатофакторність, багатокритеріальність і складність психічних процесів, їх взаємозумовленість і взаємопроникнення, прогностична діяльність психолога може здійснюватися тільки на варіативній основі. Реалізація принципу варіативності дає можливість змінювати окремі елементи стратегії, зберігаючи цілісність розробленої у результаті проведеного дослідження моделі.

2. Принцип безперервності. Дотримання принципу безперервності прогнозування означає вивчення об'єкта дослідження у динаміці. Якщо він не виконується, то з'являється серйозне протиріччя, коли об'єкт, дослідження якого займаються фахівці, береться у розвитку, з урахуванням діалектики цього розвитку, а процес його вивчення, навпаки, дискретний.

3. Принцип аналогічності припускає постійне зіставлення властивостей об'єкта (явища) з відомими у даній галузі подібними об'єктами (явищами), їх моделями з метою пошуку аналога і подальшого використання знайденої моделі або окремих її елементів при прогнозуванні.

4. Принцип системності, що вимагає взаємопов'язаності елементів об'єкта прогнозування і його прогнозного фону. При здійсненні прогностичної діяльності значна увага приділяється проблемі вивчення прогностичного фону, на якому формується особистість.

5. Принцип узгодженості. Вимагає відповідної координації нормативного та пошукового прогнозування. Пошукове прогнозування – це визначення можливих станів об'єкта в майбутньому. При такому прогнозуванні здійснюється умовне продовження, перенесення в майбутнє існуючих у минулому і тепер тенденцій розвитку об'єкта з припущенням, що протягом прогнозованого періоду не станеться ніяких подій, котрі могли б різко змінити ці тенденції.

6. Принцип дослідницької доказовості. Даний принцип передбачає обов'язкове обґрунтування прогностичних висновків результатами проведених наукових досліджень. Цей принцип виключає суб'єктивність у прогностичній діяльності та порушення послідовності дій у її здійсненні. Із даного принципу логічно випливають такі суттєві характеристики прогностичної діяльності: цілеспрямованість, термінологічна однаковість, об'єктивність, достовірність і точність. Дослідницька доказовість зазначеної діяльності вимагає точного опису фактів у вигляді теорій, гіпотез і законів розвитку об'єкта, ретельний теоретичний аналіз його сутності, залучення у разі потреби експертів у різних галузях знання.

Відтак вищезазначені принципи, виступаючи у якості універсальних, складають сукупність принципів здійснення прогностичної діяльності практичного психолога. Наразі дотримання перерахованих принципів необхідно для ефективного здійснення прогностичної діяльності, яка враховує різні варіанти та динаміку розвитку об'єкта (явища, процесу), можливість та обґрунтування корекційних заходів у випадку надходження нових даних, а також розглядання об'єкта як системи.

А. Захаров під прогностичними вміннями розуміє систему теоретичних дій і операцій, спрямованих на отримання випереджаючої інформації про об'єкт (суб'єкт) дійсності, заснованих на наукових положеннях і методах, а під формуванням прогностичних умінь – спеціально організований, цілеспрямований процес з оволодіння всією сукупністю дій, які забезпечують отримання випереджаючої інформації про об'єкти або суб'єктах дійсності на науковій основі (Захаров А. В., 2007).

М. Краєва до сукупності прогностичних умінь відносить «уміння побачити і сформулювати проблему; передбачити та оволодіти матеріалом, необхідним у конкретній діяльності; передбачати результат, хід діяльності; передбачати і вірно спланувати організацію діяльності; передбачати ситуаційні відхилення та ступінь їх імовірності; проводити повний аналіз змодельованої (прогнозованої) ситуації» (Краєва М. Ю., 1999).

Низка вчених до складу необхідних професійно важливих умінь практичного психолога відносять такі уміння: з'ясувати інформацію, збирати та інтерпретувати факти, необхідні для аналізу ситуації; шукати та виробляти конструктивні шляхи допомоги (Рекешева Ф. М., 2007); аналізувати та оцінювати попередній досвід; вивчати та з'ясувати проблеми; виробляти рішення, спираючись на отримані факти (Нагорна Н. В., 2012); визначати психологічну проблему в умовах конкретної ситуації; розробляти шляхи подолання проблеми через постановку низки завдань; знаходити найбільш ефективні засоби вирішення психологічної задачі; з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки і засоби оптимізації власної професійної діяльності; здійснювати вибір і реалізацію продуктивних моделей, алгоритму і технології діяльності (Дуткевич Т. В., Савицька О. В., 2010).

Отже, враховуючи вищевикладене та спираючись на структуру прогностичної діяльності і специфіку роботи практичного психолога, визначаємо прогностичні уміння як засвоєний суб'єктом спосіб виконання розумових та практичних дій, що забезпечують отримання та аналіз випереджальної інформації (про досліджуваний об'єкт (процес, явище), перетворення існуючих уявлень про об'єкт прогнозування (явище, процес) з метою оптимального вирішення поставлених прогностичних завдань, контролю та корекції прийнятих рішень на основі свідомого його застосування у професійно-практичній діяльності.

Практика показує, що формування прогностичних умінь відбувається успішно, якщо:

- в організації навчального процесу акцент робиться на самостійній роботі студентів;
- викладач організовує процес формування прогностичних умінь, а не тільки передає знання і демонструє операції прогностичної діяльності;
- буде використовуватися предметний зміст, який найбільш адекватно відповідає цілям формування прогностичних умінь.

Отже, важливість прогнозування у професійній діяльності майбутніх практичних психологів обумовлює нагальність опанування прогностичними вміннями студентами під час навчання у вищому навчальному закладі. Їх цілеспрямоване формування доцільно проводити через систему прогностичних задач, які відображають вірогідні психологічні ситуації. Сформовані на високому рівні прогностичні вміння є запорукою професійного успіху практичного психолога, оскільки дозволяють вирішувати актуальні для функціонування і розвитку професійної діяльності практичного психолога завдання: передбачення майбутніх змін у розвитку об'єкта; з'ясування шляхів удосконалення об'єкта; визначення довгострокових перспектив формування об'єкта; проектування розвитку психологічних процесів; отримання та координація випереджальної інформації.

Кришовська О. О.

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ У ПИСЬМОВОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ В ІНТЕРНЕТІ

Людам, яких бурхливий розвиток комп'ютерних технологій застав у дорослому віці, важко уявити, яке місце вони займають у житті та світосприйнятті молодшого покоління. У ці дні ми можемо спостерігати унікальне явище – появу покоління, що не знає, не пам'ятає світу без комп'ютерів, Інтернету, високих технологій. З усіх боків чуто історії про дітей, які швидше опановують батьківський планшет чи смартфон, ніж починають розмовляти. Спілкування у соціальних мережах є важливою сферою життя сучасної людини. Інтернет сьогодні – це просто «ще одне місце, де можна зустрітися» (Parks M. R., Floyd K., 1996). Стрімке зростання ролі опосередкованого спілкування в суспільстві підштовхує до ретельного вивчення його умов та особливостей. У цьому дослідженні було розглянуто такий його компонент як взаєморозуміння.

Оскільки умови спілкування в Інтернеті відрізняються від умов спілкування в реальному житті, «віч-на-віч», взаєморозуміння онлайн також матиме свої відмінності. Деякі чинники, що діють під час спілкування віч-на-віч, як, наприклад, безпосереднє сприймання образу і поведінки співрозмовника, в Інтернеті не задіяні, натомість вступають в силу інші, специфічні чинники, наприклад, посилення на Інтернет-ресурси для обґрунтування своєї думки тощо. Для визначення чинників і компонентів взаєморозуміння у спілкуванні в Інтернеті було проведено теоретичне дослідження особливостей Інтернет-спілкування та пошукове дослідження поглядів користувачів Інтернету на поняття взаєморозуміння та його особливості у онлайн-спілкуванні. Предметом дослідження було обрано письмове діалогічне спілкування в Інтернеті. В результаті було створено модель, зображену на рис. 1.



Рисунок 1. – Концептуальна модель взаєморозуміння у письмовому діалогічному спілкуванні в Інтернеті

Згідно концептуальної моделі, взаєморозуміння у письмовому діалогічному спілкуванні в Інтернеті можна розкласти на 5 компонентів.

Мотиваційно-вольовий компонент є необхідною складовою взаєморозуміння в будь-яких умовах. Ефективне спілкування передбачає постановку цілей і уявлення кінцевого результату, а також готовність робити зусилля для його досягнення. Для досягнення згоди суб'єктам спілкування доводиться враховувати інтереси партнера, часом – поступатися частиною власних інтересів, регулювати власну поведінку.

Темпоральний компонент більшою мірою залежить від специфічних умов онлайн-спілкування. Сприймання часу у віртуальному просторі дещо змінене, суб'єктивний час користувача Інтернету при перебуванні онлайн може протікати нерівномірно, бути недиференційованим, значно розтягуватись (Мироненко Г. В., 2011). Значення також мають проміжки між репліками та їх сприйняття співрозмовниками – на відміну від безпосереднього спілкування, вони часто не знають про причини цих пауз і це впливає на їхній емоційний стан. З іншого боку, відсутність необхідності миттєво відповідати на репліку співрозмовника надає людині можливість зібратися з думками і написати більш виважену й обґрунтовану відповідь.

Змістовий компонент взаєморозуміння в онлайн-спілкуванні був виділений завдяки контент-аналізу анкет користувачів Інтернету. Всі три чинники (простота викладення; перефразування; посилання на Інтернет-ресурси як аргумент у розмові) спочатку були виділені як категорії контент-аналізу, адже вони були згадані у тій чи іншій формі більшістю респондентів.

Складові **емоційного компоненту** також були виділені завдяки аналізу анкет. Особливо часто зустрічалось слово «адекватність» та споріднені слова. Окрему увагу в анкетах було приділено смайлам. На думку респондентів, вони значно полегшують сприйняття повідомлень і покращують взаєморозуміння.

Історичний компонент включає як універсальні чинники взаєморозуміння, так і специфічні для онлайн-спілкування. Тривалість та досвід спілкування зі співрозмовником сприяє більш швидкому налагодженню контакту. Для кращого взаєморозуміння онлайн потрібен досвід спілкування з даною людиною в Інтернеті, адже кожен має свій власний стиль онлайн-спілкування, і щоб до нього пристосуватись, потрібен час та досвід.

Окремий чинник, що підвищує взаєморозуміння у онлайн-спілкуванні – це медіа-активність особистості як показник її медіакомпетентності (Вознесенська О. Л., 2011). У контексті онлайн-спілкування вона проявляється не лише в активному користуванні онлайн-ресурсами і обізнаності у них, а й у створенні власного медіаконтенту.

Описана вище концептуальна модель взаєморозуміння у письмовому діалогічному онлайн-спілкуванні дозволить в подальшому експериментальним шляхом дослідити умови взаєморозуміння онлайн, підтвердити ролі чинників взаєморозуміння та виявити зв'язки між ними.

Крук С. Л., Гаврилькевич В. К.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА БЛАГОРОДНОЇ ЛЮДИНИ ЗА ВИСЛОВЛЮВАННЯМИ КОНФУЦІЯ

Благородна людина є сенсом гуманної педагогіки (Ш. О. Амонашвілі, 2005). Теорія і практика гуманної педагогіки спрямована на виховання благородних людей. Основні риси психологічного портрету благородної людини на підставі семантико-етимологічного аналізу поняття «благородна людина» були описані нами у попередній статті (Крук С. Л., Гаврилькевич В. К., 2016). На нашу думку, важливо також дослідити, як уявляли образ благородної людини в інші епохи та в інших культурах. Зокрема, великий китайський мислитель Кун Фу-цзи («Учитель Кун»), відомий на Заході як Конфуцій (551–479 до н. е.), який вже у віці 30 років відкрив приватну школу і став першим в історії Китаю професійним учителем, багато уваги приділяв образу благородної людини. Ці його погляди представлені, зокрема, у трактаті «Лунь юй» («Судження і бесіди») (Кобзев А. И., Переломов Л. С. Конфуций // Китайская философия: энциклопедический словарь. М., 1994., с. 151–153). Таке дослідження збагатить наукові знання з історії психології та педагогіки, адже уявлення мислителів давнини про благородну людину ще не були предметом історико-психологічного та історико-педагогічного досліджень.

Мета нашої статті – скласти психологічну характеристику благородної людини, описавши її якості за висловлюваннями Конфуція.

Результати теоретичного дослідження. Проаналізувавши висловлювання Конфуція, ми виокремили такі якості благородної людини:

1) якості, що виявляються у ставленні до себе:

– високий ступінь володіння собою (своїми бажаннями, думками, почуттями та емоціями), що дає високий рівень внутрішньої свободи: «Благородний муж спокійний і вільний, а низька людина розчарована і скорботна» (с. 137);

– вміння гармонійно узгоджувати в собі природні інстинктивні імпульси та правила поведінки в цивілізованому суспільстві, тобто здатність свідомо розв'язувати конфлікт між Ід і Суперого (за термінологією З. Фрейда), завдяки чому бути цілісною, автентичною і конгруентною особистістю: «Коли природність бере

перевагу над штучністю, то ми маємо грубість, а коли штучність переважає над природністю, то ми маємо лицемірство, і тільки пропорційне поєднання природності та штучності дає благородну людину» (с. 125, 127);

– розвинене почуття власної гідності, внутрішньої достойності; благородна людина має глибоку повагу до себе, знає собі ціну, тобто має адекватну самооцінку, від того є спокійною і не марнославною, тобто не потребує і не шукає ніяких зовнішніх схвалень, похвал і почестей, щоб підвищувати і підтримувати на високому рівні власну самооцінку, її самооцінка не залежить від інших людей: «Благородний муж відрізняється спокійною гідністю, але не марнославний, а підла людина, навпаки, марнославна, але не має спокійної гідності» (с. 157, 159);

– внутрішній локус контролю, розуміння того, що власні недосконалості є причинами невдач у житті: «Благородний муж шукає причини своїх невдач у собі самому, а підла людина шукає їх у інших» (с. 173);

– різнобічно розвинена здатність до рефлексії та свідомої саморегуляції: «У благородного мужа дев'ять дум: бачачи що-небудь, він думає про те, щоб бачити ясно, слухаючи – щоб чути чітко, стосовно виразу обличчя думає про те, щоб він був люб'язним, стосовно зовнішнього виду думає про те, щоб він був шанобливим, стосовно мовлення – щоб воно було щирим, стосовно справ – щоб бути уважним до них, у випадку сумніву думає про те, щоб кого-небудь запитати, стосовно гніву думає про ті лиха, які він тягне за собою, за наявності можливості придбати що-небудь думає про справедливість» (с. 189, 191);

– усвідомлення своєї недосконалості, здатність до самокорекції і наполегливого самовдосконалення, щоб інші люди спокійніше почувалися поруч із ним: «Конфуція запитали, що значить бути благородною людиною. Філософ сказав: «Із благоговінням ставитися до самовдосконалення. Виправляти самого себе, щоб через це забезпечувати спокій ближнім. Виправляти себе для забезпечення спокою народові» (с. 167, 169); «Благородний муж переймається своєю нездатністю, а не тим, що люди не знають його» (с. 171); «Благородний муж поступово піднімається вгору шляхом морального і розумового вдосконалення, а підла людина поступово опускається донизу, і загрузає у пристрастях» (с. 163); про те, як саме благородна людина забезпечує спокій ближнім і народові, йде мова далі;

2) якості, що виявляються у ставленні до інших:

– спрямованість до загального блага: «Благородний муж турбується про загальні, а не про партійні інтереси, а низька людина, навпаки, турбується тільки про партійні, а не про загальні інтереси» (с. 109, 111)*;

– неохильність до суперництва і вміння поступатися: «Благородний муж ні в чому не змагається, і якщо вже виникає необхідність змагатися, то хіба що тільки у стрільбі. Але і в цьому випадку він піднімається в зал, вітаючи своїх суперників і поступаючись їм, а спустившись, п'є чару. І в цьому змаганні він залишається благородним мужем» (с. 103, 115);

– неупередженість і справедливість: «Благородна людина у справах світу нічого не вирішує наперед, а діє згідно зі справедливістю» (с. 121); «Благородний муж, визнаючи справедливість основою своєї діяльності, здійснює її за допомогою правил, церемоній і обрядів, виявляє її у поступливості та завершує її щирістю» (с. 171, 173);

– розвинене почуття обов'язку: «Благородний муж знає обов'язок, а низька людина знає вигоду» (с. 123);

– виваженість у словах і рішучість в діях: «Благородний муж бажає бути повільним на слова і швидким на діла» (с. 127);

– здатність виважено та мудро допомагати людям, що базується на здатності розпізнавання добра і зла: «Благородний муж сприяє людям у здійсненні їхніх добрих справ, але не злих, а низька людина вчиняє навпаки» (с. 149);

– скромність: «Чи не благородний муж той, хто не гнівається, що він не відомий іншим людям?» (с. 97);

– обережність і чесність у висловлюваннях: «Благородний муж обережний стосовно того, чого не знає. Якщо ім'я неправильне, не відповідає дійсності, то слово буде суперечити ділу, а коли слово суперечить ділу, то діло не буде виконане... <...> Тому для благородного мужа необхідно, щоб ім'я він правильно міг сказати і слово виконати, і щоб у словах його не було нічого безчесного» (с. 151, 153);

– уміння жити у згоді з усіма: «Благородна людина вміє жити у згоді з усіма, а низька людина шукає собі подібних, щоб вступити з ними у змову» (с. 203);

– прагнення до мирного співіснування з іншими, але водночас благородна людина не намагається здобувати прихильність інших людей за допомогою улесливості: «Благородний муж миролюбний, але не улесливий, а низький улесливий, але не миролюбний» (с. 159);

– уміння приймати істину, незалежно від того, з чийх вуст вона пролунала, вміння розпізнавати справжню суть людей: «Благородний муж не рекомендує людей за їхні хороші слова і не відкидає хороших слів через людей, тобто тому, що вони були сказані людьми нехорошими» (с. 173, 175);

– виваженість, врівноваженість у ставленні до інших людей: «Благородний муж поважний, але не сварливий, товариський, але не впадає у панібратство» (с. 175);

– розширена свідомість і розуміння стратегічних принципів діяльності, завдяки чому може виконувати важливі обов'язки, не знаючи всіх дрібних справ: «Благородний муж іноді може не знати дрібниць, але може виконувати важливі обов'язки, поміж тим як дрібна людина не може виконувати важливих обов'язків, але може виявити своє знання у малих справах» (с. 179, 181);

* Тут і далі за текстом статті у дужках після цитат вказані номери сторінок книги: Мудрість Конфуція: афоризми і поучення / под ред. В. П. Бутромеева, В. В. Бутромеева. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2010. – 304 с. : ил.

– розвинені вольові якості без егоцентричності: «Благородний муж прямий і твердий, але не впертий» (с. 179);

– поважність, ласкавість і строгість, – так виявляється його гуманність у стосунках із собою та іншими людьми: «Благородний муж постає у трьох видах: коли подивишся на нього здалека, він поважний, наблизившись до нього – ласкавий, послухаєш його слова – строгий» (с. 197);

– незастрахованість від помилок, через що іноді може виявляти негуманність: «Що благородний муж буває іноді негуманним – це трапляється, але щоб низька людина була гуманною – цього не буває ніколи» (с. 161); водночас благородна людина має здатність відкрито визнавати і виправляти свої помилки: «Помилки благородного мужа подібні до сонячного і місячного затемнень. Усі люди бачать його помилки, а коли він виправить їх, вони дивляться на нього з повагою» (с. 197);

3) якості, що виявляються у ставленні до світу і життя:

– звільненість від пристрастей до тілесних благ, любов до навчання: «Про того благородного мужа, який у їжі не турбується про насичення, у житті не шукає комфорту, швидкий у діяльності, обережний у висловлюваннях і звертається, для виправлення себе, до людей моральних, можна сказати, що він любить учитися» (с. 103, 105);

– звільненість від пристрасті до матеріальних і соціальних благ (багатства і знатності), здатність легко приймати бідність і низьке становище у суспільстві, здатність і в багатстві, і в бідності, і у знатному, і в низькому суспільному становищі залишатися гуманною, тобто людяною і спрямованою до високої духовної мети людиною: «Багатство і знатність складають предмет людських бажань, але благородний муж ними не користується, якщо вони дістались незаконним шляхом. Бідність і низький стан є для людини предметом відрази, але благородний муж не нехтує ними, не відкидає їх... Як може благородний муж користуватися цим ім'ям без гуманності? Благородний муж ні на годину не розлучається з гуманністю: у метушні та в зубожінні вона неодмінно з ним» (с. 117, 119), інакше кажучи, зміни матеріального та соціального становища благородної людини не впливають на її устремління до гуманності, в усіх життєвих ситуаціях благородна людина залишається спрямованою до гуманності. На нашу думку, це твердження жодним чином не суперечить наведеному вище висловлюванню, про те, що «благородний муж буває іноді негуманним». Людина, яка прагне бути гуманною, з одного боку, через недосконалість свого земного ества не застрахована від помилок на цьому шляху, а з іншого боку – вчинки можуть виглядати і сприйматись іншими людьми як негуманні лише ззовні. Та все ж, виявляючи негуманність у вчинках, можна «не розлучатися з гуманністю» в думках і прагненнях: за негуманними на зовнішній вигляд вчинками можуть стояти гуманні спонукання й наміри;

– переважання духовної потреби пізнання істини над потребами матеріального добробуту: «Благородний муж дбає про істину, а не про насущний хліб. Ось землеробство, але в ньому приховується можливість голоду, а ось учіння, в якому приховується і плата. Благородний муж турбується про те, що він не досягне пізнання істини, а не про те, що він бідний» (с. 175, 177);

– пошук не спокійного й корисливого, а добродесного й законного життя: «Благородний муж думає про добродесність, а низький про спокій; благородний муж боїться закону, а низький жадає зиску» (с. 121);

– незаряддевість: «Благородний муж не є зряддям, придатним тільки для одного якого-небудь застосування» (с. 111). Фразу «благородний муж не є зряддям» можна тлумачити як таку, що вказує на суб'єктність благородного мужа: його не можуть використовувати інші люди як зряддя, він сам обирає своє призначення. А. І. Кобзев зазначає, що «незаряддевість» (рос. «неорудийность») є найважливішою якістю благородного мужа і пояснює, що це є, з одного боку, духовно-моральнісна і поведінкова автономія, з іншого – прихильність *Дао* (кит. *Путь, Абсолют*), а не предметним реаліям (Кобзев А. И., 1994);

– визнання надземної Ієрархії Вищого Закону Неба, долі, земної соціальної ієрархії (за становищем, віком і добродесністю) та ієрархії мудрості: «Для благородного мужа існує тільки три предмети, перед якими він благоговіє: визначення Неба, долі, люди, великі за становищем, віком і добродесністю, та слова мудреця. Підла людина не знає, що таке веління Неба, і не боїться їх, нечемно поводить себе з великими людьми і презирливо ставиться до слів мудреця» (с. 187); «Хто не визнає долі, той не може стати благородним мужем» (с. 201). В останньому вислові увага акцентована на тому, що саме визнання Вищого Закону за яким складається доля людини, є основою досягнення благородства. За роз'ясненням А. І. Кобзева і Л. С. Переломова, Конфуцій утримувався від суджень про надприродне, вважаючи вищою силою, що керує світом, божественно-натуралістичне «безмовне» Небо. Веління (доля), що ним посилається, може і має бути пізнаним людиною, яка тільки в такому випадку здатна стати «благородним мужем», тобто нормативною особистістю, яка поєднує в собі ідеальні духовно-моральні якості з правом на високий соціальний статус (Кобзев А. И., Переломов Л. С. Конфуцій // Китайская философия: энциклопедический словарь. М., 1994., с. 151–153). Можна було би подумати, що говорячи про визнання долі і благоговіння перед долею, Конфуцій утверджує фаталізм (що людина є об'єктом долі), але взявши до уваги наведений вище вислів, що «благородний муж не є зряддям», тобто що він є суб'єктом власних дій, а не пасивним об'єктом, який хтось інший може використовувати як зряддя, ми не погоджуємось із думкою про фаталістичність поглядів Конфуція. Тим більше, що Конфуцій каже про визнання долі, а визнання як внутрішня дія особистості є виявом суб'єктності, актом волевиявлення і вільного вибору свого ставлення до феномену «долі» як прояву мудрості Вищого Закону. В акті визнання долі людина вступає у суб'єкт-суб'єктний стосунок із Вищим Началом, що керує світом, і в цьому стосунку людина, приймаючи долю як закон,

водночас стає творцем власної долі, вивисуючись і обираючи шлях благородства; на здатність до такого самовизначення вказує наступний вислів: «Благородна людина не йде слідами інших, а знаходить свій шлях» (с. 205).

Перспективи подальших досліджень. Варто також з'ясувати характеристики благородної людини за висловлюваннями інших видатних мислителів та зробити порівняльний аналіз.

Кулешова В. В., Паюнова А. В.

Навчально-науковий професійно-педагогічний інститут

Української інженерно-педагогічної академії

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Аналізуючи діяльність вищих навчальних закладів свідчить про те, що тривалість і ступінь адаптації студентів-першокурсників до системи професійного навчання є запорукою успішності їх подальшого навчання. Тому актуальність питання соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників у вищих навчальних закладах освіти залишається не досить дослідженим. Оскільки соціально-психологічна адаптація є одним з найскладніших соціально-психологічних процесів, що відбувається на перших курсах. Таке значення адаптаційного періоду на перших курсах вищих навчальних закладах привертає особливу увагу і зумовлює актуальність вивчення механізмів управління процесами соціальної адаптації і розробки соціально-психологічних засобів формування і корекції соціально-психологічної адаптованості у цей період.

Процес адаптації студентів до системи вищої професійної освіти представляє собою складний психолого-педагогічний феномен, обумовлений, з одного боку, особливостями психофізіологічних проявів юнацького періоду, з іншого боку, пов'язаний зі змінами соціально-педагогічних умов (Рудкова, 2005). Він є необхідним умовою успішного професійного та особистісного становлення першокурсників. У процесі адаптації виявляються схильності, можливості і особливості характеру особистості, відбувається затвердження власного «Я» (Петровський, 1992) засвоюється інформація для оптимізації процесів пізнання, пристосування і зміни соціальної середовища і осмислення життєвих орієнтацій, пов'язаних з входженням в навчальну реальність (Редько, 2008).

Успішність студентів в соціально-психологічній сфері адаптації визначається рівнем стресостійкості, індивідуальними властивостями і особистісними характеристиками, такими як: домінування, підпорядкування, дружелюбність. Важливими критеріями для оцінки успішності соціально-психологічної сфери адаптації першокурсників є: безконфліктність, задоволеність взаєминами з учасниками навчального процесу (які мали до спілкування, спільного праці, взаємодопомоги і підтримки) (Меньшикова, 2008).

У зв'язку з цим, виникає необхідності формування у студентів умінь працювати в колективі, спільними зусиллями вирішувати поставлене завдання, дискутувати і обмінюватися ідеями.

Аналіз сучасних праць, що присвячені навчання студентів-першокурсників дозволив виявити низку проблем, з якими стикаються студенти в соціально-психологічній сфері адаптації до навчального процесу:

- переживання, пов'язані з необхідністю нового рольового статусу;
- зміна соціального середовища і ослаблення емоційних зв'язків;
- проблеми з встановленням міжособистісних контактів;
- страх з приводу думки оточуючих;
- негативні емоційні стани;
- відсутність досвіду психологічного саморегулювання поведінки і діяльності;
- страх самовираження і негативне переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю демонстрації своїх можливостей;
- високий рівень тривожності, емоційної нестійкості, імпульсивності;
- низька толерантність по відношенню до фрустрації, дратівливості.

Проблеми соціально-психологічної адаптації, за своєю суттю, різні. Наявність проблем тягне за собою:

- невдоволення, пов'язане з низькими навчальними результатами або поганими відносинами, що склалися в навчальній групі;
- незадоволеність вибором спеціальності та навчальним процесом;
- зниження мотивації і підвищену стомлюваність студентів.

Ігнорування проблем соціально-психологічної адаптації призводить до внутрішньої напруженості, дратівливості, емоційних стресів і глибоким внутрішнім кризам, що може спричинити порушення психічного здоров'я у вигляді нервово-психічних захворювань і дезадаптації (Агаджанян, 1997).

Отже адаптація першокурсників до системи професійної освіти в вищому навчальному закладі представляється складний, багаторівневий процес, успішність якого полягає в зниженні агресивності і формуванні позитивного ставлення учнів до навколишньої дійсності.

Тому показниками успішності адаптації студентів-першокурсників до системи вищої професійної освіти виступають:

- висока успішність в навчанні;
- виявлення активності участі у науково-дослідній діяльності;
- участь у громадській роботі;
- сформованість комунікативних навичок;
- вміння будувати позитивні міжособистісні стосунки, сформованість навичок і умінь самоорганізації і саморозвитку;
- задоволення колективом та відносинами, що склалися (психологічним кліматом).

Ми вважаємо, що для успішної соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників необхідні нові засоби, методи і технології, здатні вивести навчання студентів на новий рівень, за рахунок створення відповідних умов для функціонування психологічних механізмів на когнітивному, емоційному, поведінковому, змістовому рівнях особистості.

Кулешова О. В.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ПСИХОЛОГА

Система підготовки психологів, яка сьогодні діє у нашій країні, переважно зорієнтована на оволодіння студентом певною системою теоретичних знань, спеціальних умінь і технік. Проте специфіка професії психолога полягає в тому, що вона, передусім, спрямована на надання психологічної допомоги іншим людям, тому його професійна придатність не зводиться лише до рівня академічної підготовки. Саме у цій професії не можна ставити у пряму залежність знання і рівень кваліфікації фахівця. Цілком очевидно, що для практичної психосоціальної роботи потрібні такі індивідуальні та особистісні риси, які забезпечують успішність саме практичної діяльності психолога (Панок В. Г., 2006).

Серед науковців існує думка, що підготовка психолога має забезпечити готовність студентів до професійної діяльності, яка включає три рівні:

1. Світоглядний, який має сформувані професійну свідомість майбутніх фахівців та забезпечити засвоєння норм, стереотипів, стійкої системи цінностей, що відповідає професійній етиці діяльності психолога.

2. Професійний, який спрямований на оволодіння студентами необхідною системою знань, технологій професійної діяльності майбутнього психолога.

3. Особистісний, мета якого – формування у студента професійно значущих якостей, гуманістичної спрямованості, «діалогічності» як центрального її компонента, здатності до професійної ідентичності. На цьому рівні завданням підготовки є не засвоєння зовнішніх приписів, професійних умінь і технік, а становлення особистісного «Я» майбутнього фахівця (Чепелева Н., Уманець Л., 2006).

Практика свідчить, що два перші рівні готовності майбутніх психологів-практиків до професійної діяльності забезпечує підготовка фахівця у стінах вищого навчального закладу. Проте, про третій рівень готовності, який стосується формування певних особистісних якостей, цього, на жаль, сказати не можна. І це не є провиною вищого навчального закладу.

Існують різні погляди стосовно того, що є важливішим для спеціаліста-психолога – володіння певними якостями особистості чи професійними знаннями і вміннями. Це питання досить часто є предметом дискусій у психологічній літературі, коли йдеться про ефективність професійної діяльності психолога. Одні автори активно відстоюють думку про те, що успіх роботи психолога залежить, насамперед, від системи психотехнік, які він використовує у роботі з клієнтами. Інакше кажучи, провідну роль відіграє психодіагностичний, психокорекційний і психотерапевтичний інструментарій та вміння психолога адекватно й ефективно використовувати його під час роботи з клієнтом. При цьому особистісні якості психолога розглядаються як щось вторинне. Примітно, що подібна позиція характерна для вчених, які розглядають психологічну допомогу як вплив психолога на клієнта.

Водночас існує і протилежна думка, зокрема гуманістична позиція, яка полягає в тому, що розвивальний і терапевтичний ефект психологічної допомоги можливий лише за умови створення психологом атмосфери щирості, емпатійності, взаємної відкритості та довіри між ним і його клієнтом чи членами тренінгової групи. В основу гуманістичної позиції покладено тезу, згідно з якою неможливо силоміць привести людину до щастя, як і неможливо здійснювати особистісний розвиток зовні щодо особистості. А тому важливо, щоб психолог володів такими особистісними якостями, які б допомагали йому створювати максимально сприятливі умови для розвитку самосвідомості клієнта та його особистісних змін. А це має змогу зробити лише той психолог-практик, якому притаманні такі особистісні якості, як чуйність, щирість, емпатійність, уважність у ставленні до інших, толерантність тощо.

Узагальнюючи численні дослідження професійно важливих особистісних рис психотерапевтів і психологів (Косевська А., 1990; Кратохвил С., 1973; Ліберман М., 1966; Роджерс К., 1954; Ялом І., 1973 та ін.). І. В. Вачков виділив наступні особистісні риси, бажані для психолога:

- зосередженість на клієнті, бажання та здатність йому допомогти;
- відкритість до відмінних від власних поглядів і суджень, гнучкість;
- сприйнятливість, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту;
- аутентичність поведінки, тобто здатність демонструвати клієнтові чи групі істинні переживання та ставлення;
- оптимізм і віра у здатність клієнта та учасників групи до позитивних змін і розвитку;
- урівноваженість, терпимість до фрустрації та невизначеності, високий рівень саморегуляції;
- впевненість у собі, позитивне самоствавлення, адекватна самооцінка, усвідомлення рівня власної конфліктності, потреб, мотивів;
- багата уява, інтуїція;
- високий рівень інтелекту.

Серед важливих якостей психолога-практика є й такі, що поєднують у собі як особистісні, так і професійні. До них насамперед належить його комунікативна компетентність, яку трактують як ситуативну адаптованість та вільне володіння вербальними (мовними) і невербальними засобами соціальної поведінки. Іноді комунікативну компетентність визначають як сукупність вмінь та навичок, необхідних для ефективного спілкування.

У науковій літературі часто трапляється думка, що професіоналізм психолога насамперед залежить від його комунікативних умінь, від сили його впливу на поведінку інших людей. В основі комунікативної компетентності лежить так званий соціальний інтелект особистості, який трактують як здатність розуміти поведінку інших людей та розпізнавати відхилення у ній. Зазначимо, що комунікабельність як особистісну якість можна успішно розвивати на етапі професійної підготовки через залучення студентів до соціально-психологічних тренінгів.

Із комунікативною компетентністю тісно пов'язана мовленнєва компетентність психолога, яка відображається у культурі мовленнєвого спілкування. Проте більшість учених, які досліджують проблему культури мовленнєвого спілкування психолога, трактують її як «комплексне системне утворення особистості фахівця, що є складовою поведінкового компонента культури його спілкування і наявне на фазі реалізації ним мовленнєвих дій у зовнішньому плані за допомогою мовленнєвих засобів» (Т. Ханецька, 2003). Науковці, які досліджують проблему професійної підготовки майбутніх психологів, наголошують на важливості формування у студентів культури мовленнєвого спілкування, зокрема вміння формулювати професійні висловлювання у міжособовій взаємодії з клієнтом, адекватні кожному конкретному його запиту. Структурними компонентами культури мовленнєвого спілкування є: професійні знання про засоби мовленнєвого спілкування; вміння формулювати професійні висловлювання (за критеріями правильності, доцільності, зрозумілості) за допомогою мовленнєвих засобів, що відповідають меті професійної діяльності; комунікативно мовленнєві навички спілкування, які забезпечують вміння формулювати професійні висловлювання.

Культура мовленнєвого спілкування майбутнього психолога формується і розвивається в процесі засвоєння ним професійних знань, оволодіння вмінням формулювати професійні висловлювання та комунікативно-мовленнєвими навичками спілкування. Проте важливим тут є професійне самовдосконалення (самоактуалізація) студента та спрямованість на допомогу клієнтові (емпатійність). Крім того, оволодіння будь-якими професійними вміннями і навичками великою мірою залежить від сили професійної мотивації та здатності до професійної рефлексії. Як свідчать дослідження, вони можуть успішно формуватися в процесі професійної підготовки психолога.

Розглядаючи питання щодо професійно необхідних якостей психолога, важливо враховувати успішність його професійної діяльності. Саме це визначатиме мету, зміст, тривалість, форму професійної підготовки психолога. Ядром діяльності психолога є спілкування, яке розгортається у вигляді комунікації, інтеракції та перцепції.

Ефективність психоконсультування, психокорекції та психотерапії значною мірою визначається *вмінням спілкуватися з клієнтом*, що передбачає щирий інтерес до людей, їхнього способу життя, емоцій, думок, вміння добирати правильні слова й тон, які забезпечують встановлення необхідного контакту, вміння слухати, терпіння.

Отже, талант спілкування є найнеобхіднішою здатністю для професійної реалізації психолога-практика. В її структурі виділяють такі складові:

- 1) уміння повно і правильно сприймати людину (*спостережливість*);
- 2) уміння розуміти внутрішні властивості і особливості людини (*інтуїція*);
- 3) уміння співпереживати (*емпатія*);
- 4) уміння аналізувати власну поведінку (*рефлексія*);
- 5) вміння керувати собою і процесом спілкування.

У процесі спілкування психолог визначає як зміни в поведінці людини, так і впливи психолога на цю поведінку, здійснює соціальну фасилітацію або підтримку, допомогу клієнту. Останнє особливо важливо для психолога-практика. Люди, які мають високі показники у соціальній фасилітації, схильні і мають здібності до роботи в сфері практичної психології.

Таким чином, найважливіші особистісні якості, що забезпечують ефективність психологічної роботи, – це передусім жвавий інтерес до людей, бажання допомогти їм у складних ситуаціях, добре

розвинені емпатія та інтуїція. Психолог-професіонал має поєднувати в собі якості, що відповідають загальнолюдським і національно-культурним цінностям, та водночас володіти високим рівнем психологічної професійної компетентності.

Лапченко І. О.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ЗНАЧЕННЯ ТА ПРОЦЕДУРА ПРОВЕДЕННЯ ГУМАНІТАРНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ У ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ

Традиційно ефективність освіти визначалася за показниками успішності навчання і оцінками-балами з окремих предметів. Сучасні розробки даної проблеми спрямовані на врахування тісного зв'язку між навчальною успішністю та психічним розвитком кожного учня. У психологічному контексті в освітніх цілях змінюється акцент з розвитку предметно-обумовлених компетентностей школяра на створення умов для різностороннього розвитку його інтелектуальної та особистісної сфери. Підростаюча особистість набуває готовності усвідомлено організовувати свою діяльність, засвоювати нові способи дій, стати компетентною в різних сферах життя через розвиток рефлексії та відповідальності. Відповідно, визначати ефективність і продуктивність освіти за такими показниками набагато складніше, що передбачає створення системи постійного поточного та підсумкового моніторингу, який має проводити шкільна психологічна служба.

Гуманітарна експертиза орієнтована на виявлення можливостей і шляхів узгодження інноваційних процесів з усіма проявами суспільного життя, сприяння самореалізації творчого потенціалу суспільства і кожної людини за умови їхньої гармонізації між собою та з природними умовами їх діяльності. Як відмічає Г. Мкртичян, гуманітарна експертиза може застосовуватися до інноваційних проєктів будь-якого характеру законодавчих, освітніх, науково-технічних, політичних, управлінських тощо, якщо вони мають міждисциплінарний характер, зачіпають життя суспільства або стосуються стратегічних питань його життєдіяльності (Мкртичян Г. А., 2005). Впровадження експертизи у діяльність шкільної психологічної служби виступає актуальною проблемою сучасної освіти, зокрема проведення психологічної експертизи інноваційних проєктів, навчальних посібників і навчально-методичних комплексів, експертизи ігрових засобів навчання і дозвілля. Даний вид діяльності психолога належить до гуманітарної експертизи, адже вона виходить з пріоритету соціальних і людських потреб й цінностей у ході оцінки комплексних проєктів та прийняття важливих управлінських рішень.

Важливим питанням постає визначення мети гуманітарної експертизи в діяльності шкільної психологічної служби. Зокрема наголошується, що метою експертизи в освіті може бути: оцінка відповідності навчальних програм до тих психологічних і дидактичних вимог, які висувуються; оцінка ефективності авторських і експериментальних програм, освітніх технологій і систем; оцінка готовності кадрового потенціалу до роботи в даних умовах і за відповідними технологіями; оцінка відповідності адміністративно-управлінської діяльності нормативним документам; оцінка рівня розвитку здібностей людей, що навчаються. Метою експертизи називають оцінку відповідності концепції конкретної освітньої установи умовам її середовища, а також відповідності авторських освітніх програм основній вимозі: створити умови для прояву творчого потенціалу людей, що навчаються, і тим самим для розвитку їх фізичних, пізнавальних і особистих здібностей в процесі їх соціалізації (Коваль О. А., Макаруч І. О., 2010). На основі комплексного і системного аналізу О. Лактіонова трактує психологічну експертизу як інтелектуальну гуманітарну технологію прийняття рішення у форматі діалогу, цілями якого є: аналіз освітнього простору (наданих умов і можливостей для особистісного розвитку суб'єктів); забезпечення психологічно комфортного, безпечного, розвивального середовища (через створення механізмів співпраці); гуманізація засобів та способів виховного впливу на підростаючу особистість та її захист від деструктивного впливу (Лактіонова О., 2013).

Експертиза в освіті перетворюється на особливий спосіб вивчення інноваційних явищ і процесів, що має за мету знаходження в них потенціальних можливостей для розвитку. Головне призначення даного виду експертизи полягає в тому, щоб дати відповідь на фундаментальне запитання: в якій мірі в навчальному закладі створені умови для повноцінного розвитку підростаючої особистості. Тому об'єктом гуманітарної експертизи в освіті може і повинна бути вся педагогічна система в цілому за умови наявності в ній інноваційних явищ і процесів.

Враховуючи наведене, основними напрямками експертної діяльності шкільної психологічної служби визнано експертизу:

- освітніх проєктів і дослідно-експериментальної роботи;
- нормативно-правових документів, що забезпечують змістовно-операційну сторону розвитку освіти;
- рівня кваліфікації та професіоналізму педагогічних та керівних кадрів в ході атестації;
- авторських програм, підручників, навчально-методичних і дидактичних матеріалів з метою тиражування та використання в освітніх закладах;
- інноваційних розробок з їх рекомендацією до реалізації (Лапченко І. О., 2015).

Проведення гуманітарної експертизи в освіті має особливості, що відображено у змісті діяльності психолога-експерта. Зокрема, проведення експертизи інноваційного проекту (авторської програми, навчально-методичних матеріалів тощо) включає наступні етапи:

- 1) визначення предмету дослідження (рівень розвитку психічних функцій, психічні і/або фізичні стани учнів), а також системи критеріїв експертного аналізу;
- 2) вибір адекватних методик дослідження;
- 3) формування основної та контрольної вибірки досліджуваних;
- 4) проведення обстеження до, під час та після навчання за новими педагогічними технологіями;
- 5) статистична обробка результатів дослідження;
- 6) формулювання висновків щодо інноваційного характеру авторської програми або навчально-методичних матеріалів (Лапченко І. О., 2015).

В такому контексті однією з важливих особливостей психологічної експертизи в освіті є застосування переважно методів якісного вивчення предмету, таких, як спостереження, бесіди, опитування, вивчення продуктів діяльності, проведення різних ігрових форм та дискусій. Обов'язковою умовою успішного проведення експертного дослідження є створення атмосфери доброзичливості, відкритості та зацікавленості.

Отже, гуманітарна експертиза як напрям діяльності шкільної психологічної служби виступає важливим інструментом, використання якого дає можливість оптимізувати ресурсний потенціал освітнього простору кожного навчального закладу і системи освіти в цілому.

Лефтеров В. А.

Національний університет «Одеська юридична академія»

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИЙ И УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПОЛИЦЕЙСКИХ

Одной из главных целей подготовки будущих специалистов является создание и поддержка психологических условий, обеспечивающих их полноценное психическое и личностное развитие. Проблема связи интеллекта и аффекта – это непреходящая психологическая тема. Вопросы взаимодействия интеллекта, успешности освоения человеком знаний и его эмоциональных состояний, аффективной сферы рассматривали еще Аристотель в своем трактате «О душе», Декарт в труде «Страстные души», Спиноза в работе «Антропология прагматических взглядов». О влиянии эмоций на эффективность обучения говорили не только великие философы, но и педагоги, мастера художественного слова. Так, К. Д. Ушинский в частности отмечал: «Ничто – ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования: в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души нашей и ее строя...» (Ушинский К. Д., 1939).

И сегодня актуальными остаются вопросы: что является двигательной силой нашего существования и деятельности, интеллектуальные процессы или эмоции и чувства? Если эмоции участвуют в познавательном процессе, то как и в какой степени, они влияют на обучение? Влияние психических состояний на эффективность обучающего процесса до конца не изучено. Психические состояния человека (функциональные либо рабочие) – это реакции организма и психики человека на различные внешние и внутренние воздействия. Эти реакции имеют приспособительный или адаптивный характер, они направлены на сохранение целостности организма и обеспечения жизнедеятельности в конкретных условиях обитания. Одни состояния возникают как следствие физической или умственной работы (утомление), другие – в результате оценки ситуации и возможных последствий (страх), третьи – в результате общения людей (гнев, стыд, радость) (Изард К. Е., 2000).

Само по себе обучение является очень «эмоциональным» процессом, при чем как для детей, так и для взрослых людей. Каждой эмоции предшествуют познание, оценка, суждение, но не на умозрительном или интеллектуальном уровне, а на уровне практики. Эмоции могут способствовать мобилизации психических ресурсов человека, побуждая его на достижение высоких результатов деятельности. Следует сказать, что эмоции могут действовать также и как дезорганизирующий фактор, во-первых, когда они настолько интенсивны, что овладевают индивидом, и, во-вторых, когда их объект не согласуется с разумными целями человека (Зоткин Н. В., Серебрякова М. Е., 2007).

Учитывая специфику профессиональной деятельности и современные требования к компетентности работников полиции, обучение курсантов в ведомственных вузах МВД Украины проходит в режиме военизированного относительно закрытого учебного заведения, где существует распорядок дня, строгий контроль и регламентация деятельности и не только учебной, дежурства, наряды, выполнение других специфических служебных задач. Форма обучения базируется на компетентности, самоподготовке и личностных, физиологических и психологических свойствах и качествах личности.

Все это учитывалось при организации эмпирического исследования, целью которого было изучение взаимосвязи эмоциональных факторов с показателями успешности обучения полицейских. Выборку составили 120 курсантов – будущих работников полиции в возрасте 19–21 года, из них 38 представителей

женского пола и 82 – мужского. Все исследуемые были разделены на контрольную группу – 70 курсантов (с высоким уровнем успеваемости) и экспериментальную – 50 курсантов (с низким уровнем успеваемости).

Для проведения исследования использовались психодиагностические методики: 1) Проективная методика «Несуществующее животное»; 2) Методика «Шкала оценки потребности в достижении»; 3) «Личностная шкала проявления тревожности» Дж. Тейлора; 4) «САН» (самооценка, активность, настроение); 5) «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Спилберг). Исследование проводилось с учетом результатов успеваемости курсантов в учебе, а также экспертной оценки курсовых офицеров, преподавателей и методистов факультета.

В результате исследования установлено, что у курсантов контрольной группы (с высоким уровнем успеваемости) показатели личностной тревожности (Дж. Тейлор) и ситуативной тревожности (Спилберг) значимо выше чем у курсантов экспериментальной группы ($p \leq 0,05$). Исследования по методике «Несуществующее животное» выявило, что курсанты экспериментальной группы (с низким уровнем успеваемости) имеют: высокую степень агрессивности, направленную на начальство, преподавателей, родителей; повышенное чувство незащищенности и непринятие ограничений; заинтересованность в разносторонней информации; значимость мнения окружающих о себе; богатую фантазию, возможно грубость, у представителей женского пола – кокетство; оригинальность и изощренность ума; демонстративность, стремление привлекать к себе внимание, заинтересованность в восхищении их внешностью, вкусом, поведением; склонность к самоукрашению и самооправданию; оригинальность мышления, решительность, рациональность в принятии решений; опора на реальные факты и значимости решений.

У исследуемых курсантов контрольной группы выявлены: активные действия и желание полнее реализовать себя; планируемое, чаще обдумывается и затем выполняется; склонность к нерешительности, недовольству собой, напористость особенно в конфликтной сфере; повышенная тревожность, состояние предчувствия неудачи, колебания и страха проигрыша; тревожность насмешек, боязнь непризнания, осуждения; ощущение необходимости психологической самозащиты в процессе реальной деятельности; контроль поведения. То есть видим, что у представителей этой группы прослеживаются тенденции к тревожным состояниям, основными источниками которых являются сфера межличностных отношений и нарушения в развитии объективной самооценки.

Также анализируя результаты психодиагностики установлено, что в экспериментальной группе при повышенной оценке восторга, здоровья, жизнедеятельности, надежды и спокойствия, значительно ниже выявляется оценка желания работать. В контрольной группе выявлен более высокий уровень мотивации достижения, и это постоянное стремление к высоким показателям в учебе обуславливает повышенную тревожность, проблемы с самочувствием на фоне повышенного напряжения, взволнованности, усталости.

У курсантов экспериментальной группы при однообразной деятельности возникает состояние психического перенасыщения, вероятно это не позволяет им длительно сосредоточиться, проявить усидчивость при освоении учебного материала. В этом случае, помимо скуки и заторможенности у данных курсантов может появиться отвращение к выполняемой деятельности, раздражение, переходящее в злость и агрессию. Отсюда вытекает и отсутствие контроля над поведением. Это состояние может возникнуть, например, если приходится сдавать подряд модульных контролей, зачетов или экзаменов. Состояние перенасыщения зависит от типологических особенностей личности и чаще возникает у лиц со слабой нервной системой и инертностью нервных процессов.

На основе проведенного эмпирического исследования, изучив взаимосвязь эмоций и эмоциональных состояний курсантов с показателями успеваемости в процессе их обучения в вузе МВД установлено, что курсанты с более высоким уровнем оптимальной тревожности имеют и более высокий уровень успеваемости, при этом у них ниже уровень таких функциональных состояний, как самочувствие, настроение, активность, спокойствие. У курсантов, слабо успевающих в учебе, уровень тревожности более низкий, при этом у них выявлен повышенный уровень агрессивности, непринятие ограничений на фоне более высокой оценки восторга, жизнедеятельности и спокойствия. У таких курсантов чаще возникает состояние психического перенасыщения, что мешает в освоении учебного материала. Следовательно, эмоции участвуют в познавательном процессе и влияют на эффективность обучения. Выявленный более высокий показатель уровня тревожности, на наш взгляд, при определенных педагогических условиях имеет мотивационно-формирующее значение для обучаемого лица, в качестве одного из изменяемых факторов обучающего воздействия.

В целом, резюмируя, можно вполне однозначно утверждать, что эмоции являются обязательным элементом обучающих воздействий. Чтобы повысить уровень успеваемости, учащимся необходимо работать над контролем эмоциональной сферы, над «погашением» конфликта между сознательным контролем и не всегда осознаваемыми желаниями и влечениями. Негативное отношение к учебе связано с недостаточной эмоциональной мобилизацией, а также с эмоциями агрессии, страха, обиды, неудовлетворенности собой и преподавателем. Положительное отношение к обучению, а значит и эффективность обучения связано с оптимальным эмоциональным тонусом, переживанием эмоций удивления, необычности, уверенности в своих силах. Эмоционально окрашенные знания запоминаются сильнее и быстрее, чем знания, лишённые индивидуальности и оставляющие человека равнодушным.

Липка А. О.

Тернопільський національний економічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Відповідальність особистості формується у процесі спільної діяльності у результаті інтеріоризації соціально-культурних знань, норм, цінностей, установок, ідеалів, взірців поведінки тощо. Ця риса людини наявна як у її свідомості, так і в характері, вчинках, вольовій сфері.

Загалом відповідальність – категорія психосоціальна, оскільки завжди відображає ступінь відповідності дій соціальних суб'єктів взаємним вимогам, а також конкретним історичним нормам і загальним інтересам їхнього життєповсякдення. Вона зумовлена закономірностями сумісного проживання людей, потребою взаємопідпорядковувати свої цілі та діяння, у зв'язку з чим кожна особистість діє як активний носій певних соціальних зобов'язань (статусів, ролей, функцій, покликання тощо), (Енциклопедія освіти, 2008).

Значимо, що відповідальність особистості має як зовнішній формовияв, так і внутрішній. До першого належать: а) суб'єкт (хто відповідає), б) об'єкт (за що відповідає) й в) інстанції (перед ким відповідає). У ролі суб'єкта може бути особа, колектив, велика чи глобальна спільнота, чия індивідуальна, групова чи масова діяльність підлягає оцінці. Суб'єкт несе відповідальність за об'єкт (Третяченко В. В., Баранова С. В., Бочонкова Ю. О., Тереніна Л. В. та ін., 2006). Взаємозв'язок суб'єкта та об'єкта свідчить про те, що відповідальність особистості може поставати у двох аспектах: а) за виконану дію (ретроспективна); б) за те, що потрібно здійснити чи зробити (перспективна відповідальність), (Рубінштейн С. Л., 2003).

У зв'язку з існуючими аспектами розгляду відповідальності, можемо погрупувати запропоновані у психологічній думці типи відповідальності (Фурман О. Є., 2015). Зокрема, а) *індивідуалістський тип відповідальності* (переважають інтереси Я, присутня домінуюча модальність – незалежне Я) й б) *персоніфікаціоністський* (лише інтереси Ми в контексті прийнятих груп: сім'я, сусіди, друзі, співробітники та ін.; домінуюча модальність – взаємозалежне Я до осіб, яких ціную і приймаю), (Фурман О. Є., 2015), співвідносимо із *ретроспективним аспектом*, а в) *комунітаріаністський* (збалансування переваг індивідуалістського (повага до Я) та колективістського (турбота про Ми) типів відповідальності; домінуюча модальність – поєднання кращого із незалежного і взаємозалежного Я; назва третього типу відповідальності бере коріння із соціологічних досліджень, де поєднується все краще із індивідуалістських та колективістських цінностей та обґрунтовується концепція комунітаріанізму, (Майерс Д., 1996)) і г) *колективістський* (альтруїстичні інтереси Ми в контексті Вони (стійка ознака); домінуюча модальність – взаємозалежне Я), (Фурман О. Є., 2015) із *перспективним аспектом відповідальності*. Таке погрупування зумовлене часовим критерієм розподілу, тобто стосується як минулого (здійсненого, вчиненого), так і майбутнього (плани, мрії, програми та ін.).

Висновки:

1. Відповідальність у загальнонауковому розумінні ґрунтується на філософському вченні про соціальну зумовленість поведінки людини та її зв'язку зі свободою й необхідністю як передумовою реалізації особою функцій суб'єкта оновлення світу. Вихідним пунктом визначення міри відповідальності у загальнофілософському аспекті в усі епохи було вирішення питання про співвідношення свободи і необхідності. Передумовою відповідальності є вибір індивідом можливої поведінки.

2. Відповідальність органічно пов'язана зі свободою прийняття рішень, вибором цілей та способів, методів і стилів її досягнення, а також наполегливістю, обов'язковістю, чесністю, активною життєвою позицією, самостійністю, самоорганізацією тощо.

3. Евристичним для подальших наукових розвідок є розгляд «сьогочасного аспекту відповідальності» особистості, що відповідно співвідноситься із її теперішнім, а не лише з ретроспективною чи перспективною.

Матейко Н. М.

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТОСТІ ЯК СКЛАДОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

В сучасних умовах молода особа дуже часто стикається і ситуаціями невизначеності, котрі вимагають здатності до самовизначення, зміни традиційної, стереотипної поведінки. Часто молода людина не справляється із напруженістю у стресових та складних життєвих ситуаціях, особливо, при наявності декількох в неї можуть проявитися симптоми розладу адаптації, тривога, паніка, страх і депресія.

Однією з найчастіших форм нервово-психічних розладів, що мають тенденцію до зростання, є неврози, особливо в умовах кризи в суспільстві. Так, з початку поточного століття до сьогодні число хворих неврозами в 15-ти економічно найбільш розвинених країнах світу зросло з 2,4 до 148,1 на 1000 населення (збільшення в 61,7 разів). Особливе занепокоєння викликає те, що у дитячому, підлітковому та юнацькому віці неврози розвиваються не рідше, а навіть, за деякими даними, частіше, ніж в інші вікові періоди.

У зв'язку з цим важливим є вивчення психологічних детермінант, які спричинюють відхилення у психологічному здоров'ї молоді під час здобуття вищої освіти.

Аналізуючи дані щодо стану здоров'я студентів, С. Б. Семічов доходить до висновку про високу поширеність серед студентської молоді явищ втоми і перевтоми, різних хворобливих реакцій, невротичних станів, вегетативних дисфункцій, психосоматичних захворювань. Ці та інші факти свідчать про те, що пристосування студентів до специфічних умов вищої школи часто досягається надто високою ціною – ціною втрати здоров'я.

Як відомо, студенти вузів зазнають інтенсивних інтелектуальних, соціально-психологічних, а часом і фізичних перевантажень і є досить характерною моделлю соціально незахищеної категорії. Ситуація тривалої чи повторюваної емоційної та розумової напруги, психологічного стресу провокує різні відхилення в психічній діяльності та фізіологічних функціях організму, які умовно можна розділити на 2 групи – субклінічні і клінічні. Субклінічні – це психічні розлади, із якими людина зазвичай може виконувати сама, без допомоги психіатра. Клінічні – це як виражені розлади, які вимагають лише допомоги психіатра. Виділяють три основні типи дезадаптації студентів: психопатичний, невротичний та психосоматичний (Соколова І. М., 1996).

Дослідники зазначають, що непсихотичні розлади виявлено у 30,17% студентів медичного університету. В структурі психічної патології найбільша питома вага належала невротичним, пов'язаним зі стресом та соматоформним розладам, які були представлені здебільшого симптомами плаксивості, зниженням працездатності, появою раптової безпричинної дратівливості, нав'язливих думок, короткочасних бурхливих реакцій (гнів, злість, переляк) на незначні емоційні впливи, думки про власну меншовартість, нав'язливі думки та побоювання, замкнутість, сповільненість мислення (Лещина І. В., Мозгова Т. П., 2014).

Невротичний розлад виявляється в екзистенційно складних для особистості ситуаціях, характеризується ухиленням від прийняття рішень, побоюваннями не впоратися з викликами життя, чутливістю до життєвого успіху, попередньої підготовки виправдань на випадок невдачі, зв'язком зі значним життєвим вибором, «недосконалістю і неминучістю проблеми, які потребують її прийняття в сьогоднішні, але активують стратегічні питання життя після пережитої ситуації. (Філіпович В. І., 2015).

Таким чином, молода особа з невротичним розладом не здатна приймати і долати природну життєву невизначеність шляхом реалізації різних життєвих завдань, сприймає як суперечливі життєві цілі і відкидає якусь із них, відчуває труднощі екзистенціального самовизначення. З плином неврозу виникає схильність проявляти слабкість у багатьох життєвих обставинах, сприймати їх як психотравмуючі, відчувати повторювані, стійкі до терапії труднощі в ситуаціях життєвого вибору та невизначеності.

Подібні ситуації завжди пов'язані з можливістю вибору між підтвердженням або відмовою від автентичності, характеризуються спрямованістю особистості в минуле або майбутнє, стосуються її ставлення до непередбачуваності майбутнього.

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення психологічних особливостей прояву невротичної поведінки у студентів 1 курсу і 3 курсу факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича віком від 18 до 22 років з використанням опитувальників рівня невротизації та психопатизації, експрес-діагностики психічних станів Айзенка, опитувальника діагностики невротичних станів К. К. Яхіна – В. Д. Менделевича та опитувальника міні-мульти.

Порівняльна характеристика самооцінки психічних станів студентів дослідної та контрольної груп свідчать про високий рівень тривожності у 63% та фрустрації 41% студентів.

Спостерігається також 67% з істеричним типом реагування, 74% з вегетативними розладами, що може свідчити про наявність егоцентризму, демонстративності, психічної незрілості, емоційної лабільності, а в цілому – про невідання керувати своїми емоціями та поведінкою.

Отже, період переходу від шкільного стереотипу навчання до студентського відіграє важливу роль у подальшому стані рівня здоров'я молодого організму. Проблема зміцнення та укріплення психічного здоров'я студентів може бути вирішена шляхом активного застосування комплексних систем психопрофілактики психічних розладів студентської молоді

Психологічний супровід навчальної діяльності студентів повинен бути спрямований на організацію заходів з режиму праці та відпочинку, адаптованості студентів з урахуванням психологічних та психофізіологічних особливостей, сприяння у розвитку особистісних якостей, таких як високий рівень волевого контролю, пластичність, емоційна стійкість, здатність домінувати, гнучкість у судженнях і вчинках, а також поєднання високих рівнів пізнавального і змагального мотивів.

Надзвичайно дієвим напрямком психологічного супроводу є пісочна психотерапія, яка виросла з юнгіанського аналізу і має в собі всі конструктивні елементи аналітичної психології. Піскової психотерапії – це середовище для спілкування людини з собою і символами реального світу. Наявність мініатюрних фігурок і певної послідовності організації роботи свідчить про достатню універсальність даного методу.

К. Г. Юнг стверджував, що процес «гри в пісок» вивільнює заблоковану енергію і активізує можливості самоцілення, що закладені в людській психіці.

Розігруючи різноманітні сюжети в пісочниці, людина отримує безцінний досвід вирішення різноманітних життєвих ситуацій. Цей досвід у вигляді «концентрату» попадає у підсвідоме (доти глибинний зміст «програного» на піску може не усвідомлюватися). Деякий час підсвідоме активно асимілює новий матеріал в систему світосприймання. Потім настає момент, коли проявляються певні зміни у

поведінці людини. Це дивовижно, але вона починає використовувати в реальності свій «пісковий» досвід. У такий спосіб відбувається кругообіг переносів у природі: спочатку внутрішня реальність переноситься на пісок, а потім (у вигляді поведінкових моделей) в реальну поведінку.

Не дивлячись на те, що композицію розбирають – вона інтерналізується в пацієнті. Тобто, спогади про роботу залишається в пам'яті, і, що важливо, – залишаються в пам'яті етапи створення психотерапевтичної роботи. Багаторазове руйнування і відтворення світу пісочної композиції, тобто руйнування композиції по закінченню сеансу і вибудовування на наступному сеансі нової роботи, веде до створення відчуття безпеки, довіри і зниження базової тривоги, що є вкрай корисним в роботі з базовими розладами.

Піскова психотерапія може відображати невербальну форму психотерапії, яка знаходиться на глибинному довербальному рівні. Глибоко в підсвідомості знаходяться самоцілюючі можливості психіки, які проявляються у прояві творчого процесу, що виникає при роботі з піском (Weinrib, 1983).

Коли руки людини торкаються піску, вона інстинктивно старається надати певної форми своїм почуттям і думкам, тобто створити фундамент піскової композиції. Тактильний контакт з піском надає творчому процесу визначеність і особистий характер. Частина внутрішнього світу людини є захищеною, невідомою. Створений людиною у процесі піскової терапії образ є віддзеркаленням її життєвого досвіду, який є не абстрактним, уявним, а цілком придатним для чуттєвого сприймання.

Таким чином, у психологічний супровід як засіб забезпечення психологічного здоров'я студентів є комплексом взаємодоповнюючих психопрофілактичних та психотерапевтичних заходів, спрямованих на формування змін у ставленні особистості до психотравмуючої події та психологічну корекцію особистісних особливостей, які роблять її особливо чутливою.

Матохнюк Л. О.

Комунальний вищий навчальний заклад «Вінницька академія неперервної освіти»

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ПРОБЛЕМИ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Актуальність. Бурхливий розвиток суспільства спричинений впровадженням комп'ютерної техніки та інформаційних технологій та їх використанням в повсякденному житті, побуті, професійній діяльності людей. Поява та доступність в безмежній кількості різної інформації стало однією з причин розвитку сучасного суспільства. В документі «Інформаційне суспільство для всіх», який було розглянуто на сесії Генеральної Конференції ЮНЕСКО в 1996 році йшлося про забезпечення кожній людині широкого та вільного доступу до інформаційних ресурсів, що є необхідним для рівноправної участі у житті, нової суспільної формації, а також що інформація і знання мають важливе значення для подолання інформаційної нерівності та є глобальним суспільним надбанням (Максименко Ю. Є., 2015).

Зміст інформаційної компетентності особистості постійно оновлюється відповідно до розвитку технологій, змін у системі медіа, стану інформатизації суспільства. Інформаційне суспільство орієнтується на передові досягнення в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, використовує їх для організації роботи фахівців, формування спільних інформаційних ресурсів, полегшення комунікації та координації в середовищі взаємодії учасників інформаційного простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що питання становлення та розвитку інформаційного суспільства розглядалось в багатьох у роботах з точки зору теорії постіндустріалізму, виникнення суспільства нового типу, ідеї соціальної спадковості. З точки зору *технологічного* (кібернетичного) підходу, інформація прирівнюється до наукового знання. *Гуманітарний* підхід (філософський, символічний, соціологічний, глобалізаційний) інформацію розуміє як соціальну комунікацію.

В своїх роботах ідеологію інформаційного суспільства розглядали Фріц Махлуп (австрійський і американський економіст), Марк Порат (американський підприємець, інвестор), Тадао Умесао (японський вчений); комп'ютеризоване суспільство, комп'ютопія – Йонезі Масуда (японський соціолог і футуролог); філософію суспільства, в якому відбувається синтез телебачення, комп'ютерної служби та енергетики – «телекомп'ютеренергетика» – Джордж Пелтон (американський підприємець, інвестор); інформаційне суспільство з позиції суспільства послуг – Даніель Белл (американський соціолог і публіцист); суть інформаційного суспільства, інформаційної інфраструктури Альберт Гор (американський політик); поняття мережевого суспільства, інформаційного суспільства – Мануель Кастельс (іспанський соціолог); світогляд інформаційного суспільства – Френк Уебстер (британський соціолог) та ін (Коляденко В., 2015; Пірко М., 2010).

Разом з тим не в повній мірі розкрито дослідження впливу інформаційного суспільства на особистість. Таким чином, **метою даної статті** є дослідження процесу інформатизації суспільства та вплив його на особистість.

Основна частина. В багатьох сучасних наукових публікаціях прослідковується різноманітне тлумачення поняття «інформаційного суспільства». Разом з тим проведений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що ідеологія «інформаційного суспільства» почала активно завойовувати світ наприкінці 60-х

початку 70-х рр. ХХ століття. Термін «інформаційне суспільство» бере свій початок з робіт австрійсько-американського економіста-дослідника Фріца Махлупа. Він ввів поняття «індустрії знань», до якої він включив п'ять ключових складових інформаційної діяльності у суспільства. Серед них освіта, наукові дослідження, засоби масової інформації, інформаційні технології та інформаційні послуги.

Приблизно в 60-і роки американський соціолог Даніель Белл розвинув концепцію «постіндустріального суспільства», в якій підкреслював важливість інформації та знань в новій, постіндустріальній економіці. Пізніше, так у 80-ті роки він в своїх статтях і виступах все частіше замість терміну «постіндустріальне суспільство» вживає термін «інформаційне суспільство» (Коляденко В., 2015).

На думку М. Кастельса поняття «Інформаційне суспільство» можна застосувати до будь якого суспільства які використовували інформацію і тому були інформаційними. Він вважає що термін «Інформаційна епоха» має велику цінність, оскільки дозволяє описати якийсь період змін, які поступово наростали, починаючи з 70-х років минулого століття. Також він вводить новий термін – «інформаціоналізм», який означає «дію знання на знання як основне джерело продуктивності», що в свою чергу приводить до появи мережевого суспільства і «нової економіки». Саме мережеві структури є одночасно і засобом і результатом глобалізації суспільства. Розповсюдження «мережевої» логіки значною мірою позначається на ході і результаті процесів, пов'язаних з виробництвом, повсякденним життям, культурою і владою. В своїх роботах М. Кастельс показує особливості переходу до «інформаційної епохи», головною межею якої стають мережі, що зв'язують між собою людей, інститути і держави (Мантатова Л. В., 2014).

У науковий оборот поняття «інформаційне суспільство» увійшло наприкінці 60-х – початку 70-х років ХХ ст. Його автором став Ю. Хаяші, професор Токійського технологічного інституту. У звіті за 1969–1971 р. впливає, що інформаційне суспільство – це суспільство, у якому процес комп'ютеризації дає людям доступ до надійних джерел інформації, рятує їх від рутинної роботи, забезпечує високий рівень автоматизації виробництва. Автори концепції вважають, що виробництво інформаційного продукту буде рушійною силою утворення й розвитку сучасного інформаційного суспільства.

Підсумовуючи теоретичний аналіз наукової літератури щодо етапів розвитку інформаційного суспільства, можна сказати, що існує три основних етапи становлення інформаційного суспільства в основі яких є розвиток суспільства. Це розвиток сільськогосподарських відносин, які пов'язані із системою землекористування – аграрне суспільство. Розвиток промисловості та її технічного забезпечення – індустріальне суспільство. І розвиток технологій, отримання, збереження, накопичення, опрацювання, обміну та продажу даних – інформаційне суспільство.

В. А. Извозчиков пропонує таке визначення інформаційного середовища: «Розуміємо під терміном «інформаційне» («комп'ютеризоване») суспільство те, у всі сфери життя та діяльності членів якого включені комп'ютер, телематика (служба опрацювання інформації на відстані (крім традиційних телефону і телеграфу), інші засоби інформатики як зброя інтелектуальної праці, яка відкриває широкий доступ до скарбів бібліотек, дозволяючий з високою швидкістю робити обчислення, обробляти будь-яку інформацію, моделювати реальні прогнозовані події, процеси, явища, керувати виробництвом, автоматизувати навчання і т. д.» (Извозчикова В. А., 1991).

Отже, під поняттям «інформаційне суспільство» ми будемо розуміти різновид постіндустріального суспільства, де зосереджено уся сукупність суспільних відносин у різних сферах людської діяльності (політиці, економіці, освіті, культурі, дозвіллі, особистому житті тощо) що відбувається на засадах широкого використання інформаційних комунікаційних технологій, завдяки чому будь-хто має можливість створювати, поширювати та використовувати інформацію і знання.

В Законі України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» зазначено, що досягнення зазначених цілей дасть змогу поліпшити життєвий рівень населення завдяки економічному зростанню, забезпеченню прав і свобод людини, наданню рівного якісного доступу до інформації, освіти, послуг закладів охорони здоров'я та адміністративних послуг органів державної влади та органів місцевого самоврядування, створенню нових робочих місць і розширенню можливостей щодо працевлаштування населення, забезпеченню соціального захисту вразливих верств населення, зокрема людей, що потребують соціальної допомоги та реабілітації (Тарасенко Р. Б., 2010).

Процес взаємозближення й утворення взаємозв'язків технологій і послуг прискорить розвиток торгівлі, здійснення банківських, бібліотечних, освітніх, медичних та інших послуг. Все це приведе до прискорення розвитку як суспільства так і особистості.

Інформаційне суспільство – це нова стадія в історії людства, і від того, як люди зможуть усвідомити його значення, залежить характер майбутньої цивілізації. Щодо цього М. Моїсеєв цілком правомірно зазначає: «Інформаційне суспільство не зможе утвердитися на планеті саме по собі, без цілеспрямованої дії людей. Для того, щоб потенційні можливості інформатизації послужили планетарному співтовариству, потрібно багато чого змінити в його устрої та у стереотипах нашої свідомості» (Моїсеєв Н. Н., 2001).

Розвиток інформаційного суспільства має складний характер який поєднує в собі розвиток комунікаційних мереж та систем, а також соціальні та культурні наслідки інформаційних технологій, збільшення обсягів виробництва в інформаційній сфері, посилення політичного впливу комунікації, зміна соціальної гармонії в доступі до інформації. Щодо розвитку комунікаційних мереж та систем то вони ґрунтуються на новітніх технологіях передачі, обробки та збереження інформації. А інформаційне

суспільство має за основу безпаперові технології виробництва, спілкування та споживання продукції. Людина через інформацію в Інтернеті проникає в різноманітні пласти соціоструктури (культурні, політичні, соціальні), які не мають до неї безпосереднього відношення, а більшості випадків є незрозумілими й неосяжними. Разом з тим людина має межі власних психологічних можливостей. Залишаючись з комп'ютером сам на сам, вона потрапляє в нову віртуальну сферу, де зазвичай з'являється будь-яка оманна уява.

Висновок. В даній статті було досліджено процес інформатизації суспільства. Виокремлено етапи його видозмінення: аграрне, індустріальне, інформаційне суспільство. Досліджено етапи становлення та критерії розвитку. Також, уточнено поняття «інформаційне суспільство» як сукупність суспільних відносин у різних сферах людської діяльності, що відбувається на засадах широкого використання інформаційних комунікаційних технологій, завдяки чому будь-хто має можливість створювати, поширювати та використовувати інформацію і знання. Показано що процес інтеграції технологій і послуг прискорить розвиток як суспільства так і особистості.

Тому, **перспективною подальших досліджень у даному напрямку буде** вивчення проблеми впливу інформаційної компетентності на розвиток особистості.

Михальченко Н. В.

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

СИСТЕМА ПОГЛЯДІВ НА СУТНІСТЬ ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТОСТІ

Великого значення набуває феномен патріотичної рефлексії як структурний компонент особистості, як складова рефлексії взагалі. Для визначення змісту феномена патріотичної рефлексії є необхідність також проаналізувати поняття «патріотизм» та «патріотичне виховання».

Любов до Батьківщини є однією з визначальних рис кожного справжнього громадянина. Будучи якістю синтетичною, патріотизм включає в себе емоційно-моральне і дієве ставлення до себе та інших людей, до рідної природи, до своєї нації, до матеріальних та духовних надбань суспільства.

У наш час основна увага патріотичному вихованню надається саме як вихованню національному, тобто вихованню в душі ментальності українського народу, його коордоцентризму, потягу до прекрасного і прагнення до гармонії.

Одноставно надаючи вихованню любові до Батьківщини пріоритетного значення, вітчизняні педагоги (Г. Ващенко, О. Вишневський, В. Кузь, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та інші) вбачають джерела патріотизму в любові до рідної сім'ї, природи, мови, культури, навчального закладу, міста (села) тощо (Ващенко Г., 1994, Вишневський О., 1996). Докладний аналіз педагогічної думки дав основу для визначення критеріїв рівня розуміння патріотизму.

Психологічною основою патріотизму особистості є, насамперед, позитивні емоції. Хоч не варто нехтувати й співчуттям, сумом, навіть обуренням, які теж відіграють важливу роль у патріотичному вихованні.

Патріотизм, будучи якістю синтетичною, включає в себе емоційне, моральне, дієве ставлення до себе та інших, до рідної природи, до своєї нації (Михальченко, 2003). Нажаль, дуже важко виховувати любов до країни, яка не забезпечує належний фінансовий добробут, коли діти щодня мають справи з постійними розбіжностями між бажаним і реальним.

Механізм формування патріотичної вихованості, на нашу думку, має базуватись не на голослівному проголошенні й заучуванні патріотичних лозунгів, а на глибоко особистісному, ненав'язливому, інтимному сприйнятті високих ідей. Основою такого сприйняття має стати співпереживання і співтворчість. Вони, впливаючи на особистість й перевтілюючись у її свідомості, закарбовуються і сприяють зародженню глибинних високопатріотичних почуттів. У дошкільному та молодшому шкільному віці згаданий процес відбувається здебільшого на підсвідомому рівні, але вже яскраво простежується перехід їх в осмислену громадянську позицію дитини.

Патріотичне виховання визначається як планомірна виховна діяльність педагогів, психологів, суспільства, що спрямована на формування у вихованців почуття любові до Батьківщини, патріотичної самосвідомості й гідності; дбайливого ставлення до рідної мови, культури, традицій; відповідальності за рідну природу; потреби зробити свій внесок у долю Батьківщини; інтересу до міжнародного спілкування; прагнення праці на благо рідної країни, її народу.

Враховуючи сутнісний зміст поняття «рефлексія» та «патріотизм» можна запропонувати наступне визначення патріотичної рефлексії як новоутворення психіки особистості саме молодшого шкільного віку.

Патріотична рефлексія – це самоусвідомлення (самооцінка, самопізнання, саморозуміння, самовідчуття) людиною душевного стану, своїх вчинків, самоаналіз та сприйняття спільних психологічних особливостей менталітету, осмислення свого минулого, нинішнього і майбутнього та приналежності до своєї нації, до свого народу (Михальченко Н. В., 2003).

Психологічний стан сучасного українського суспільства, який детермінований складними процесами соціально-економічного реформування, потребує особливої уваги до патріотичного виховання підростаючого покоління. У процесі навчання, виховання і розвитку підростаючих поколінь треба брати до

уваги, що всі сфери життєдіяльності будь-якої цивілізованої нації пройняті і зцементовані ідеями, принципами, ідеалами, які мають, з одного боку, високу самобутність, з іншого – втілюють у собі загальнолюдський зміст.

Підростаючому поколінню потрібно оволодіти не лише системою наукових знань, а насамперед цілісною національною культурою, духовністю, патріотичним покликанням. Висока ефективність навчально-виховного процесу значною мірою залежить від тих ідейних засад, на яких ґрунтується зміст освіти, здійснюється формування підростаючих поколінь. Цілком очевидна сила впливу української ідеології на розвиток патріотичної рефлексії особистості.

Для формування особистості як складової і невід'ємної частини рідного народу, нації необхідно, щоб цей процес ґрунтувався на міцних підвалинах – законах розвитку нації, її компонентів – патріотичної самосвідомості, культури, духовності, ідейної системи. Народна ідеологія – це ідейне багатство нації, багатогранна система філософських, політичних правових, економічних моральних, естетичних та релігійних ідей, поглядів, переконань, принципів, ідеалів, які відображають потреби, інтереси нації, її життєдіяльність, перспективи розвитку (Руденко Ю., 2003). До важливих функцій народної ідеології належать такі:

1. Бути ідейними підвалинами багатогранного національного життя народу, його культури, духовності, самобутнього історичного шляху. Народна ідеологія є ідейною естафетою, серцевиною духовності, яка становить основний зміст наступності і спадкоємності поколінь, з'єднує їх у єдине ціле, забезпечує соборність нації, об'єднує минуле, сучасне і майбутнє народу.

2. Духовно відтворювати народ, націю, формувати підростаюче покоління в національному дусі, виховувати вірних синів і дочок свого народу, формувати з них палких патріотів, активних і стійких громадян, продовжувачів і творців самобутнього національного шляху розвитку рідного народу.

3. Захищати рідний народ, кожна людину від знедуховлення, денаціоналізації.

В ідеології нашого народу високо цінуються ідеї любові до рідного народу, землі, героїчної боротьби за визволення рідного краю від чужоземних загарбників. Найвищий статус в українській етноідеології займають, як свідчать численні історичні факти, ідеї Бога і України-Батьківщини, любові до рідного краю, свободи особистості, міцної родини, захисту своєї землі від ворогів.

Історична пам'ять, національна свідомість свято зберігають ідеї творчої праці, високої моралі, верховенства турбот про дітей, вшанування пращурів, захисту національної культури, побудови власної держави. Етноідеологія підносить до рангу Національного Героя того громадянина, який смертю хоробрих гине в нерівній боротьбі з ворогом за свободу і незалежність Української держави. Такі громадяни, вірні сини і доньки нашого народу, заслуговують на вічну славу і пошанування в національній пам'яті.

Важливу роль у справі гуманізації сучасного навчально-виховного процесу, формуванні у особистості патріотичної свідомості та самосвідомості, гідності і гордості має той історичний факт, що специфічною рисою української народної ідеології є відстоювання ідеї повної свободи особистості як найвищої цінності в житті. Система народних ідей культивує безумовну свободу особистості як першу і найнеобхіднішу умову пробудження, розкриття і формування її природних задатків, здібностей. Ореолом любові і пошани овіяні в народній тисячолітній пам'яті ідеї мудрості. Народна мудрість завжди вчить надавати перевагу ідеям, які відображають інтереси народу, нації, Батьківщини перед своїми власними, гармонійно поєднувати особисті і загальнонаціональні інтереси.

Якостями особистості, її умінням і ідеями, які сприяють подальшому розвитку народу, його культури, духовності, об'єднавчих процесів серед народу, зміцненню його єдності і соборності, є такі:

- відданість рідній землі, мові, культурі, пізнання історії свого народу, слави минулих поколінь;
- вірність мудрим заповітам предків, їхнім волелюбним заповідям, прагнення об'єднувати людей в ім'я свободи і слави Вітчизни, досягнення народом вищого щабля національного розвитку;
- стійкість і незламність волі;
- здатність і готовність формувати в собі патріотичну свідомість і самосвідомість, національну гідність;

- віра у свої сили, готовність зробити конкретний особистий внесок у відродження і розбудову Української держави;

- почуття відповідальності перед людьми за свої слова і дії вчинки, обов'язку перед рідною землею, народом, Батьківщиною (Руденко Ю., 2003).

Велику роль у формуванні патріотичної рефлексії відіграють духовні виховні ідеали українського народу. Системне осмислення народних ідей впливає на розвиток патріотичної рефлексії в молодшому шкільному віці, дає змогу зробити цікаві висновки, обґрунтувати певні положення та формувати пріоритетні якості особистості, які сприяли б патріотичному відродженню української нації.

Подкоритова Л. О.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ У ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Рефлексія є складним і багатогранним психологічним феноменом, який привертає увагу багатьох науковців. Визначення рефлексії, розуміння її структури, функцій і видів у психологічній науці є неоднозначними і багатоманітними. Однак більшість науковців зауважують значущість розвитку рефлексії для особистості взагалі та для професійного розвитку фахівців соціономічної сфери зокрема. Більше того рефлексію визначають як професійно значущу якість для вище зазначених фахівців. Відповідно, цілеспрямований розвиток рефлексії як професійної якості у педагогів, психологів, менеджерів, бізнес-тренерів та інших фахівців, що працюють з людьми, є доцільним і необхідним.

У наукових працях ми знаходимо значну кількість практичних і методичних розробок, спрямованих на розвиток рефлексії у різних фахівців соціономічної сфери. Переважно це тренінги та інші спеціально організовані заняття зі студентами, які опановують соціономічні професії (О. Лосієвська, Л. Магур, В. Чернобровкін, Ю. Шапошникова, Л. Подкоритова, Т. Яценко та інші). Розробок, спрямованих на розвивальну роботу з чинними фахівцями, на жаль, небагато (Л. Подкоритова, Г. Цветкова, Т. Яценко та ін.).

Таким чином, **мета цієї публікації** – здійснити загальний огляд деяких методів розвитку рефлексії у фахівців соціономічної сфери.

Л. Параскевич зазначає, що рефлексія формується лише у діяльності, яка вимагає рефлексії, тобто лише спеціально організована навчальна діяльність, що передбачає особливий комплекс завдань, вирішення яких вимагає рефлексивних процесів, забезпечує розвиток здатності до рефлексії як особливого психологічного утворення, що є основним механізмом саморозвитку студента (Параскевич Л., 2006). Таку саму позицію знаходимо у Г. Горбань, яка визначає саму професійну діяльність як умову формування рефлексивного мислення менеджерів під час навчання (Горбань Г., 2009). Л. Магур відзначає, що рефлексія розвивається тоді, коли увага спрямована на свої внутрішні процеси, при наявності розмірковувань, роздумів щодо себе (Магур Л., 2005). Таким чином, для розвитку рефлексії необхідно створити умови для діяльності, що спонукає до неї, зокрема творчість, спілкування, та запропонувати завдання, які задіюють рефлексивні механізми. Такі умови найкраще реалізуються у форматі спеціально організованих групових занять. Розглянемо приклади деяких з них.

Ю. Шапошникова пропонує тренінг професійної рефлексії (ТПР). Його мета – розширення сфери рефлексії у майбутніх практичних психологів. Методично ця мета реалізується через підвищення в учасників тренінгу рівня сформованості перцептивно-рефлексивних умінь, розвитку мотивації самопізнання та самоактуалізації через вироблення налашдування на партнерське і діалогічне спілкування, формування відповідного майбутній фаховій діяльності образу Я. Цей тренінг поєднує завдання інтелектуального та перцептивного тренінгів та тренінгу спеціальних умінь, що знаходить своє відображення у напрямках здійснюваної роботи: діагностування міри розузгодженості між реальним та ідеальним Я, виявлення здатності адекватно і з достатньою повнотою сприймати та оцінювати себе та партнерів по взаємодії, вироблення адекватного суб'єктивного відображення проблемної професійної ситуації, формування на цій основі варіативної системи прогнозування; розширення репертуару рефлексивних умінь; підвищення компетентності у сфері спілкування, розвиток налаштування на партнерське спілкування; усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів та цінностей; актуалізація мотивів самопізнання через дію групових норм, які акцентують інтроспекцію, підвищення загального рівня самоприйняття, позитивного самоставлення, відкритості; підвищення адекватності та стійкості професійної ідентичності (Шапошникова Ю., 2009).

В. Чернобровкін пропонує іншу авторську розробку – рефлексивно-цільовий тренінг (РЦТ) прийняття педагогічних рішень, заснований на принципах співтворчості, інноваційної спрямованості, функціональної прецедентності, принципі Я (зосередженість на самопізнанні, самоаналізі, саморефлексії), принципі «самовикриття». Тренінг має такі етапи: діагностичний, аналітичний і трансформаційний. У цілому РЦТ є системою методичних заходів, спрямованих на розвиток різних складових комплексу особистісно-мислительних актів, що забезпечують розгортання процесу прийняття оптимальних та ефективних педагогічних рішень. Його головні цільові орієнтири пов'язані з актуалізацією суб'єктності, рефлексивних процесів, умінь постановки мети (цілепокладання), вибору оптимального напрямку дій та засобів його реалізації (Чернобровкін В., 2005).

О. Лосієвська пропонує тренінг інтелектуальної, особистісної та соціальної рефлексії. Попри те, що цей тренінг постає як засіб профілактики суїцидальних тенденцій у підлітків, його елементи можуть бути корисним і для майбутніх фахівців соціономічної сфери. Під час тренінгу учасникам даються різноманітні завдання творчого характеру, завдання проблемного типу. Серед цілей тренінгу – розвиток умінь рефлексивно-особистісної регуляції предметно-операційного компонента продуктивної діяльності, формування прийомів рефлексивної діяльності. Тренінг формування умінь рефлексії включав три стадії: на перших двох відбувалася стимуляція особистісної рефлексії, на третій – здійснювалася закріплення позитивних змін у розвитку особистісної рефлексії та проявах соціального становлення. Програма тренінгу

включала такі методи і прийоми: рольова гра, психогімнастичні вправи, робота в парах, індивідуальні та групові форми роботи, спостереження і самоспостереження, розвиток творчих завдань вголос за методом К. Дункера (Лосієвська О., 2005).

Ефективним методом розвитку рефлексії є активне соціально-психологічне навчання (АСПН), розроблене академіком Т. Яценко. Ця розробка може бути використана і для майбутніх і для чинних фахівців-соціологів. Так, Л. Магур відзначає, що результатом АСПН є рефлексивні знання, отримані в ситуації «тут і тепер», які сприяють розумінню індивідуальної неповторності особистісної проблеми суб'єкта, її глибинно-психологічних передумов та розвитку соціально-перцептивного інтелекту. Рефлексивні знання мають досвідний характер, вони зумовлюють зміну установок людини, переорієнтацію цінностей Я, а з іншого боку, здатність учасників групи АСПН до рефлексії є одним з показників інтегрованості групи. Отже, заняття з АСПН дають рефлексивні знання та сприяють здатності до глибинної рефлексії витоків особистісних проблем, що сприяє розвитку можливості в розумінні себе та інших людей (Магур Л., 2005).

Цікаву технологію самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей вищої школи, тобто для чинних фахівців соціологічної сфери пропонує для Г. Цветкова (Цветкова Г., 2014). У структурі зазначеної технології авторка визначає рефлексивний етап, що передбачає використання вправ на самоаналіз, малюнкові вправи, аналітико-рефлексивні вправи, імітаційні ігри, рефлексивно аналітичні бесіди, написання есе, розробка проектів флешмобу тощо. Зокрема з метою розкриття рефлексивного потенціалу викладача Г. Цветкова пропонує цікаві методи сінквейну та сталкінгу. Сінквейн – це форма вільної творчості, що потребує від автора вміння знаходити в інформаційному матеріалі найбільш суттєві елементи, доходити висновків та коротко їх формулювати; у роботі, що розглядається сінквейном був вірш з п'яти рядків, побудований за певними правилами. Метод сталкінгу (Дж. Гріндер) спрямований на відстеження власних реакцій та станів, що виникають внаслідок зовнішнього впливу. Під час використання цього методу відбувається поглиблення ціннісного самовизначення викладача, розкриваються перспективи перетворення характеру рефлексії через навчання вмінню здійснювати відбір та проектування своїх внутрішніх змін. Інтерпретація педагогічних проблемних ситуацій, педагогічних текстів із використанням ідей сталкінгу суттєво зменшує ризики «сліпого» підкорення авторитету ідеї, особистості, теорії, розширює критичне мислення викладача.

Г. Бізяєва пропонує спеціальний рефлексивний практикум для педагогів. Цей практикум спрямований на розвиток рефлексивного мислення педагогів, їх професійний розвиток і вдосконалення. На думку Г. Бізяєвої, рефлексія є необхідною якістю «вчителя, який думає». Серед методичних прийомів, які пропонує авторка: самоспостереження, ведення щоденника, аналіз відео– та аудіозаписів уроків, ігри, кейс-метод. Авторка також пропонує спеціальний рефлексивний тренінг для майбутніх педагогів. Програма тренінгу була розроблена з урахуванням проведення його у «польових умовах» – безпосередньо у школі під час проходження студентами педагогічної практики. Розв'язання студентами професійних задач у контексті реальних шкільних ситуацій, а також ставлень і переживань, що виникали з їх приводу у майбутніх учителів, ставали змістом рефлексивних процедур тренінгу.

Досвід таких фахівців як О. Гант (Гант О., 2015), Л. Лебедева (Лебедева Л., 2001), Н. Пов'якель (Пов'якель Н., 2008) та ін., а також наш власний досвід (Подкоритова Л. О., Сух Л. О., 2016) показують, що ефективним методом розвитку рефлексії у фахівців соціологічної сфери є арт-терапія. Розглядаючи створений ним творчий продукт, особа пізнає себе, переживає почуття і самостійно породжує суб'єктивні смисли. Таке творче самопізнання пов'язує з рефлексією, яка завжди є розривом, мікроеволюцією протікання психічних процесів, вихід за межі будь-якої автоматичної поточної діяльності або стану. Арт-терапія дає людині можливість для спілкування не лише з групою або психологом, а перш за все – з самою собою. З іншого боку, робота з власним творчим продуктом розмірковування є тою необхідною умовою, що спонукає розвиток рефлексії. При цьому відбувається це максимально природно і водночас глибоко.

Дієвим методом, що спонукає розвиток рефлексії є фокусинг – метод, запропонований створений послідовником Карла Роджерса американським психотерапевтом, психологом і філософом Юджином Джендліним. Суть методу полягає у тому, щоб відновити вроджений, але практично втрачений сучасною людиною зв'язок між тілом і розумом. Скеровуючи думки і почуття, які нас турбують, «вглиб» свого тіла, і на «глибинному» рівні намагаючись прояснити і усвідомити їх, ми відчуваємо реальні зміни у нашому стані, тим самим змінюючи якість життя і сприяючи особистісному розвитку. Попри те, що цей метод не визначається автором як такий, що розвиває рефлексію, однак, за своїм змістом, фокусинг є глибоко рефлексивним і спонукає до дії глибинні рефлексивні механізми особистості.

Розглянуті у публікації розробки не вичерпують увесь перелік існуючих методів і методик розвитку рефлексії. Водночас вони дають можливість виявити деякі загальні тенденції щодо визначення основних умов і способів розвитку рефлексії. Таким чином, підведемо підсумки нашого невеликого дослідження:

1. *Основною умовою розвитку рефлексії* є організація діяльності, що вимагає рефлексії. Провідними характеристиками цієї діяльності є творчість, діалогічність, і, водночас, зосередженість особи на собі, своїх почуттях, думках, тілесних відчуттях.

2. *Досить ефективними методами розвитку рефлексії* є психологічний тренінг, активне соціально-психологічне навчання за Т. Яценко, арт-терапія, фокусинг за Ю. Джендліним.

3. *Методичні прийоми*, які доцільно використовувати з метою розвитку рефлексії у фахівців соціономічної сфери: творчі завдання, малюнкові техніки, проблемні задачі, самоспостереження і самоаналіз, ведення щоденника, ігрові вправи (зокрема рольові ігри), кейс-метод, сінквейн, сталкінг, психогімнастичні вправи, виконання різних завдань у парах.

Попович І. Є.

Ужгородський національний університет

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ДОСЛІДНИКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Концепція сучасної вищої педагогічної освіти визначає кінцевою метою підготовку вчителя, який володіє досвідом творчої діяльності і методологією наукового пізнання, здатністю самостійно і систематично оновлювати свої знання, розширювати світогляд, вдосконалювати педагогічну майстерність.

Немає сумнівів в тому, що сьогодні суспільству потрібні вчителі не тільки з високим рівнем фахових знань, але й з високою дослідницькою культурою, яка включає в себе готовність до дослідження у педагогічній діяльності, наукову самостійність, здатність до систематичного аналізу навчально-виховного процесу в школі, творчість у визначенні та прогнозуванні педагогічних явищ, здатність до продуктивного творчого мислення, оперативної обробки інформації, високу культуру спілкування і поведінки.

Аналіз джерельної бази засвідчує наявність глибокого інтересу вітчизняних науковців до проблеми професійної підготовки вчителя в Україні і за рубежом (І. Зязюн, Н. Ничкало, Л. Пуховська та ін.). Деякі питання підготовки вчителя-дослідника висвітлені в працях вітчизняних науковців (С. Гончаренко, М. Євтух, В. Кулик, А. Степанюк та ін.), зарубіжних учених (D. J. Boud, F. N. Kerlinger, M. Smith) та інших. Проте проблема формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів вимагає подальшого дослідження.

Під дослідницькою діяльністю зазвичай розуміють специфічну людську діяльність, яка регулюється свідомістю і активністю особистості і спрямована на задоволення пізнавальних інтелектуальних потреб. Її продуктом є нові знання, отримані у відповідності з об'єктивними законами і обставинами, які визначають реальність і можливість досягнення мети. Дослідницька діяльність є інтегративним компонентом особистості, який характеризується єдністю знань цілісної картини світу, вміннями, навичками наукового пізнання, ціннісного ставлення до його результатів і забезпечує її самовизначення і саморозвиток.

Дослідницька діяльність педагога – складний динамічний процес, який включає пізнавальну активність педагога, його творчий потенціал, здатність до рефлексії, готовність до професійної самоосвіти і самовдосконалення, спрямованість на пошук нових технологій навчання.

В результаті аналізу наукової літератури виявлено, що в дослідницькій сфері педагогічної освіти традиційно прийнято розглядати дослідження як вивчення дій педагога в професійній діяльності, яке передбачає аналіз, роздуми педагога над своєю роботою з метою її вдосконалення. Це сприяє значній позитивній мотивації учасників освітнього процесу шляхом рефлексії результатів власних пошуків в період підготовки у вищому навчальному закладі і подальшій безперервній освіті (Kerlinger F. N., 2002).

Під дослідницькою діяльністю студентів розуміємо процес вирішення низки завдань (типових і нетипових) в навчальний і позанавчальний час, результатом чого є певний рівень сформованості в них дослідницької компетенції, яка передбачає можливість гнучкої переорієнтації в нових умовах, багатоваріативність і нестандартність у вирішенні професійних завдань.

Слід підкреслити, що в типовій освітній ситуації реалізується стандартна позиційна схема «викладач – студент», тобто «трансляція знання – засвоєння знання». При розвитку дослідницької діяльності ці позиції зіштовхуються з реаліями: немає готових еталонів знання, вони не вписуються в готові схеми, а вимагають самостійного аналізу в кожній конкретній ситуації. Це ініціює початок еволюції від об'єкт-суб'єктної парадигми освітньої діяльності до ситуації спільного пізнання навколишньої дійсності.

У вітчизняній педагогічній освіті сьогодні повинен активізуватися процес перегляду цілей і змісту освіти. Мова йде, в першу чергу, про необхідність формування творчого потенціалу особистості студента, формування потреби самореалізації, самовираження не тільки в період навчання у вищому навчальному закладі, а й протягом усього життя. Повинна відбутися переорієнтація навчального процесу з навчального на розвиваючий, де результатом виступає модель фахівця, що відповідає наступним критеріям: професійна мобільність, здатність адаптуватися до інформаційного простору, нових умов, високий рівень інтелекту, знань, умінь і навичок, творчі здібності, критичне мислення, самостійність, ініціативність, прагнення до самовдосконалення.

Сьогодні необхідно заохочувати зростання активності участі студентів педагогічних навчальних закладів у великому різноманітті форм студентської наукової творчості. Наукові дослідження студентів не повинні обмежуватися написанням курсових, дипломних та магістерських робіт, участі у студентських наукових конференціях, підготовці наукових публікацій, але передбачається виконання наукових пошуків, які включаються в плани роботи наукових колективів, наукових підрозділів вищих навчальних закладів.

У процесі професійно-науково-дослідницької діяльності студенти самостійно формують дослідницькі завдання наукового і практичного характеру, доводять правильність отриманих результатів,

здійснюють наукове забезпечення (розробку програм фундаментальних і прикладних досліджень) і впровадження результатів наукових досліджень у практику.

Результатом дослідницької діяльності студентів є сформованість дослідницьких умінь. Володіючи вміннями, людина здатна оптимально вибудувати стратегію виконання діяльності, підбираючи раціональні прийоми виконання дій, відповідно до поставленої мети (Степанов О. М., 2006). Серед дослідницьких умінь можна виокремити: операційно-гностичні вміння – формулювати проблему, висувати гіпотезу, ставити завдання; діагностичні – аналізувати явища, факти; інформаційні – здійснювати пошук необхідної інформації, користуватися каталогами, складати плани, конспекти; конструктивно-проективні – планувати роботу, визначати критерії її успішності, прогнозувати, складати звіти; комунікативно-презентаційні – представляти результати дослідження, організувати їх обговорення.

Потапчук Н. Д.

Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОТИДІЇ ЧУТКАМ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНОЇ СИТУАЦІЇ

Методологія будь-якого психологічного дослідження потребує, перш за все, визначення загальних вихідних положень, які обумовлюють всі сторони наукової взаємодії дослідника з предметом дослідження. Зважаючи на предмет наших наукових інтересів, виникла необхідність обґрунтувати методологію дослідження проблеми протидії чуткам в умовах НС, яка б відображала усю сукупність прийомів дослідження та методів пізнання предмету дослідження (Білуха М. Т., 2002; Киричук О. В., Роменець В. А., 1999; Наследов А. Д., 2008 та ін). Для того, щоб дослідження проблеми протидії чуткам в умовах НС являло собою завершений цикл, ми вирішили організувати його у чотири етапи, враховували рекомендації з цього приводу вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема (Куліков Л. В., 2001). Тривалість етапів дослідження обумовлювалася змістом та складністю заходів, які заплановано провести на кожному з них.

Перший етап дослідження – вибір психології чуток в умовах НС як предмету дослідження та первинний аналіз їх сутності. На цьому етапі було заплановано здійснити такі дії: узагальнити об'єктивний науковий досвід в пізнанні характеристик та особливостей реальності, що зумовлюють виділення предмета нашого дослідження, а саме психології чуток в умовах НС; провести (уточнити) визначення сутності предмету дослідження стосовно його сутнісних, формально-логічних, якісних та інших ознак; визначити мету дослідження та завдання дослідження, а також вибрати тип дослідницьких дій, які доцільно здійснити щодо предмету дослідження (суто теоретичні, емпіричні та ін.).

Слід звернути увагу на те, що критерієм завершеності даного етапу ми вважаємо міру позитивного змістового співвідношення: сутності предмета дослідження та масштабу пізнавальних дій, спрямованих на предмет дослідження. Це ми робимо для того, щоб запобігти неефективним та неадекватним дослідницьким діям під час організації дослідження проблеми протидії чуткам в умовах НС.

Другий етап – теоретичне дослідження психології чуток в умовах НС. На цьому етапі заплановано здійснити взаємодію з предметом дослідження, який постає у єдності своїх взаємозв'язків зі світом. Для цього предмет нашого дослідження було розглянуто як самостійне, цілісне та багатомірне явище, що перебуває у постійних стосунках з іншими явищами: взаємодіє з ними, впливає на них, а також зазнає впливу з їхнього боку. Ми ведемо мову про те, що психологію чуток в умовах НС слід вивчати як багаторівневе явище, і таке, що здійснюється у просторі та часі, виявляє свою сутність у реальних, дійсних проявах і створює різноманітні варіанти свої взаємовпливів з іншими явищами. Важливо звернути увагу на те, що наші пізнавальні дії на цьому етапі були зумовлені: вибором методологічної основи теоретизації та методів теоретичного дослідження, які використовувалися при цьому.

Суттєвим моментом даного етапу є вибір методів теоретичного дослідження, які могли б забезпечити повний набір пізнавальних теоретичних дій зі змістом досліджуваних ознак предмета (Киричук О. В., Роменець В. А., 1999 та ін). Для вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези нами було прийнято рішення використовувати комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів дослідження: аналіз (вивчення психологічної літератури, пов'язаної з дослідженням психології чуток в умовах НС), синтез, співставлення, порівняння, ранжування, абстрагування, узагальнення, систематизація.

Загалом теоретичне дослідження ми плануємо проводити таким чином, щоб ми мали змогу не тільки визначити сутність предмету дослідження, а й побудувати змістовий простір дослідження психології чуток в умовах НС як цілісної проблеми. За результатами цієї роботи нами було вироблено стратегію пізнавальних та перетворюючих дій щодо предмету дослідження. Зокрема це стосується розробки структурно-функціональної моделі запобігання та нівелювання чуток серед населення в умовах НС, програми дій членів штабу з ліквідації наслідків НС щодо запобігання та нейтралізації чуток серед населення, а також виявлення основних шляхів ефективного використання засобів протидії чуткам в умовах НС.

Організоване таким чином теоретичне вивчення предмету дослідження дає можливість: з'ясувати теоретико-методологічні засади дослідження проблеми виникнення чуток в умовах НС, визначивши «функціональний поріг» теоретичного пізнання предмета та умови організації його емпіричного дослідження; визначити вплив чуток на психоемоційні і поведінкові реакції населення в умовах НС, а також детермінанти виникнення та поширення чуток та концептуальні засади запобігання їхньому поширенню; з'ясувати специфіку емпіричного дослідження щодо природи та сутності психологічного явища, відображеного у предметі; визначити методи теоретичного та емпіричного дослідження, які можуть бути використанні для досягнення поставлених завдань пізнання, аналізу психології чуток в умовах НС; обґрунтувати структуру та зміст програми дій членів штабу з ліквідації наслідків НС щодо запобігання та нейтралізації чуток серед населення; здійснити прогноз перетворюючих дій щодо предмета дослідження після завершення пізнавального циклу та розробити пропозиції щодо протидії чуткам в умовах НС.

Слід зазначити, що теоретичною та методологічною основою дослідження ми вибрали теоретичні положення загальної, соціальної психології та психології діяльності в особливих умовах, що розкривають закономірності виникнення чуток як психологічної проблеми (Москаленко В. В., 2007; Назаретян О. П., 2009; Орбан-Лембрик Л. Е., 2006; Почепцов Г. Г., 2001 та ін.); розгляд детермінантів виникнення та поширення чуток в умовах НС та концептуальних засад їх запобігання (Моляко В. О., 1992; Христенко В. Є., 2012; Тімченко О. В., 2013; Оніщенко Н. В., 2014 та ін.).

Загалом теоретизація предмету дослідження має дозволити нам з'ясувати теоретико-методологічні засади дослідження проблеми виникнення чуток в умовах НС, а також концептуальні засади їх запобігання та нівелювання, зокрема: уточнити сутність основних понять дослідження; визначити основні детермінанти виникнення та поширення чуток; обґрунтувати структурно-функціональну модель запобігання та нівелювання чуток в умовах НС, розробити програму дій членів штабу з ліквідації наслідків НС щодо запобігання та нейтралізації чуток серед населення. Таким чином, другий етап нашого дослідження було присвячено теоретизації предмета, а також побудові теоретичної моделі дослідження в цілому.

Третій етап – емпіричне дослідження психології чуток в умовах НС. На цьому етапі була спланована організація взаємодії з предметом дослідження, сутність, логічна та формальна сторона якого теоретично з'ясована на попередніх етапах. Варто зазначити, що нами в ході організації емпіричного дослідження було заплановано реалізувати такі основні пізнавальні дії: проведення змістової диференціації психологічних характеристик, ознак та емпіричних критеріїв, що у своїй сукупності виявляють сутність психології чуток як предмета нашого дослідження; вибір або побудова адекватних прийомів і методів емпіричного дослідження, а також вибір процедури дослідження, яка є найбільш спорідненою з сутністю предмета, зокрема для виявлення детермінант виникнення та поширення чуток в умовах НС, а також шляхів ефективного використання засобів протидії таким чуткам; – детальна організація ситуацій дослідження, процедурних компонентів та комплексу умов, які забезпечать найефективніше проходження учасниками дослідження всіх передбачених процедур, а також найповнішу фіксацію даних про хід та результати дослідження ефективності програми дій членів штабу з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій щодо запобігання та нейтралізації чуток серед населення.

Четвертий етап – аналіз, інтерпретація та змістова презентація результатів теоретичного і емпіричного вивчення психології чуток в умовах НС як предмету дослідження. Зазначимо, що в ході організації цього етапу дослідження було заплановано реалізувати такі основні дії: аналіз, інтерпретація та тлумачення змістових і формально-логічних даних, отриманих під час теоретичного та емпіричного вивчення психології чуток в умовах НС; змістова презентація результатів та висновків системи пізнавальних дій, об'єднаних дослідницьким циклом щодо вивчення психології чуток в умовах НС; розробка за результатами дослідження пропозицій стосовно ефективного використання засобів протидії чуткам в умовах НС.

Отже, розгляд методології дослідження проблеми протидії чуткам, що виникають в умовах НС, дозволяє відтворити об'єктивний процес наукового пізнання предмета дослідження і забезпечує об'єктивність розгортання у процесі пізнавального акту його сутності. Об'єктивність розгортання сутності протидії чуткам в умовах НС виявляється у послідовному, системному та якісно завершеному поданні наукового знання про закономірності, характеристики та властивості виникнення та розповсюдження чуток в умовах НС, а також шляхів запобігання та протидії цьому явищу.

Перспективою подальших досліджень є організація емпіричного дослідження проблеми протидії чуткам, що виникають в умовах надзвичайної ситуації.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ СПОРТСМЕНІВ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У психологічному і фізичному розвитку спортсменів важливе місце займає формування емоційного інтелекту. Практика показує, що окремі особистості, знаходячись в рівних умовах, по-різному формуються з точки зору рівня розвитку інтелекту. Науковці стверджують, що творчі і успішні особистості незважаючи на високий рівень розвитку своєї вольової свідомості, не можуть досягти логічного кінця, їм не вдається бути успішними, вони впадають в депресію, вибиваються з ритму життя. Дослідження показують, що 20% успіху в професійній кар'єрі залежить від правильного застосування інтелекту, а інші 80% від емоційного інтелекту. Проблема зв'язку між емоційним інтелектом і різними сферами діяльності людини, а також між успішністю цієї діяльності і емоційним інтелектом цікавить багато дослідників. Особистості, що володіють високим емоційним інтелектом, можуть правильно і детально аналізувати свої почуття і емоції, завдяки чому вони можуть контролювати більш високі рівні своєї свідомості. Дослідники припускають, що емоційний інтелект безпосередньо впливає на спортивну діяльність. Наявність емоцій в спортивному середовищі і управління ними досить важливе для розвитку спортсмена. Відчуття конкуренції в спортивній діяльності досить високе, а це створює можливість для виникнення певних відмінностей в рівні прояву і характері формування емоційного інтелекту між самими спортсменами. Актуальність цього підходу обумовлено тим, що взаємовідносини, які складаються в спорті, відбиваються на різних емоціях спортсменів, у тому числі таких, як радість, гнів, байдужість, холонокровність, розчарування і стрес.

Свого часу словосполучення «емоційний інтелект» викликало здивування завдяки незвичному поєднанню понять «емоція» і «інтелект», які здавались протилежними за глибинним змістом. Д. Гоулман у монографії «Емоційний інтелект» визначив значущість поняття як провідної детермінанти успіху життєдіяльності. Водночас автор запропонував шляхи до опанування такими особистісними властивостями, як самоконтроль, наполегливість, самомотивування на діяльність, розуміння власних емоцій і емоцій інших людей та урахування їх у підтриманні сприятливих стосунків з оточуючими.

Психологічний словник розглядає поняття «емоційний інтелект» як ментальні властивості людини, які сприяють (чи визначають) розумінню (осмисленню) своїх і чужих емоцій, розрізненню (розпізнаванню) і вираженню емоцій, більш менш усвідомленої регуляції емоцій. Загалом термін «емоційний інтелект» ввели в науковий обіг в 1990 р. американці Дж. Мейєр і П. Саловей. Існують досить схожі, але неідентичні концепції емоційного інтелекту Р. Бар-Она, Д. Гоулмана та ін. У наш час на пострадянському просторі проблема емоційного інтелекту активно обговорюється і висвітлюється у працях таких вчених: І. Андрєвої, О. Власової, С. Дерев'янка, Г. Гарскової, Н. Ковриги, Д. Люсіна, М. Манойлової, Е. Носенко та ін. Зазначимо, що аналіз наукових джерел з проблеми дослідження показав, що у психологічній науці використовується низка термінів, пов'язаних з емоційним інтелектом, зокрема такі: «емоційна розумність» (Е. Л. Носенко), «емоційне самоусвідомлення» (О. Власова), «емоційна компетентність» (К. Саарні), «емоційне мислення» (О. Тихомиров), «емоційна грамотність» (К. Стайнер), «емоційна обдарованість» та ін.

Вітчизняний психолог Д. В. Люсин включає в емоційний інтелект когнітивні здібності (швидкість і точність переробки емоційної інформації), уявлення про емоції (як про цінності, як про важливе джерело інформації, про себе самого і інших людей і т. п.), особливості емоційності (емоційна стійкість, емоційна чутливість і т. п.). Це трактування, на відміну від визначень інших дослідників, дуже чітко відділяє емоційний інтелект від соціального. Попри термінологічну неузгодженість, проблема емоційного інтелекту ідентифікована: емоційну сферу людини необхідно вивчати в аспекті її усвідомлення людиною і саморегулювання. Дослідники розглядають поняття «емоційний інтелект» у двох формах його репрезентації: *міжособистісний і внутрішньоособистісний*.

Під *міжособистісним* емоційним інтелектом розглядають спроможність людини розуміти інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої діяльності, ставлення їх до роботи, вирішувати, як краще співпрацювати з цими людьми.

У понятті *внутрішньоособистісний* емоційний інтелект підкреслюють властивість людини, спрямовану на себе: спроможність формувати точну адекватну модель власного «я» та використовувати цю модель, щоб ефективно функціонувати у житті. Пізніше, уточнюючи запропоновані поняття, Гарднер додав до тлумачення міжособистісного емоційного інтелекту наявність у людини спроможності правильно розпізнавати настрої, вияви темпераменту, мотивів та прагнень інших людей і відповідним чином реагувати на них. Що стосується уточнення поняття внутрішньоособистісного інтелекту, то до його визначення були додані наступні деталі. Внутрішньоособистісний інтелект – це спроможність людини розуміти власні почуття, їх витoki і регулювати на цій основі власну поведінку. На основі вищевикладеного, ми припускаємо, що *емоційний інтелект відбивається на успішності діяльності спортсменів, а це в свою чергу дає можливість прогнозувати тактику виступу спортсмена або ж підсумки виступів*.

Властивості, притаманні людині, яку можна охарактеризувати як таку, що володіє емоційним інтелектом, охоплюють п'ять основних здібностей. Перша реалізується у вигляді усвідомлення людиною власних емоцій. Ця властивість вважається провідною в емоційному інтелекті, бо спроможність керувати

власними емоціями, регулювати їх виявлення починається з того моменту, коли людина зрозуміє причини виникнення в неї переживань, їх характер та інтенсивність. Спроможність усвідомити свої істинні переживання і зрозуміти їх походження дає можливість людині краще впоратись з ними.

Другий компонент емоційного інтелекту виявляється у вигляді регулювання емоцій. Можливість регулювати власні переживання базується, як зрозуміло, на їх самоусвідомленні. Управління власними емоціями виявляється у вигляді зусиль заспокоїти себе, позбавитись тривожного стану, який виникає, суму, або роздратованості. Люди, які не володіють такою властивістю, постійно перебувають у стані дистресу та безпорадних спроб подолати власні негативні почуття. У той час як ті, що мають здібності контролювати емоції, значно ефективніше та швидше долають небажані емоційні стани.

Третій компонент емоційного інтелекту був визначений як спроможність мотивувати себе до діяльності. Він реалізується у зусиллях людини спрямувати власні емоції на користь досягнення мети діяльності, на самомотивування на нові досягнення, на креативну діяльність. Одним з компонентів спроможності мотивувати себе на досягнення мети діяльності є самоконтроль. Він реалізується у вигляді вміння відкладати отримання миттєвого задоволення заради досягнення більш значущої віддаленої мети. Автори стверджують, що наявність у людини спроможності відкладати задоволення миттєвих імпульсів є дуже важливою передумовою її подальшої успішної діяльності.

Четвертий компонент емоційного інтелекту трактується як розпізнавання та розуміння емоцій, що виникають в інших людей. Ця здібність реалізується, зокрема, у вигляді виявлення емпатії. Люди, які спроможні виявляти емпатію, є більш чутливими до слабких соціальних ознак, які вказують на те, що інші оточуючі їх люди мають якісь проблеми чи переживання і їх необхідно врахувати у спілкуванні.

П'ятий компонент емоційного інтелекту реалізується у вигляді вміння підтримувати доброзичливі відносини з оточуючими. Він розглядається авторами, цілком справедливо, як своєрідне мистецтво позитивного ставлення до інших людей, як дуже цінна соціальна навичка, що реалізується у спроможності людини справлятися з емоціями, які виникають при взаємодії з іншими людьми. Визначення емоційного інтелекту, що були розглянуті вище, та характеристика аспектів його виявлення продовжують уточнюватись.

Люди з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту володіють вираженими здібностями до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, до управління емоційною сферою, що обумовлює більш високу адаптивність і ефективність у спілкуванні. На відміну від абстрактного і конкретного інтелекту, які відображають закономірності зовнішнього світу, емоційний інтелект відображає внутрішній світ і його зв'язки з поведінкою особистості і взаємодією з реальністю.

У більшості видів спорту існують багатетапні кубкові змагання, які тривають практично протягом усього року, це, безумовно, призводить не тільки до зростання психічних навантажень, але і до виникнення емоційного вигорання. Можна припустити, що емоційний інтелект допомагає спортсменам не тільки конструктивно взаємодіяти з оточуючими, а й розрізняти та інтерпретувати свої власні емоції, контролювати їх і управляти ними, що, безумовно, сприяє попередженню психічних перевантажень, у тому числі перешкоджає і виникненню емоційного вигорання.

Загалом, рівень розвиненості емоційного інтелекту залежить: від біологічних передумов (властивостей темпераменту, типу мислення, емоційного інтелекту батьків); від соціальних передумов (синтонії – емоційній реакції оточення на дії), міри розвитку самосвідомості, впевненості в емоційній компетентності, рівня освіти і доходу, емоційно благополучних стосунків, зовнішнього локуса контролю, релігійності, сімейного виховання, андрогинності (самоконтролю і витримки у дівчаток, емпатії і ніжних почуттів у хлопчиків).

Девил Ел і Вен Реви (2005) провели дослідження по порівнянню емоційного інтелекту у чоловіків і жінок. Підсумки дослідження показали, що є певні відмінності, які виражаються в тому, що у жінок емоційний інтелект яскравіше виражений. Перліни і Харолсон провели дослідження по вивченню емоційного інтелекту канадських хокеїстів. У результаті було виявлено, що емоційний інтелект робить істотний вплив на кількість забитих шайб. У зв'язку з цим можна відмітити також підсумки дослідження, проведеного іранськими ученими Башаратом і Аббаси про роль емоційного інтелекту в командній і особистій першості. Було з'ясовано, що роль емоційного інтелекту в обох випадках досить висока. Тут є позитивний взаємозв'язок. В той же час цей показник, тобто рівень емоційного інтелекту дає можливість чіткішого прогнозування успіхів лише в командних видах змагань. Інший дослідник, Саиди Табеш (2006), дійшов висновку про те, що є різниця між поняттями прихованого і візуального емоційного інтелектів у спортсменів-жінок. В той же час було виявлено, що в емоційному інтелекту у тих, хто займається спортом і тими, хто їм не займається, є істотна відмінність. В даному випадку у спортсменів показники були вищі. Стосунки, які складаються при занятті спортом, сприяють виникненню або формуванню таких почуттів, як радість, гнів, безнадійність, стрес і ін. Постає питання: якщо у спорті сильна змагальна сторона, увесь час йде суперництво і конкуренція, чи можливо в подібних випадках говорити про високий емоційний інтелект?

Таким чином, роблячи певні висновки, треба зазначити, що емоційний інтелект є дійсно дуже важливою інтегральною характеристикою особистості, яка реалізується в її здібностях розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних відносинах, регулювати емоції таким чином, щоб сприяти за допомогою позитивних емоцій успішній когнітивній пізнавальній діяльності та долати негативні емоції, які заважають спілкуванню чи загрожують досягненню індивідуального успіху. Спортсмен зможе добитися успіху в стресових ситуаціях тільки у тому випадку, якщо зуміє ефективно управляти своїм емоційним станом.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ ВИКЛАДАЧА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
(ФІЛОСОФСЬКИЙ РІВЕНЬ)**

Теоретичний аналіз проблеми надійності у життєдіяльності людини, зокрема у професійній діяльності, засвідчив наявність великої кількості різних понять і визначень надійності, всебічне її застосування у різних сферах. Зважаючи на складність, багатогранність та багатоплановість подальше дослідження надійності потребує детального обґрунтування шляхів наукового пошуку, формування методологічного апарату, підбору відповідних методів та методик.

Дотримуючись грамоті наукового пізнання, наступним кроком в дослідженні проблеми надійності викладача фізичного виховання є огляд головних наукових принципів, з послідуочим вибором і обґрунтуванням пізнавальних засобів, добром методів і прийомів дослідження.

Оскільки під методологічними основами дослідження розуміють основні, вихідні положення, на яких ґрунтується наукове дослідження, їх в подальшому доцільно охарактеризувати за чотирма рівнями. Формування методологічного апарату дослідження надійності повинно здійснюватись в напрямку від вищого рівня методології науки (філософського) з наступним описом загальнонаукових принципів, далі принципів, що пов'язують з певною галуззю, завершуючи вибором конкретних методів і технік, які дозволятимуть вирішувати поставлені дослідницькі завдання.

Метою нашого дослідження встало визначення методології вивчення надійності професійної діяльності викладача на найвищому філософському рівні.

Філософський рівень методології визначає два типи функцій. Спочатку розкривається загальне розуміння наукової діяльності та окреслюються взаємозв'язки з різними сферами діяльності людини. Розкривається значення досліджуваного явища із суспільної, практичної, культурної значимості. По-друге філософський рівень методології допомагає вирішенню завдань вдосконалення, оптимізації, розвитку наукової діяльності, спираючись на загальнометодологічні і світоглядні орієнтири.

Розглядаючи надійність, як предмет філософського дослідження, важливим є висвітлення її використання в різних сферах життєдіяльності людини. З однієї сторони пошук спільного, перенесення однакових надійнісних характеристик з різних видів діяльності, сприяє кращому розумінню проблеми надійності. З іншої сторони виділення із загального специфіки, яка притаманна саме професійній діяльності викладача фізичного виховання, дозволить встановити вірне розуміння надійності і допоможе визначити методичний апарат її дослідження.

Проблема надійності в силу своєї багатозначності знаходиться в центрі уваги багатьох наук. Ця обставина потребує багатогранного аналізу, що дозволить розкрити не лише економічне, технічне, природниче та інше філософське і соціальне розуміння цього поняття. Зв'язок з найважливішими властивостями матерії, з багатогранними сторонами дійсності дозволяє поняття надійності розглядати, як філософську категорію.

Іншими важливим аспектом філософського розуміння і дослідження надійності є наявність парної категорії діалектики. Більшість філософських понять, які відображають універсальність буття, об'єднують в окремі групи категорій. Переважна частина цих явищ мають парний характер. До прикладу парних категорій відносять: одиничне і загальне, одиниця і множина, якість і кількість, ціле і часткове, форма і зміст, кінчене і нескінчене, просте і складне, схожість і відмінність тощо. По відношенню до категорії надійності парою може бути поняття ненадійності. Парність проглядається і по відношенню до різних ознак чи складових надійності. Безпомилковість пов'язують із помилками, прорахунками, безвідмовність – із збоями чи зупинками в роботі, працездатність можна пов'язати із втомою, хворобливість можна розглядати, як протилежну категорію до стану здоров'я тощо.

Також, важливою характеристикою філософського рівня дослідження феномену надійності є наявність універсального зв'язку детермінації. До таких зв'язків відносять «явище і сутність», «причина і наслідки», «випадковість і необхідність», «можливість і дійсність» і т. п. З цієї точки зору в надійності, як філософській категорії, чітко прослідковується зв'язок детермінації. Так, зазвичай виникненню різних станів непрацездатності, порушенню режимів праці, виходу із строю, поломок, зупинкам в роботі, виникненню аварій тощо передують різні причини: помилки, прорахунки в проектуванні і експлуатації, перенавантаження тощо. Принцип детермінізму можна охарактеризувати і по відношенню надійності діяльності людини. Часто помилки, збої в роботі, зменшення працездатності людини бувають пов'язані із низькою або недостатньою мотивацією, втомою, погіршенням станів здоров'я, певними індивідуально-типологічними характеристиками особи, її особистісними якостями тощо.

Незважаючи на технічне походження терміну надійності, завдячуючи розширенню сфери використання, феномен надійності набув вагомої цінності у суспільних відносинах, в культурній сфері, у сфері послуг, також і у сфері вищої освіти. Так, надійність може розглядатись, як не лише певна якість, чи властивість викладача, а і як необхідна передумова ефективності навчального процесу, покращення якості підготовки майбутніх фахівців, забезпечення якості освітніх послуг тощо.

Також дослідження надійності викладача фізичного виховання, зважаючи на загальний філософський рівень вивчення, сприятиме розширенню теоретичних знань теорії надійності, дозволить означити нові напрями пізнання і розуміння цього терміну.

Перенесення знань про надійність з однієї сфери в іншу, зв'язок теоретичних і практичних положень, взаємодія зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного, реалізується методологією діалектики, методами пізнання реальної дійсності.

З цих позицій можна вказати про те, що надійність викладача фізичного виховання є частиною загальної теорії надійності людини. Багато отриманих в подальшому дослідженні відомостей будуть корисними при характеристиці надійності людини, яка виконує інші види діяльності. До таких даних відносимо критерії надійності: безпомилковість, ефективність та самовіддачу викладача.

З іншого боку ці критерії надійності матимуть характерні особливості викликані специфікою професії викладача фізичного виховання, які обумовленні умовами та організацією праці, використанням відповідних засобів і знарядь праці, різним ступенем використання власних ресурсів організму, психічних та морфо-фізіологічних властивостей тощо.

Висновок. Аналіз надійності викладача фізичного виховання на філософському рівні дослідження дозволив встановити низку характерних ознак. А саме, надійність має широке застосування у різних сферах життєдіяльності людини, в економіці, в техніці, в соціальній сфері, а також в освітній сфері. У дослідженні надійності чітко проглядається парна категорія діалектики. Також встановлено у дослідженні надійності викладача фізичного виховання наявність універсального зв'язку детермінації.

Наступним кроком по визначенню теоретико-методологічних основ дослідження надійності викладача фізичного виховання становитиме детальний опис загальнонаукових принципів; пізніше характеристика галузевих принципів з підбором конкретних методів і технік для вирішення поставлених завдань.

Спиця-Оріщенко Н. А.

Харківська спеціалізована школа I-III ступенів № 11

з поглибленим вивчення окремих предметів Харківської міської ради Харківської області

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У радянській психології процеси формування й розвитку особистості досліджувались, головним чином, з позиції зовнішніх аспектів: соціальної ситуації (Л. Виготський, Л. Божович) та теорії «провідної» діяльності (Д. Ельконін, О. Леонтьєв). У концепціях розвитку особистості західних психологів (Е. Еріксон, Р. Бернс) проблеми раннього юнацького віку розроблені досить детально і результати досліджень неабияк наближаються до розкриття специфічних механізмів та закономірностей внутрішніх процесів, що відбуваються у самосвідомості особистості. Характерна для раннього юнацького віку зовнішня ситуація – це зміна соціального статусу, нові соціальні умови й обставини, початок засвоєння нових видів діяльності, розширення соціальних контактів і новий зміст пред'явлених соціумом вимог. Саме ці обставини, а також необхідність визначити своє місце у житті, що постає перед особистістю, і становлять головний аспект соціальної ситуації розвитку, а також, на думку Л. Божович, виступають як причина формування нової «духовної потреби» – потреби у життєвому самовизначенні. Проте вимога, що пред'явлена соціумом і виступає як зовнішня щодо особистості, не обов'язково може стати причиною виникнення духовної потреби. Духовна сфера життя людини не може повністю підпорядковуватися її соціально-нормативній діяльності. Суспільні відносини виступають умовами, у яких особистість формується як соціальний суб'єкт, але не визначають її як духовну сутність. Отже, треба розрізняти поняття потреби у життєвому самовизначенні й об'єктивну необхідність обрати сферу діяльності, яка виникає перед кожною людиною незалежно від того, чи має вона внутрішню сформовану й усвідомлену потребу у професійному, життєвому, соціальному, духовному самовизначенні. Закономірності розвитку особистості в ранньому юнацькому віці досліджувалися Р. Бернсом. Він, зокрема, зазначав, що типові для цього віку внутрішні конфлікти й стреси пов'язані передусім з необхідністю руйнування тих емоційних зв'язків, що склались у дитинстві, і з формуванням нових відносин. Водночас у цей період збільшується діапазон рольових виборів у зв'язку з включенням особистості у нову систему відносин. У процесі інтенсивної соціалізації молодого людини стандарти й цінності суспільства можуть вступати у суперечність з очікуваннями і сформованими типами поведінки особистості, що іноді призводить до рольових конфліктів. На думку дослідника, існує й інший тип внутрішнього конфлікту у цьому віці, а саме – суперечність між вимогами рольової поведінки і потребою у самореалізації, розрив між виконуваною роллю та «істинним «Я». Саме тому проблеми «пошуку ідентичності» і «формування глобальної Я-концепції» виступають на перший план. Формування образу «Я» стає основою для подальших процесів самовизначення. Цей процес ретельно досліджувався І. Коном і він вважав, що головними психологічними надбаннями раннього юнацтва є відкриття людиною свого внутрішнього, світоусвідомлення своєї неповторності й унікальності. При цьому процес самопізнання стає більш усвідомленим і цілеспрямованим. Формування образу «Я» у молодій людини невідривне від

визначення нею власної моральної і соціальної позиції та своїх відносин зі світом, зазначав А. Мудрик. Він підкреслював, що найважливіший моменту становленні особистості – це процес «пізнання світу й себе у ньому». Характерною є потреба у відособленні від дорослих, пов'язана з потребою самопізнання і визначення своєї власної позиції, цінностей, світогляду, стилю життя. Сформований світогляд, як «певна концепція світу і людини» зумовлює рішення й вибір особистості. Таким чином, головні психологічні надбання раннього юнацького віку – активізація і актуалізація процесів становлення суб'єктивної картини світу, формування соціальної позиції та основ світогляду. Інтенсивний процес самовизначення відбувається на базі сформованих уявлень і виступає як «процес визначення себе у світі». Він пов'язаний з реалізацією себе, яка відбувається у двох формах: зовнішній – прагнення виділитися серед однолітків, проявити свою індивідуальність і внутрішньої – прагнення розкрити свої можливості й здібності у контакті із світом. Формування світогляду, виявлення своєї соціальної позиції, вибір майбутнього соціального становища й засобів його досягнення – головні потреби особистості у юнацькому віці, вважав В. Худик. Світогляд він визначав як «систему переконань, що виявляється у ставленнях особистості до середовища». У підході цього дослідника увага здебільшого приділяється аспектам соціально-оцінювального характеру. Він, зокрема, вважав, що особистість має оцінювати себе передусім з позиції оточення: «Самовизначення – це визначення своєї корисності для суспільства». Щоправда, В. Худик зауважив, що формування особистісного ставлення до подій і явищ та певних тенденцій поведінки й діяльності залежить від домінуючих потреб і мотивів особистості, але це не пояснює специфіки формування світогляду саме у юному, віці, оскільки, як відомо, особливості мотиваційної сфери і сфери потреб закладаються ще у ранньому дитинстві. Процес самовизначення у юному віці як визначення особистістю своєї позиції представлений також у роботах Д. Фельдштейна. Характерною рисою цього віку дослідник вважав «...перехід від дитинства до дорослості». Підкреслюючи значення соціального аспекту самовизначення у юному віці, він зазначав, що основою цього процесу є «формування певної соціальної позиції особистістю, яка поставлена в умови вибору життєвого шляху». Увагу на те, що необхідність самовизначення, як особистісного, так і професійного, певною мірою детермінована вимогами суспільства, звертав М. Гінзбург. Але водночас він зауважив, що самовизначення також детермінується внутрішньою логікою психічного розвитку особистості і пов'язане з потребою у самореалізації, яка особливо загострюється у період юності. Саме тому самовизначення включене до системи уявлень особистості щодо перспектив у часі й тісно пов'язане з її життєвими планами. Цей зв'язок стає очевидним, коли розкривається специфічна психологічна основа особистісного самовизначення у юнацькому віці – вперше усвідомлюється і активно реалізується в житті спрямованість на майбутнє. На цій особливості акцентував увагу й І. Кон: «Питання «Хто Я?» означає у юності не тільки і не стільки оцінку наявних рис, скільки визначення перспектив і можливостей: ким я стану, що трапиться зі мною у майбутньому, як і для чого жити?». За такого підходу майбутнє стає головним «виміром», оскільки життєві плани стають явищем не тільки соціального, а й морального характеру. Вони не вичерпуються питанням «ким бути?», а також містять у собі вирішення проблеми «яким бути?», що стає важливим етапом на шляху морального самовизначення. Таким чином, процеси самовизначення в ранньому юнацькому віці мають глобальний характер. Вони висвітлюються з різних боків з позиції різних підходів, що наявні у психологічній літературі. Аналіз досліджень з проблем самовизначення дає підстави зробити висновок, що у кожному з них висвітлюється певний аспект цілісного процесу, який відбувається в житті особистості й інтенсивність якого надзвичайно посилюється саме в цей період. Формування в особистості індивідуального світосприймання і цілісної картини світу стає усвідомленим процесом і центром духовних пошуків. Вибір світогляду вперше відбувається свідомо і має відношення до життя в цілому. На цей час особистість вже має на досить високому рівні сформований душевно-інтелектуальний «апарат», щоб виробити самостійні ставлення й оцінки, проаналізувати власний досвід, пов'язати своє переживання реальності з духовними і моральними цінностями. Поряд із самовизначенням у світогляді відбувається особистісне самовизначення людини, яке може розглядатися як у змістовному, так і в процесуальному аспектах. Змістовний аспект особистісного самовизначення полягає у формуванні цілісної «Я-концепції», яка містить уявлення про власні індивідуальні риси і наповнена відчуттям своєї неповторності та унікальності. Процесуальний аспект особистісного самовизначення виявляється у початку формування життєвих планів і перспектив. Психологічним ґрунтом для цього служить специфічна спрямованість у майбутнє, яка певним чином пов'язана з усвідомленою потребою у самореалізації. Третій важливий аспект самовизначення в ранньому юнацькому віці – соціальне самовизначення. Його зміст полягає у визначенні молодою людиною «себе серед людей», вибору соціального становища і визначенні свого місця у системі суспільних відносин. При цьому професійне самовизначення виявляє найтісніші зв'язки з соціальним, оскільки пов'язане з ним як ситуативно, так і змістовно. Водночас воно невіддільне від самовизначення людини у сфері світогляду, моральної позиції, життєвого сенсу і «Я-концепції», мотивації, які зумовлюють її різнобічні зв'язки з навколишнім світом, в т. ч. характер її трудової діяльності. Центральним новоутворенням психічного розвитку раннього юнацького віку є орієнтація на майбутнє, яка визначає життєву перспективу взагалі (а не тільки участь у певній діяльності): це й потреба зайняти внутрішню позицію дорослого, зрозуміти себе в якості члена суспільства, визначити своє призначення в житті. Для цього потрібен достатній рівень розвитку особистості: аналіз і переоцінка моральних принципів, настанов, щоб побудувати власну систему цінностей, життєвих цілей, перспектив. Зростання інтелектуальних можливостей робить перехід до дорослості

періодом змін в цінностях та настановах, в ідеалах, цілях. Тому професійне самовизначення повинно вивчатися у зв'язку з іншими аспектами самовизначення особистості.

Початок процесу професійного самовизначення особистості припадає на ранній юнацький вік. У цей період суб'єкт самовизначається, виходячи з внутрішніх потреб особистості, що так чи інакше співвідносяться із суспільними запитами та затребуванням на ринку праці. Дослідження цього феномену привернуло увагу як вітчизняних, так і зарубіжних психологів, що відобразилось у великому різноманітті поглядів, підходів і теоретичних концепцій.

В ситуації професійного самовизначення на етапі ранньої юності, школяр, перш за все, спирається на мотиваційну сферу, що є в основі вибіркового й диференційованого ставлення до професій та свідомого вибору виду майбутньої трудової діяльності. Мотиви вибору професії обумовлені впливом на людину багатьох чинників – системи соціальних впливів, економічних і демографічних умов, сім'ї, школи, засобів масової інформації тощо. Враховуючи поради батьків, старших і досвідчених людей, кінцеве рішення про вибір професії все ж приймає сам учень і по можливості реалізовує його. Тому вирішальним фактором є особиста активна позиція учня. Враховуючи те, що однією з важливих передумов успішної самореалізації людини в майбутній професії є узгоджена мотиваційна сфера та професія особистості, важливою є допомога учням у самопізнанні та саморозвитку.

Сургунд Н. А.

Хмельницький національний університет

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОГО ВИБОРУ В КОНТЕКСТІ ПОДОЛАННЯ КРИЗ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НА ОСНОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ: СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД

Розвиток нових фахових вимог до сучасного працівника бути професійно мобільною особистістю психологічною наукою розглядається у контексті вирішення задачі особистісного розвитку сучасного фахівця, його готовності та здатності до подолання професійних стереотипів та бар'єрів. Це визначає актуальність поглибленої розробки в контексті синергетичного підходу до професійної мобільності проблем: конструктивності особистісних виборів сучасного фахівця як складової психологічного забезпечення ефективності його інтроособистісних переходів до нового змісту та нових форм професійної діяльності, його особистісно-професійного самовизначення; готовності до відповідальних змін інтроособистісних програм діяльності для подолання професійних криз; психологічної здатності ефективно реалізовувати нові напрямки професійного розвитку (розвитку кар'єри) на базі готовності до поліваріантності особистісно-професійного вибору; гармонізації в умовах професійних криз професійних та особистісних суперечностей, їх конструктивній інтеграції в умовах відповідального вибору на основі збалансованої професійно-особистісної амбівалентності.

У синергетичних системах перехід в критичних точках (точках біфуркацій) від одного рівня їх організації до іншого рівня, утвореного новою сукупністю параметрів порядку системи та факторів їх зв'язку, визначається як *вибір в даних точках* нового шляху розвитку системи, як її еволюція (Князева О. Н., 1994).

Принцип нелінійності синергетичної системи професійного розвитку особистості означає множинність її рішень у ході вирішення виникаючих професійних криз, що, відповідно, характеризує множинність шляхів розвитку системи. Порушення рівноваги синергетичної системи професійного розвитку особистості відбувається при змінах детермінант професійного розвитку, що означає кардинальну особистісно-професійну перебудову особистісних структур як умову подолання виниклої кризи розвитку. *Початком переходу* до нового рівня професійного розвитку, змін шляхів (траєкторій) розвитку та відповідних перебудов особистості є *критичні точки біфуркацій* на траєкторіях розвитку професійних криз (Зеєр Е. Ф., 2006).

У критичних точках біфуркацій синергетичної системи принцип нелінійності визначає можливість багатоваріантності шляхів професійного розвитку, але в той же час принцип незворотності розвитку системи обумовлює можливість реалізації особистістю в даний момент професіогенезу лише одного варіанту траєкторії професійного розвитку. Тобто, в певний момент розвитку професійної кризи (для нашого аналізу неважливо – нормативної чи ненормативної, тактичної чи стратегічної за своїми масштабами тощо – Н. С.), перед особистістю рано чи пізно постає питання (проблема) *вибору* – «Що робити? Який варіант професійно-мобільної діяльності та подальшого професійного руху прийняти як модель дій для успішного подолання кризи професійного розвитку? Який варіант гармонізації обумовлюючих професійну кризу суперечностей вибрати як конструктивний варіант їх інтроособистісного узгодження та інтеграції через нову сукупність параметрів порядку системи та факторів їх зв'язку для успішного подолання професійної кризи?»

В якості базису для аналізу даного питання може бути прийнята позиція Г. О. Балла стосовно *феномену вибору* як психологічної проблеми. Насамперед, позиція про те, що рішення людини щодо подальшої спрямованості власного життя, яке має відкрити перед нею принципово нові перспективи або дати їй порятунок у важкій ситуації, або узгодити ціннісно значимі вимоги, що спочатку здаються несумісними, – принципово не зводиться до вибору в строгому сенсі (між визначеними альтернативами), а

потребує *творчості* (Балл Г., 2005). На нашу думку, з даної точки зору, при розгляді проблеми професійної мобільності ситуація вибору та сам вибір, як акт усвідомленого (усвідомленого як результат взаємодії детермінант синергетичної еволюції системи професійного розвитку) прийняття рішення про подальший варіант професійного руху, означає здійснення акту творчості особистості в її інтропросторі. Творчий вибір одного варіанту професійного розвитку з множини можливих усвідомлено впорядковує інтропростір особистості, що викликає його психологічну гармонізацію (збалансовану особистісну амбівалентність). Також у даному випадку, крім гармонізації самого інтропростору як єдиного цілого на рівні єдиного «Я-професійного образу», відбувається акт творчої гармонізації упорядкованого інтропростору з екстрапростором особистості, який визначається взаємодією із зовнішніми умовами соціально-професійного середовища (збалансована професійно-особистісна амбівалентність). Таким чином, ситуація та акт інтроособистісного вибору певного варіанту професійного розвитку започатковує творчий процес будівництва особистісно-професійного «містка-переходу» суб'єкта на новий рівень його професіоналізованої свідомості та діяльності. Це творчо забезпечує процес професійно-мобільного вирішення посталої перед особистістю професійної кризи, подолання вже існуючих професійних стереотипів та бар'єрів.

У даному контексті наша позиція полягає в тому, що інтерактивну, творчу стратегію поведінки фахівця для конструктивного додання професійних криз – на основі розвитку здатності до спрямованих та самоконтрольованих переходів на нові траєкторії професійного руху – ми й розглядаємо як професійну мобільність. Професійна мобільність – це своєрідний безкатастрофний «місток-перехід» між циклами професійного розвитку фахівця в синергетичній системі професійного розвитку особистості. Професійна мобільність виконує роль своєрідних «мостів», що сприяють у точках біфуркацій усвідомлено-оптимальним переходам фахівця в умовах невизначеності (амбівалентності) від однієї траєкторії професійного розвитку до іншої. Професійна мобільність – це «місток», який в умовах професійних криз психологічно забезпечує в умовах багатоваріантності рішень *вибір шляху* професійного розвитку особистості, гармонізуючи на базі збалансованої професійно-особистісної амбівалентності її існуючі суперечності в інтро– та екстрапросторі.

Згідно з позицією Г. О. Балла, у загальному сенсі особистість розглядається як активна система, суб'єкт («система S»). Акт вибору визначається як фрагмент функціонування системи S у певній ситуації, за якого:

а) у ситуації є можливими n ($n \geq 2$) альтернативних варіантів функціонування системи S; із вказаних варіантів здійснюється один і тільки один; б) у детермінації такого здійснення бере участь модель ситуації, наявна заздалегідь у складі системи S (свідомість характеризується для даної ситуації наявністю психічної моделі (ситуації), представленою різною мірою). Функціонування активної системи S передбачає події, що здійснюються всередині системи (внутрішній вибір), і при цьому дані події готують подальшу зовнішню поведінку. Внутрішній (інтроособистісний) вибір обумовлює вибір між різними варіантами моделі зовнішнього (екстраособистісного) вибору програм діяльності системи S у зовнішньому середовищі (Балл Г., 2005) (внутрішня активність особистості (її інтроособистісний вибір в точках біфуркації) визначає її подальшу зовнішню поведінку з подолання професійної кризи як результат вибору в умовах невизначеності, в якості моделі її професійного розвитку, певного варіанту професійної мобільності особистості – Н. С.).

Здійснюваний суб'єктом акт вибору може виступати як: а) операція; б) свідомо цілеспрямована дія, що не має властивостей вчинку (характерна для людського індивіда); в) як вчинок, тобто як дія, у якій провідне значення має свідоме ставлення людини до інших людей. У цьому випадку (як вчинок) мова йде про *особистісний вибір*, той вихідний елемент організації психічного життя, який стосується саме особистості. При цьому його визначальною рисою є те, що здійснюючи його, людина орієнтується на ті чи ті ціннісні орієнтири (Балл Г., 2005). Тобто зауважимо, що в ситуації пошуку та усвідомленого вибору суб'єктом певного варіанту психічної моделі його професійно-мобільної поведінки, відповідного до вирішення професійної кризи, в критичних точках біфуркації системи на основі додання та інтеграції суперечностей здійснюється саме особистісний вибір, оскільки професійна діяльність здійснюється в умовах соціально-професійного середовища. Особистісний вибір в даному випадку ми розглядаємо в контексті здійснення суб'єктом акту особистісно-професійного самовизначення на основі певних цінностей.

При цьому необхідно відзначити, що ситуація вибору та акт вибору в інтропросторі особистості психічної моделі варіанту програми її подальшої діяльності в зовнішньому (професійному) середовищі на основі певних цінностей виступають в контексті проблеми професійної мобільності особистості як відображення професійно-особистісної амбівалентності суб'єкта (подолання суперечливості). «Амбівалентність – це невизначеність, яка блокує поведінку. Водночас амбівалентність низької інтенсивності сприяє новим варіантам гармонійної інтеграції суперечностей як основі конструктивного вибору та стимулює творчість» (Ванер Дж., 1995). Тобто, в контексті проблеми професійної мобільності здатність до відповідального конструктивного вибору на основі гармонійної професійно-особистісної амбівалентності означає те, що: 1) людина для подолання професійної кризи динамічно змінює в зовнішньому соціально-професійному просторі програми та атрибути професійно-мобільної діяльності (зміст, вид професійної діяльності, позиція, статус, місце тощо), але 2) на рівні інтропростору – на основі гармонізації виниклих суперечностей у системі власних ціннісних орієнтацій – професійно-мобільні зміни не сприймаються нею як трагедія її внутрішнього світу; необхідність вибору та реалізації в професійній

діяльності нового порядку збалансованості (амбівалентності) виниклих суперечностей професійної кризи залишає її внутрішньо цілісною як особистість, фахівця, що адекватно змінюється і розвивається в динамічному соціально-професійному середовищі.

У залежності від значущості наслідків вибору, можуть бути виділені тактичні та стратегічні особистісні вибори, які можуть або не можуть обумовлювати стратегічні життєві рішення. Втілене в життя стратегічне життєве (особистісно-професійне – *Н. С.*) рішення становить «вузловий момент життєвого шляху особи, який якісно змінює життєву ситуацію» (Балл Г., 2005) (в синергетичній системі професійного розвитку особистості такі «вузлові моменти» відповідають точкам біфуркацій на траєкторіях професійних криз, в яких відбуваються зміни траєкторії професійного розвитку особистості – *Н. С.*).

«Але і в новій життєвій (особистісно-професійній – *Н. С.*) ситуації необхідна активна поведінка людини, нові акти вибору і подальша діяльність для реалізації відкритих цими рішеннями можливостей» (Балл, Г., 2005). Зважаючи на динамічність синергетичної еволюції системи професійного розвитку особистості, ще раз наголосимо, що інтерактивну, творчу стратегію поведінки фахівця для конструктивного долавання професійних криз – на основі здатності до спрямованих та самоконтрольованих переходів на нові траєкторії професійного руху, ми розглядаємо як професійну мобільність. Таким чином, здійснення усвідомленого особистісного вибору щодо необхідності зміни існуючої моделі професійного розвитку особистості, як базис подолання назрілої професійної кризи, і є початковою точкою конструктивної синергетичної еволюції системи професійного розвитку особистості на основі професійної мобільності.

Висновки. *Отже*, на підставі викладеного можна зробити висновки, що подолання професійних криз на основі професійної мобільності особистості, в синергетичній системі професійного розвитку особистості, передбачає здійснення, в умовах невизначеності, в критичних точках біфуркацій системи акту усвідомленого особистісного вибору з множини можливих варіантів рішень, гармонізації виниклих суперечностей на основі конструктивної професійно-особистісної амбівалентності. Інтроактивність та внутрішній вибір особистості готують її подальшу зовнішню поведінку з втілення в життя прийнятого рішення щодо вибору психічної моделі нового варіанту траєкторії професійного руху. Інтроособистісний вибір моделі професійної мобільності та особистісна активність з втілення в практику життя прийнятого рішення є актом творчості особистості.

Фурман А. В.

Тернопільський національний економічний університет

ІННОВАЦІЙНА ПСИХОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Професійна підготовка сьогодні – це тривала у часі, вартісна за матеріальними витратами і ресурсоемна за задіянням людського фактора сфера суспільного виробництва, що з-поміж інших (сільськогосподарське і промислове виробництво, продукування технологій, у тому числі й соціальних, наука, культура) є найскладнішою за цілями, змістом, методами, засобами і результатами. І це природно, адже мовиться про юнацтво та молодший дорослий вік, коли людина, вже будучи повноправним суб'єктом життєдіяльності, постає й саморозвивається як особистість, котра здатна до повноцінних учинків, бере відповідальність за себе і навколишніх, утверджує себе як фахівець, виявляє громадянську позицію і керується у повсякденні самісними настановленнями і виявляє національну самосвідомість. Більше того, саме у цей період психодуховного змушнення вона оприявнює свою індивідуальність у поведінці, спілкуванні та вчинках найбільш невимушено, відкрито, повно. Звичайно, усе це панорамно уможливлено лише у лоні професійного становлення юної особи, котра її фахово долучає до набору різних, здебільшого колективних і групових, діяльностей – передусім ділової і дослідницької, викладацької та учбової, освітньої і практикувальної, організаційної і пізнавальної, аналітичної і науково-проектної, соціокультурної і мислєдіяльної.

У діяльності кафедри психології та соціальної роботи ТНЕУ за останні чотирнадцять років створена й успішно апробована *авторська освітня модель підготовки соціальних працівників і психологів*, котра вигідно відрізняється від наявних вітчизняних і зарубіжних низкою інноваційних психодідактичних ознак (Фурман А. В., Шандрук С. К., 2014):

– *по-перше*, мовиться про виховання і навіть плекання такого фахівця соціогуманітарної сфери суспільства, який не тільки володіє певною системою знань і норм, цінностей і ролей, умінь і навичок, а й першочергово має сформоване, чітко змістовлене у межах наявного суспільствознавчого знання, *професійне мислення*, котре у рамках обраного фаху дає йому змогу, спираючись на привласнену знаннево-компетентісну базу, успішно справлятися із професійними завданнями і за потреби знаходити оптимальні способи розв'язання нагальних проблем ділового повсякдення;

– *по-друге*, формується професійна компетентність випускників указаних професій як перш за все їх високорозвинене і соціально узгоджене *мислення* у певній ніші чи певному сегменті суспільного виробництва, для якого знання, норми, уміння, цінності та маркери ментального досвіду, з одного боку, є *матеріалом* для аналітичного, рефлексивного, творчого і діяльного опрацювання в конкретних трудових

ситуаціях повсякдення, з другого – змістом для ситуаційної актуалізації цього матеріалу у взаємозалежних інтенційних полях свідомості і самосвідомості кожного такого фахівця як особистості, що перетворює його (матеріал) на засоби, методи і навіть інструменти ефективного зреалізування *фахової миследіяльності*;

– *по-третє*, систематично організується освітньо зорієнтована соціальна миследіяльність студентів спеціальності від першого курсу до шостого, що уможливорює сформованість професійного мислення на двох рівнях: а) в аспекті його еталонної спеціалізації як окремого – соціального або психологічного – мислення, яке актуалізується і функціонує у жорстких рамках того чи іншого *упредметнення* (головно предмета базової науки чи наукової дисципліни, за якою відбулася спеціалізація), і б) в контексті формування й утвердженні *методологічного мислення як нової «універсальної форми мислення*, що, на думку Г. П. Щедровицького (1995), організована у самостійну сферу миследіяльності і рефлексивно (у тому числі й дослідницьки) охоплює всі його форми і типи...», виходить за предметно окреслений формат методології конкретного психосоціального дослідження і досягає горизонтів *методології сутнісно іншого упредметнення – соціогуманітарного професійного методологування* (Фурман А. В., 2008, 2016);

– *по-четверте*, увесь період професійної підготовки соціальних працівників і психологів оргтехнологічно скеровується *циклічно-вчинковою парадигматикою* (Роменець В. А. (1991), Фурман А. В. (2015)); а це означає, що студент упродовж навчання в університеті проходить повний чотириланковий цикл *учинку професійного становлення*, а саме пізнавально-ситуаційний етап (перший курс), нормативно-мотиваційний (другий), ціннісно-діяльний (третій і четвертий) і духовно-післядіяльний (п'ятий курс), здійснюючи на кожному із них низку (зважаючи на перелік академічних і прикладних дисциплін) **освітніх учинків** різного спрямування – теоретичного, експериментального, дослідницько-пошукового, волонтерського, проектно-наукового, громадянського, соціокультурного, самоактуалізаційного тощо.

Окремо виголосимо принципову позицію: якісна професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери в сьогоденнішніх реаліях українського соціуму, попри наявні економічні труднощі, військові дії на сході країни та владно-політичні маніпуляції громадянською свідомістю населення, все ж не тільки програмно можлива, а й *практично здійсненна*, якщо: по-перше, створена й фундаментально науково опрацьована інноваційна освітня (психодидактична) модель (*теоретична складова*); по-друге, вона отримала аргументоване філософське, у тому числі й освітологічне, обґрунтування (*методологічна складова*); по-третє, її центральну ланку становить новаторська (модульно-розвивальна, особистісно зорієнтована, інтерактивна тощо) освітня технологія профпідготовки (оргтехнологічна складова); по-четверте, усе це має суто практико-пошукове спрямування та отримує синтетичне втілення у повсякденній колективній діяльності професорсько-викладацького складу випускової кафедри, котра й забезпечує сутнісне умістовлення професійної компетентності випускника (експериментально-досвідно складова).

Отже, мовиться про *авторську освітню модель інноваційного психорозвиткового зорієнтування*, котра упродовж майже півтора десяти років проектно створена, емпірично апробована та успішно впроваджена *кафедрою психології і соціальної роботи* ТНЕУ при підготовці соціальних працівників і психологів. Вона вигідно відрізняється від наявних вітчизняних і зарубіжних освітніх систем такими параметрами:

1) *паритетністю* ділових взаємостосунків і навчально-освітніх взаємодій викладача і студента, тобто ці стосунки і взаємодії не лише чітко соціально унормовані, що має місце за традиційної моделі, а й внутрішньо окультурені на підґрунті психосоціальної рівності їх прав, обов'язків, можливостей, свободи вчинкових дій та персональної відповідальності, хоча й відмінні за обсягом знань, масштабами соціального досвіду, особистісними уподобаннями і домаганнями;

2) *взаємодоповнення* знань і вмінь, норм і цінностей, схематизмі та екзистенціалів, еталонних значень й особистісних смислів у колективній та індивідуальній, освітньо організованій і безперервно пошуково інтенційованій, миследіяльності студентів від першого до шостого курсу навчання; а це означає, що їхні знання є лабільними і рефлексивними, норми – чітко визначеними і системними, цінності – внутрішньо опрацьованими і стійкими, вміння – досконалими і ситуаційно відповідними, ставлення – відкритими і правдивими, самовиплекані духовні психоформи (добра, краси, свободи, віри, любові, толерантності, смирення, мудрості та ін.) – смислопроясненими і життєствердними;

3) *гармонійним поєднанням* професійного мислення (головно теоретизувань та ідеалізацій, логіко-словесних розмірковувань та узагальнень) і фахово зорієнтованої діяльності (різних видів і форм практики, способів, засобів та інструментів соціального й особистісного практикування) студентів, коли здобуті ними знання, норми, вміння, цінності та символи ментального досвіду, з одного боку, є матеріалом для аналітичного, рефлексивного, творчого і діяльного опрацювання в конкретних ділових ситуаціях повсякдення, з другого – змістом для ситуаційно неперервної актуалізації цього матеріалу у взаємозалежних інтенційних полях свідомості і самосвідомості майбутнього соціального працівника як особистості та індивідуальності, що перетворює даний матеріал на засоби, методи і навіть інструменти ефективного зреалізування ним *фахової миследіяльності* та *мислевчинення* під час постановки та розв'язання буденних професійних проблем і вирішення посадових завдань;

4) *циклічно-вчинковою оргуправлінською логікою* нарощування потенціалу, ресурсів і резервів професійно досконалої соціальної миследіяльності студента за час навчання у ВНЗ; інакше кажучи, упродовж університетського навчання для нього як суб'єкта, особистості та індивідуальності створюються такі найкращі умови паритетної освітньої співдіяльності з усіма іншими учасниками, що кожен студент за

власною траєкторією учіння проходить повний чотириланковий цикл *учинку професійного становлення*: пізнавально-ситуаційний етап припадає на перший курс, нормативно-регуляційний – на другий, ціннісно-діяльний – на третій і четвертий і духовно-післядіяльний – на п'ятий і шостий; причому освоєння студентами змісту академічних і прикладних дисциплін у повному обсязі організується таким чином, що вимагає від них максимальної пошукової самостійної діяльності різних видів і форм (пізнавальної, дослідницької, нормотворчої, науково-проектної, психодіагностичної, соціально-консультативної тощо); і все ж найголовніше тут полягає в тому, що кожний майбутній фахівець соціальної сфери при цьому на всіх етапах власної професіоналізації здійснює низку *освітніх учинків* – від навчально-аналітичного і програмно-методичного спрямування до науково-проектного, соціокультурного, системномиследяльнісного, самореалізаційного.

Підтвердженням ефективності авторської інноваційної освітньої моделі є один важливий показник: у 2014–2016 роках студентами спеціальностей «Психологія», «Соціальна робота», «Соціальне забезпечення» підготовлено п'ять томів наукових праць молодих учених обсягом 16–20 др. аркушів кожний.

Звісно, що юні автори перебувають на різних етапах *учинкового циклу профпідготовки*: першо– й другокурсники освоїли освітній зміст дисципліни «Основи наукових досліджень» і багатьом із них ще не вдалося повною мірою самостійно отримати новий науковий матеріал; четвертокурсники опанували вкрай важливою для їхнього фаху дисципліною «Психодіагностика» і, крім зреалізування цілого набору психодіагностичних технологій, відрефлексували свій внутрішній портрет як осереддя самопрезентації; п'ятикурсники-магістри (майбутні психологи і соціальні працівники), вивчаючи дисципліну «Методологія наукових досліджень», здійснили фактично повновагомі пошукові розвідки за тематикою своєї магістерської роботи.

Шеленкова Н. Л.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ТА ДЕЗАДАПТАЦІЇ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність вивчення проблеми адаптації й подолання дезадаптації, деструкцій в умовах професійної діяльності зумовлюється стресогенністю ситуацій життєдіяльності людини.

Професійна адаптація/дезадаптація пов'язана зі зміною особистістю себе, з корекцією власних установок і звичайних поведінкових стереотипів. Це практично завжди переживання особистістю психологічного дискомфорту, незадоволеності, відчуття власної знеціненості і, можливо, неповноцінності.

Адаптація – це завжди активний процес: чи то активна зміна професійного середовища, чи активна зміна себе. Причому ця активна зміна себе, залишаючись процесом професійної адаптації, може об'єктивно протікати як процес розвитку людини-професіонала, розвитку його професіоналізму (Климов Е. А., 1996).

Професійна дезадаптація – це стійкі порушення процесу пристосування особистості до умов професійної діяльності, які спричинені неможливістю реалізувати мету діяльності. Виділяють такі показники професійної дезадаптації:

- втома, виснаження;
- психосоматичні розлади;
- безсоння;
- негативне ставлення до роботи;
- зловживання хімічними агентами: тютюном, кавою, алкоголем;
- відсутність апетиту або переїдання;
- негативна професійна «Я-концепція»;
- агресивні почуття (роздратованість, тривожність, перезбудження);
- негативний настрій, пов'язаний з такими емоціями як цинізм, песимізм, почуття безпорадності, апатія, депресія;
- переживання почуття провини.

В світлі негативних проявів професійної дезадаптації, варто не оминати увагою професійні деструкції, що мають місце при виконанні будь-якої діяльності, особливо в системі професій «людина-людина».

Професійні деструкції – це зміни сформованої структури діяльності й особистості, що поступово накопичилися, які негативно позначаються на продуктивності праці і взаємодії з іншими учасниками цього процесу, а також на розвитку самої особистості.

А. К. Маркова виділяє основні тенденції розвитку професійних деструкцій (А. К. Маркова, 1996):

- відставання, уповільнення професійного розвитку порівняно з віковими і соціальними нормами;
- несформованість професійної діяльності;
- дезінтеграція професійного розвитку, розпад професійної свідомості і як наслідок – нереалістичні цілі, помилкові смисли праці, професійні конфлікти;
- низька професійна мобільність, невміння пристосуватися до нових умов праці та дезадаптація;

– неузгодженість окремих ланок професійного розвитку, коли одна сфера як би забігає вперед, а інша відстає (наприклад, мотивація до професійної праці є, але заважає відсутність цілісної професійної свідомості).

Е. Ф. Зеєр позначає і можливі шляхи професійної реабілітації, що дозволяють певною мірою знизити негативні наслідки таких деструкцій (Е. Ф. Зеєр, 1997):

- підвищення соціально-психологічної компетентності та аутокомпетентності;
- діагностика професійних деформацій та розробка індивідуальних стратегій їх подолання;
- проходження тренінгів особистісного і професійного зростання. При цьому серйозні і глибокі тренінги конкретним працівникам бажано проходити не в реальних трудових колективах, а в інших місцях;
- рефлексія професійної біографії та розробка альтернативних сценаріїв подальшого особистісного і професійного зростання;
- профілактика професійної дезадаптації фахівця;
- оволодіння прийомами, способами саморегуляції емоційно-вольової сфери та самокорекції професійних деформацій;
- підвищення кваліфікації та перехід на нову кваліфікаційну категорію або посаду (підвищення почуття відповідальності та новизни роботи).

Юрьєва О. В.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

АКТУАЛЬНІСТЬ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОЮ МОЛОДЦЮ

Існує актуальна потреба у психологічному дослідженні інтернет-спілкування як чинника особистісних змін молоді – серед підлітків та старшокласників, які є постійними користувачами інтернет-сайтів, адже, зважаючи на швидке розповсюдження інформаційних технологій мережі Інтернет, все більшої важливості набуває вияв і профілактика негативних та посилення позитивних змін психологічних особливостей особистості. М. Гладко, В. Іванов виділяють як позитивні, так і негативні наслідки психологічного впливу мережі Інтернет, зокрема інтернет-спілкування, на її користувачів. З одного боку, пошук інформації дозволяє знайти багато різних матеріалів з питання, що цікавлять, познайомитися з різними точками зору на проблему, стимулює творчий потенціал, власну активність, сприяє зміні авторитарного стилю спілкування на демократичний. На тлі ізоляваності, що зростає, і низької комунікабельності мешканців сучасних мегаполісів інформаційні технології дозволяють легко встановлювати контакти у середовищі Інтернету. Крім того, до позитивних характеристик комп'ютерного спілкування відноситься відсутність тиску стереотипів сприйняття того або іншого діалогу, що складаються в близькому соціальному оточенні (Гладко М. А., 2002; Іванов Д. В., 2009). З іншого боку, при взаємодії людини з новими інформаційними технологіями відбувається опосередкування діяльності новими знаковими системами і засобами, при яких спостерігається зміна самої особистості в новому знаковому середовищі, що може призводити до зміни мотиваційно-особистісної сфери суб'єкта. «Залежні» вважають за краще жити у віртуальній реальності та надалі, за певних умов, можуть «відмовитися» від свого реального життя.

Серед різних психологічних особливостей особистості (позитивних і негативних) у людей, що мають багаторічний контакт з комп'ютером, називаються завзятість, наполегливість у досягненні мети, незалежність, схильність до прийняття рішень на підставі самостійно вироблених критеріїв, зневага соціальними нормами, достатньо високий інтелект, схильність до творчої діяльності, перевага процесу роботи над отриманням результату, а також інтровертованість, занурення у власні переживання, холодність і неемоційність у спілкуванні, недолік емпатії, схильність до конфліктів, егоцентризм, недолік відповідальності (Васильєв С. Н., 2001). У будь-якому випадку зараз вже не викликає жодних сумнівів, що користування мережею Інтернет та інтернет-спілкування здійснюють на користувачів мережі певний психологічний вплив. Питання швидше виникає щодо масштабів і особливостей такого впливу, а також щодо підходів і аспектів дослідження цієї проблеми.

Багато авторів звертають пильну увагу на психологічний вплив користування Інтернетом та інтернет-спілкування на дітей і молодь, оскільки відносно цієї групи користувачів відповідний вплив може носити особливо потужного і непередбачуваного характеру. Посилення аспектів взаємодії представників юнацького віку з мережею Інтернет дозволяє говорити про те, що інтернет-спілкування допомагає у формуванні готовності до освоєння і користування сучасними електронними технологіями «high tech», стаціонарними і мобільними ЕОМ, комунікативними ІТ-розробками, веб-дизайном тощо, сприяючи можливостям адаптації молодшої людини до реалій сучасного життя, навчання, роботи, спілкування тощо, а також створюючи контекст для здійснення певних особистісних змін, що пов'язані з такою готовністю. Крім того, остання також закономірно відкриває більш широкі можливості для здійснення цілеспрямованого психологічного впливу (онлайн-консультування, інтернет-тренінги) на представників молоді, які активно користуються Інтернетом.

Користування мережею Інтернет здатне здійснювати, зокрема, психологічно негативний вплив на її користувачів. Н. Чудова досліджує особливості емоційної сфери і образу Я категорії осіб, яких, на відміну від відвідувачів Мережі та її нерегулярних користувачів, можна назвати «жителями» Інтернету. Критеріями відбору досліджуваних служив ступінь їх емоційного, фінансового і часового залучення в життя та спілкування у Мережі. В результаті було виявлено, що емоційна сфера цих людей характеризується нестійкістю і депресивними реакціями. Більшість страждає від відчуття самотності та неможливості добитися розуміння з боку інших людей (Чудова Н. В., 2008).

Виявлено, що користувачі Мережі проводять в середньому по 19 годин роботи в Інтернеті на тиждень, причому у багатьох з одержаних відповідей містилося аж до 10 ознак порушення нормального функціонування (перш за все, нездатність контролювати час, порушення сну і режиму харчування). У 80% респондентів були виявлені, принаймні, п'ять з таких ознак. Ці дані, на думку автора, показують, що присутність певного рівня проблем є нормальним і його не слід розглядати в контексті патології (Холмс Л., 2009).

К. Янг, найвідоміша дослідниця психологічного феномену інтернет-залежності, виділяє п'ять головних підтипів основного діагнозу «інтернет-залежність», які характеризують, до чого саме вподобала людина: кіберсекс, віртуальні знайомства, пристрасть до біржових торгів онлайн і азартних ігор, нав'язливий «серфінг» (пошук інформації у Мережі), і, нарешті, один з найпопулярніших випадків – пристрасть до комп'ютерних ігор (Янг К., 2006). На підставі результатів досліджень К. Янг відзначає: у багатьох студентів, які регулярно користуються Інтернетом та спілкуються з його допомогою, з'являються проблеми з навчанням тому, що їм самим не вдається контролювати час, проведений у Мережі, вони не висипаються після ночей, проведених в Інтернеті, нездатні ефективно готуватися до іспитів.

Визначаючи поняття інтернет-залежності, М. Мірошніков приходять до висновку, що може йтися про нехімічну залежність від користування Інтернетом. Поведінково інтернет-залежність виявляється в тому, що люди настільки віддають перевагу життю в Інтернеті, що фактично починають відмовлятися від свого «реального» життя, проводячи до 18 годин на добу у віртуальній реальності. Інше можливе визначення інтернет-залежності – нав'язливе бажання увійти до Інтернету і нездатність вийти з Інтернет (Мірошніков М. В., 2001). Досліджуючи можливі зв'язки між інтернет-спілкуванням та інтернет-залежністю, А. Жичкіна звертає увагу на два наступні критерії останньої:

1) критерій дезадаптації (негативний вплив використання Інтернету на фінансовий статус, міжособистісні стосунки, здоров'я, роботу або навчання, емоційний стан тощо);

2) критерій неможливості суб'єктивного контролю за використанням Інтернету.

Відзначається, що феномен «залежності від Інтернету», що зараз часто іменується захворюванням або синдромом (Internet Addiction Disorder), звичайно характеризують наступні поведінкові характеристики: активне небажання відволікатися навіть на короткий час від перебування в Інтернеті; досада і роздратування при вимушених відволіканнях; нездатність спланувати час закінчення сеансу перебування в Інтернеті; витрачання все більш значних сум грошей для забезпечення перебування в Інтернеті, зокрема влізання у борги; готовність брехати, зменшуючи на словах свою тривалість і частоту перебування в Інтернеті; забування під час перебування в Інтернеті про домашні справи, навчання або службові обов'язки, важливі особисті та ділові зустрічі; небажання приймати критику подібного способу життя; готовність миритися з руйнуванням сім'ї, втратою кола спілкування; зневага до власного здоров'я, скорочення тривалості сну через перебування в Інтернеті у нічний час; уникнення фізичної активності – нібито через термінову роботу, пов'язану з Інтернетом; зневага до гігієни, адже весь «особистий» час займає перебування в Інтернеті; готовність задовольнятися випадковою та одноманітною їжею, що вживається нерегулярно і без відриву від комп'ютера; зловживання кавою та іншими тонізуючими засобами; звільнення від відчуттів провини або безпорадності, що виникали раніше, від стану тривоги, відчуття емоційного підйому під час роботи в Інтернеті; підбір, перегляд і вивчення літератури про новинки Інтернету, обговорення їх з оточуючими людьми (Войскунський О. Є., 2003).

О. Войскунський приходять до висновку, що основні різновиди діяльності, яка здійснюється за допомогою Інтернету, а саме спілкування, пізнання і гра (розвага) мають властивість захоплювати людину цілком, не залишаючи їй ані часу, ані сил на інші види діяльності. Виникнення інтернет-адикції розвивається значно швидше, ніж традиційні адикції: 25% адиктів придбали залежність протягом півроку після початку роботи в Інтернеті, 58% – протягом другого півріччя, а 17% – незабаром після року.

Зважаючи на актуальність проблеми попередження та подолання інтернет-залежності, особливої уваги потребують зміни у підготовці майбутніх фахівців, які б були здатні надати психологічну допомогу даній категорії клієнтів та їх близьким. Зокрема, психологи мають усвідомити, що інтернет-залежність має, перш за все, особистісну природу: Інтернет сам по собі не має адиктивної природи, але може набувати надзначущості для деяких людей через їх особистісні особливості. Крім того, інтернет-залежність не вважається офіційним діагнозом і часто є симптомом інших серйозних проблем у житті особистості (наприклад, депресії, труднощів у спілкуванні тощо). Іншими словами, не слід боятися інтернет-залежності як такої, оскільки схильність до неї виявляється у тих, в кого є певний фон, тобто якійсь особистісні властивості, що сприяють формуванню власне адиктивно залежної особистості. За проявами залежності від Інтернету нерідко ховаються інші адикції або психічні відхилення. Важливою причиною інтернет-залежності називається потреба інтернет-залежних в емоційній підтримці та сприйняття Інтернету як такого

середовища, що може надати цю підтримку на відміну від реального соціального оточення, де одержати таку підтримку менш ймовірно. Ці результати погоджуються з наявними в літературі даними про компенсаторний характер спілкування адиктів в Інтернеті.

Науковцями виділено три стадії формування інтернет-залежності, серед яких перша характеризується відстороненням від реальності під час занурення у віртуальний світ та легка роздратованість, коли звідти «виривають». Друга стадія виявляється через агресивні реакції та відчуження, а третя – пов'язана із розладами здоров'я та домінуванням страху. Фахівець дає зрозуміти клієнту, що повернути інтернет-залежного у реальне життя з першої та другої стадії здатні цілком звичайні речі – емпатія, підтримка, спілкування, нові враження, тобто смак реального життя. Подолання третьої стадії може відбуватися лише в умовах спрямованої психотерапії й за підтримки близьких. І головне, для успішного лікування, на думку К. Янг, необхідно, щоб людина усвідомила, що вона хвора, після чого здійснюються спроби позбавити клієнта його прихованих комплексів, які часто є наслідком комплексу неповноцінності. Також вельми ефективним виявляється перемикання уваги людини на її сім'ю або навчання стимулюванням різних соціальних навичок.

Отже, існує чимало досліджень, присвячених проблемі психологічного впливу користування мережею Інтернет на людину. Це потребує введення відповідних змін у плани та програми підготовки майбутніх психологів, спрямованих на формування у них здатності діагностувати, чітко визначати рівень такої залежності, її причин, а також розробити й реалізувати корекційну програму.

Яковицька Л. С.

Ужгородський національний університет

ВПЛИВ ПОТРЕБИ В САМОРЕАЛІЗАЦІЇ НА ІНТЕНСИВНІСТЬ ЗОВНІШНІХ ОСОБИСТИХ КОНТАКТІВ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Сучасне технічне середовище по-різному впливає на людину: розширюючи контакти людини, воно робить їх більш опосередкованими; швидко постачаючи інформацію, одночасно і перевантажує нею особу; звільняючи від рутинних дій, збільшує нервову напругу. Таким чином, здійснюється вплив технічних засобів на комунікативні системи особистості.

Наукова група і неформальна комунікація можуть існувати й варіюватися незалежно одна щодо одної, від дуже високого до практично нульового рівнів. Наукові знахідки можуть бути продуктом як згуртованої групи, так і індивіда, який діяв практично цілком самостійно. У кількох дослідженнях була підтверджена залежність між інтенсивністю зовнішніх особистих контактів і продуктивністю у науково-технічній сфері (Т. Дж. Аллен, 1976; С. W. Shilling, С. W. Bernard, 1964). Т. Дж. Аллен і С. I. Коен виявили, що нова зовнішня організація найбільш ефективно вводиться у стабільно працюючу організацію в опосередкований спосіб (Т. Дж. Аллен, 1976).

Високий ступінь комунікативної активності є опосередкованим показником продуктивності вченого, такі вчені завжди мають велику кількість виборів як у власній професійній групі, так і серед колег, вони часто є керівниками або консультантами дисертаційних досліджень, лідерами неформальних комунікацій з колегами, співавторами у спільних проектах. Відсутність наступності у складі дослідницької групи, кафедри також вказує на недостатню реалізацію себе в роботі, неможливість накопичення і поширення знань, оскільки коло однодумців відіграє важливу роль у розвитку дослідницької діяльності.

У нашому дослідженні ми попросили колег визначити круг фахівців, з якими вони постійно спілкуються. Аналіз зібраних даних показав, що у групі з низьким рівнем потреби в самореалізації і стажем до 15 років сказали, що постійно підтримують взаємодію з 5–6 колегами 27% респондентів; така ж кількість респондентів відповіла, що постійно підтримує взаємодію більш ніж з 10 колегами; 19% респондентів мають близькі стосунки з 3–4 колегами; 15% – з одним і 12% назвали групу до 10 колег. У колег, які попередньо обирали серед формального і неформального видів взаємодії формальну комунікацію, очевидно, і коло колег, з якими респондент постійно підтримував контакт, було досить вузьким – 1–2 або 3–4 особи.

У групі з низьким рівнем потреби в самореалізації і стажем до 20 років і більше більшість респондентів – 31% – постійно підтримує стосунки з 3–4 колегами; 28% респондентів підтримують взаємодію з 5–6 колегами; 23% респондентів відповіли, що постійно підтримують взаємодію більше ніж з 10 колегами; 16% респондентів назвали групу до 10 колег і 2% респондентів підтримують постійні стосунки з 1–2 колегами.

У групі з середнім рівнем потреби в самореалізації і стажем до 15 років більшість респондентів 32% постійно підтримує стосунки з 3–4 колегами; 26% респондентів підтримують взаємодію з 5–6 колегами; 21% респондентів відповіли, що постійно підтримують взаємодію більше ніж з 10 колегами; групу до 10 колег назвали 12% опитаних і 9% респондентів підтримують постійні стосунки з 1–2 колегами.

Група з середнім рівнем потреби в самореалізації і стажем до 20 років і більше поділилася на підгрупи більш рівномірно: 29% респондентів постійно підтримують стосунки з 3–4 колегами; 25% респондентів підтримують взаємодію з групою до 10 колег; 23% респондентів – з 5–6 колегами;

21% респондентів відповіли, що постійно підтримують взаємодію більше ніж з 10 колегами; 2% респондентів підтримує постійні стосунки з 1–2 колегами.

У групі з високим рівнем потреби в самореалізації і стажем до 15 років більшість респондентів – 38% – постійно підтримує стосунки більше ніж з 10 колегами; 24% респондентів підтримують взаємодію з 5–6 колегами; 19% респондентів постійно підтримують стосунки з 3–4 колегами; 16% респондентів відповіли, що постійно підтримують взаємодію з групою до 10 колег; 3% респондент підтримує постійні стосунки з 1–2 колегами.

У групі з високим рівнем потреби в самореалізації і стажем до 20 років і більше респондентів більшість – 34% – постійно підтримує стосунки з групою до 10 колег; 29% респондентів – більше ніж з 10 колегами; 24% респондентів підтримують взаємодію з 5–6 колегами; 13% респондентів постійно підтримують стосунки з 3–4 колегами; жоден респондент не відповів, що підтримує постійні стосунки з 1–2 колегами (Л. С. Яковицька, 2012).

Здійснений аналіз показав, що вікова динаміка і зміни за рівнем самореалізації для фахівців технічних кафедр особливо помітні у виборах для груп що складаються з 10 осіб і більше ніж 10. Для фахівців економічних кафедр ці показники ще вищі.

Очевидно, що чим більш розвинутою є особа, тим, як правило, ширші її міжособистісні зв'язки. Особистісний аспект аналізу професійної діяльності завжди стосується проблеми кооперативної і комунікативної рефлексії, через те що саме досягнення згоди між колегами і є результатом цієї внутрішньої активності. Так, учені можуть мати різний науковий авторитет, належати до різних професійних груп, але той факт, що вони унікальні особистості, є незаперечним. Термін комунікація відсуває цей факт на задній план, оскільки науковець оцінюється функціонально, виходячи з того, яку кількість і якість необхідної інформації він може видати або утримати. Особливо це актуально в наш час, час персональних комп'ютерів, коли значення комп'ютерів у комунікаційних структурах значно зросло, а процес отримання необхідної інформації значно формалізувався. Але нові форми не здатні витіснити живе спілкування. Відомо, що спілкування завжди виникає на базі спільних потреб і інтересів, на базі спільної діяльності. Так, окремі вчені, особливо найбільш талановиті, розглядають одночасно або послідовно доробки різних наукових груп, взаємодіють з більшою кількістю колег. Значною мірою кооперативна і комунікативна рефлексії у науково-технічній діяльності пов'язані із спільною роботою і співавторством учених. Тобто збільшення міри співавторства у різних галузях технічної науки викликане частково становленням нового рефлексивного механізму комунікації між колегами, який залежить від зростаючої мобільності вчених, частково з намаганнями використовувати значний потенціал учених з низькою особистісною активністю. Чим різноманітніша діяльність, тим більш розвинена особистість і тим ширше коло її міжособистісної взаємодії. Рефлексуючій особистості притаманне не лише більш інтенсивне спілкування, але й інші його якості. Ключові кваліфікації фахівця також містять стійкі способи поведінки фахівця у міжособистісних стосунках у професійному середовищі. До них можна віднести способи соціальної орієнтації щодо інших людей, що спираються на три потреби: включення (визнання), контроль і афект (С. А. Миньорова, 2008).

На жаль, дуже мало уваги приділяється взаємозв'язку між ізольованістю представників різних наукових галузей і внутрішніми механізмами розвитку науки в цілому. У цьому сенсі науковці здійснюють свої дослідження в окремих галузях, що не дає їм можливості ні уточнити, ні порівняти, ні захистити свої ідеї. Іноді дійсно вчені досліджують різні явища, але часто буває, що ця відмінність коріниться у ставленні однієї групи науковців до іншої. Заглиблюючись у власну спеціалізацію, ми тим самим ослаблюємо свої комунікації з іншими науковими групами.

Янцаловський О. Й.

Хмельницький національний університет

ПОЗИТИВНІ ПСИХОЕМОЦІЙНІ СТАНИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА РЕЗУЛЬТАТИВНОЇ СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність. 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 перевантаженнями, 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.

Проблема психічних станів особистості і їхньої регуляції вивчалася як у теоретико-методологічному (В. Ганзен, Г. Еремеева, Т. Кириленко, Е. Кіршбаум, А. Кузнецова, М. Левітов, Г. Леонова, А. Маклаков, О. Прохоров, В. Семиченко, Ю. Сосновікова, В. Юрченко), так і в прикладному аспектах (Г. Габдреева, І. Гольдварг, А. Крягжде, В. Лоос, Н. Пейсахов та ін.).

Проте, на сьогодні відсутні дослідження, присвячені вивченню позитивних психоемоційних станів військовослужбовців в умовах здійснення службово-бойової діяльності.

Таким чином, практична невирішеність проблеми позитивних психоемоційних станів військовослужбовців в умовах здійснення службово-бойової діяльності зумовила актуальність і вибір теми дослідження.

Можна зазначити, що дослідження питання психічних станів є надзвичайно актуальним для нашої роботи. Адже, результати службово-бойової діяльності військовослужбовців напряму залежать від психічних та емоційних станів. Емоції і почуття органічно пов'язані між собою, але за своїм змістом і формою переживання вони не тотожні.

Емоційне реагування людини являє складну реакцію на ситуацію, в якій задіяні різні системи організму і особистості. Отже, емоційне реагування можна розуміти як виникнення психофізіологічного (емоційного) стану.

Емоція – це загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності. Взагалі розрізняють прості та складні емоції. Переживання задоволення від їжі, бадьорості, болю, втоми – це прості емоції. Вони властиві і людям, і тваринам. Прості емоції в людському житті перетворилися на складні емоції і почуття. Характерною ознакою складних емоцій є те, що вони виникають у результаті усвідомлення об'єкта, що викликав їх, розуміння їхнього життєвого значення, наприклад переживання задоволення при сприйманні музики, пейзажу.

Емоціям властива полярність. Вона виявляється в тому, що кожна емоція, кожне почуття за різних обставин можуть виявлятися протилежно: «радість – горе», «любов – ненависть», «симпатія – антипатія», «задоволення – незадоволення». Полярні переживання мають явно виражений позитивний або негативний відтінок. Умови життя та діяльності викликають почуття різного рівня активності. Розрізняють стеничні емоції і почуття – це ті, що спонукають до діяльності, посилюють активність, та астеничні котрі пригнічують людину, послаблюють її активність, демобілізують.

Залежно від індивідуальних особливостей особистості, її стану і ставлення до ситуації та об'єктів, що викликають переживання, емоції і почуття виявляються більш або менш інтенсивно, бувають довготривалими або короткочасними.

Форми та інтенсивність виявлення емоцій і почуттів значною мірою залежать від вихованості, рівня культури особистості, традицій та звичаїв. Це особливо позначається на вираженості їх зовнішніми засобами – мимічними та пантомімічними рухами, жестами. Внутрішнє ж їх вираження (серцебиття, дихання, дія ендокринної системи) відбувається відносно незалежно від соціальних чинників.

Емоційні стани та форми їх виявлення детермінуються переважно соціальними чинниками, але не можна ігнорувати у з'ясуванні їхньої природи й деяких вроджених особливостей особистості. Багатство емоційних станів виявляється у формі настроїв, афектів, стресів, фрустрацій, пристрастей, але фахівці проводять ряд відмінностей між ними.

Настрій – це загальний емоційний стан особистості, який своєрідно забарвлює на певний час діяльність людини, характеризує її життєвий тонус. Розрізняють позитивні настрої, які виявляються у бадьорості, та негативні, які пригнічують, демобілізують, викликають пасивність. Причини настрою можуть бути різноманітними: невідповідність до діяльності, страх перед очікуваною невдачею, хворобливі стани, і приємні звістки тощо. Емоції можуть змінюватися більш швидко, та протікати більш інтенсивно.

Афект – це сильне, короткочасне збудження, що виникає раптово, оволодіває людиною такою мірою, що вона втрачає здатність контролювати свої дії та вчинки. Прикладом афектів може бути несподіване переживання – сильна радість, страх, вибух гніву. У стані афекту порушується саморегуляція організму, яка здійснюється ендокринною системою, діяльність внутрішніх органів, послаблюються гальмівні процеси кори великих півкуль головного мозку. І. П. Павлов, аналізуючи стан афекту, зазначав, що в цьому стані в людини перевищується гальмівна функція кори, особистість говорить і робить те, чого вона не дозволяє собі у спокійному стані і про що шкодує, коли мине афект. Проте, людина, виховавши в собі здатність контролювати себе, володіти своїми діями та вчинками, може контролювати свої афективні реакції. Разом з тим усім людям більшою чи меншою мірою властиве афективне життя, без якого вони, як слушно зауважила Л. І. Божович, перетворилися б на пасивних, байдужих істот.

Стрес де в чому нагадує афект. Він так само виникає за напружених умов життя та діяльності, у небезпечних ситуаціях, що виявляються несподівано й потребують негайних заходів. Практика показує, що висока ідейність, дисциплінованість, організованість та самовладання запобігають дезорганізації поведінки за умов стресу.

Фрустрація являє собою своєрідний емоційний стан, характерною ознакою якого є дезорганізація свідомості та діяльності в стані безнадійності, втрати перспективи. М. Д. Левітов називає такі різновиди фрустрації, як: агресивність, діяльність за інерцією, депресивні стани, характерними для яких є сум, відчай, невпевненість, безсилля. Фрустрація виникає у результаті конфліктів особистості з іншими, особливо в колективі, в якому людина не дістає підтримки, співчутливого ставлення. Емоції керують людиною набагато сильніше, ніж це здається на перший погляд. Навіть відсутність емоції – це емоція, точніше цілий емоційний стан, який характеризується великою кількістю особливостей у поведінці людини.

Емоційні реакції організму характеризується наступними показниками:

1. Позитивні або негативні переживання;

2. Стимулюючі або гальмівні (впливають на поведінку і діяльність особистості);
 3. Інтенсивністю (глибина переживань і величина фізіологічних зрушень);
 4. Тривалістю протікання (короткочасні або тривалі);
 5. Предметністю (ступінь усвідомленості і зв'язку з конкретним об'єктом).
- Є. Д. Хомська, поряд з іншими характеристиками виділяє реактивність (швидкість виникнення або зміни емоційної реакції).

Отже, психічні та емоційні стани особистості стали предметом вивчення різних вчених тому, що кожна людина протягом дня перебуває в різних ситуаціях, які певним чином впливають на її стан. Емоційні стани особистості, як цілісні характеристики психічної діяльності є відображенням психологічного здоров'я людини. Як показують численні психологічні дослідження, істотне значення в даному випадку, віддається регуляції психічних станів. Емоції є невід'ємним компонентом всіх видів людської активності, всіх видів психологічних процесів і станів.

Висновки:

1. Позитивні психоемоційні стани є передумовою забезпечення ефективної службово – бойової діяльності військовослужбовця.
2. Розробка та впровадження в практику ефективних механізмів регуляції психічних станів військовослужбовців є невідкладним та актуальним завданням сьогодення.
3. Одним із дійових механізмів регуляції психічних станів військовослужбовців може бути комплексний психофізіологічний метод.

СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Андрощук І. В., Андрощук І. П.

Хмельницький національний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ СУБ'ЄКТНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У методології педагогічних досліджень розрізняють різні підходи, які дають змогу з різних боків розглянути певні явища на основі окремого аспекту. О. М. Отич наголошує, що в сучасній педагогічній науці поряд із традиційними методологічними підходами, які міцно утвердилися у наукових розвідках з проблем гуманістичної педагогіки (особистісний, індивідуальний, диференційований, діяльнісний, аксіологічний, антропологічний, екзистенціальний, акмеологічний, контекстний, компетентнісний тощо) все більш вагоме місце посідають нові методологічні підходи (полісуб'єктний, креативний, медіологічний, семіотичний, герменевтичний, феноменологічний, цивілізаційний, холістичний), які, на погляд ученої, більше узгоджуються з сучасними соціальними та освітніми реаліями (Отич О. М., 2010).

В контексті нашого дослідження викликає інтерес колективна монографія «Наукові підходи до педагогічних досліджень» за редакцією В. І. Лозової, де увага авторів зосереджена на таких підходах: системному і синергетичному; культурологічному; антропологічному; компетентнісному; ресурсному; особистісно-діяльнісному; персоналізованому; історико-педагогічному; акмеологічному; деонтологічному; технологічному (Лозова В. І., 2012). Зокрема В. Д. Шарко виокремила наступні методологічні підходи до підготовки вчителя: гуманістичний, акмеологічний, праксеологічний, компетентнісний, синергетичний, системний, аксіологічний, герменевтичний, культурологічний, діяльнісний, рефлексивний, технологічний, особистісно орієнтований, інтегративний, андрагогічний, адаптаційний, контекстний (Шарко В. Д., 2006).

Однак в численних дослідженнях мало уваги приділяється суб'єктному підходу. На нашу думку, особливо актуальним є його реалізація у підготовці майбутніх педагогів, зокрема вчителів трудового навчання. Загалом суб'єктний підхід є одним із провідних у методологічному плані. Він не є однорідним утворенням і постає в різних варіантах як суб'єктно-дієвий (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, В. Г. Асєєв, Г. О. Балл, Н. Ю. Волянчук, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, В. А. Семиченко, В. О. Татенко та ін.), суб'єктно-об'єктний (Л. В. Алексєєва, Л. Ф. Бурлачук, Є. Ю. Коржова та ін.), системно-суб'єктний (З. С. Карпенко, О. О. Сергієнко), суб'єктно-буттєвий (М. Й. Боришевський, В. В. Знаков, З. І. Рябикіна).

Розглянемо більш детально сутність поняття «підхід» та реалізацію саме суб'єктного підходу у підготовці майбутніх вчителів трудового навчання. Загалом методологічний підхід є важливою категорією наукової методології, що дозволяє вирішувати теоретичні та практичні педагогічні проблеми. Саме підхід є тим методологічним засобом, методологічною основою, яка сприяє розв'язанню визначених проблем.

Поняття «методологічний підхід» є загальнозживаним у науковому обігу, втім, його зміст і місце в системі інших дефініцій до цих пір залишається невизначеним. Тому постає необхідність з'ясувати сутності цього поняття. У науковій літературі з методології педагогіки наявні різні погляди щодо тлумачення поняття «підхід». Так, у словнику з методології зазначено, що з одного боку підхід розглядають як певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.), а з іншого – як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний та ін.) (Новиков А. М., 2008).

На основі аналізу наукової літератури, можна виділити найбільш зживане визначення цього поняття. Згідно нього підхід тлумачиться як «комплекс парадигматичних, синтагматичних, прагматичних структур та механізмів у пізнанні та практиці, що характеризує конкуруючі між собою (чи ті, що історично змінюють одна одну) стратегії та програми у філософії, науці, політиці чи в організації життя людей» (Грицанов А. А., Абушенко В. Л., Евелькин Г. М., 2003). У наведеному визначенні чітко простежуються характеристики для ідентифікації підходу. Першою ознакою є комплексний характер підходу, який забезпечує пізнання та практичну діяльність за певними алгоритмами, що обумовлені спрямованістю індивідуальної та групової свідомості, станом розвитку наукового знання та матеріальними умовами, в яких відбувається наукове пізнання. Другою ознакою, яка характеризує методологічний підхід, є сукупності ідей, що визначають наукову світоглядну позицію вченого, принципів, що лежать в основі стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності (Ипполитова Н. В., 2009).

Враховуючи особливості педагогічної діяльності вчителя, її суб'єктний характер, необхідність у взаємодії між педагогом та учнями, однієї з важливих основ, світоглядних позицій, яка комплексно відображає специфіку діяльності вчителя трудового навчання, на нашу думку, є саме суб'єктний підхід.

Підтвердження цього знаходимо у поглядах науковців та дослідників. Зокрема, у психолого-педагогічних дослідженнях теоретико-методологічного рівня простежується ідея підготовки майбутнього вчителя як «суб'єкта пізнавальної діяльності у ВНЗ, навчально-професійної у ході педагогічних практик, здатного цілеспрямовано регулювати свій професійний розвиток» (Пехота О. М., 2009).

Однак сьогодні поки ще немає психолого-педагогічного обґрунтування механізму, умов і напрямів переходу студента з позиції суб'єкта професійної підготовки в позицію суб'єкта індивідуального професійного розвитку протягом всього життя.

Відмітимо, що розкриваючи особливості реалізації суб'єктного підходу, перш з все необхідно зупинитися на дефініції «суб'єктність». Суб'єктність, в психолого-педагогічній літературі, тлумачиться як особлива якість буття, що передбачає здатність до самостійної життєтворчості, здатність здійснювати зміни у світі і, що особливо важливо для нас, у самому собі. Більшістю дослідників суб'єктність розуміється як центральне утворення людської реальності, що виникає на певному рівні розвитку особистості та інтегрує такі її характеристики, як активність, рефлексивність, ініціативність, творчість, етична зрілість, самодетермінація, саморегуляція, усвідомленість, самостійність та ін. Особистість може характеризуватися як суб'єкт тією мірою, в якій вона використовує свій інтелект, свої здібності, підпорядковує свої нижчі потреби вищим, будує своє життя відповідно зі своїми цінностями і принципами. Про вищий рівень і якість суб'єкта життя може свідчити здатність особистості організувати і регулювати свій життєвий шлях як ціле, підпорядковувати його своїм цілям і цінностям. Враховуючи це суб'єктний підхід є основою підготовки не лише вчителів трудового навчання, а загалом педагогів, кожен з яких має характеризуватися такими якостями як ініціативність, креативність, здатність до змін у собі та навколишньому оточенні, рефлексивність тощо.

В аспекті використання суб'єктного підходу до підготовки саме вчителів трудового навчання можливі різні напрями його реалізації. Адже уроки трудового навчання розкривають можливості для реалізації не лише інтелектуального, розумового, культурного потенціалу особистості, а вміння втілити та відобразити цей потенціал за допомогою використання різних конструкційних матеріалів, під час виготовлення виробів. Крім того, не слід забувати, що вчитель організовуючи навчально-виховний процес, керується перш за все власними цінностями, ідеалами та досвідом. Тому завдання вищого навчального закладу полягає перш за все в узгодженості ціннісно-мотиваційної сфери майбутнього фахівця з морально-етичними нормами, які панують в суспільстві та є важливими для педагогічної діяльності.

Зокрема К. А. Абульханова керується тим, що суб'єктність як особистісна властивість відіграє роль функціонального утворення, що забезпечує вирішення трьох основних життєвих завдань, які постійно поновлюються: узгодження особистісних потреб, здібностей; очікувань з умовами та вимогами діяльності; побудови життя відповідно до власних цілей і цінностей; постійного прагнення до досконалості через вирішення суперечностей (Абульханова К. А., 1997). Важливо, що такі характеристики суб'єктності, як активність і надситуативність є важливими для вчителя трудового навчання, так як забезпечують йому здатність долати наявні суперечності та труднощі у педагогічній взаємодії, уникати конфліктів, знаходити рішення у нетипових педагогічних ситуаціях.

Визначення суб'єкта як такого, що розв'язує протиріччя, дозволяє зрозуміти, чому особистість, яка уникає таких рішень, починає зазнавати деформації, деградації, фрустрації. У внутрішньо-особистісній організації відбувається зміна оптимальних для неї пропорцій через неадекватний спосіб життя та діяльності. Залишаючись особистістю, вона перестає бути суб'єктом унаслідок своєї «фальшивості». Це явище є недопустимим для вчителів, так як вони мають приймати конструктивні рішення під час розв'язання різних педагогічних ситуацій. Ці рішення не повинні бути імпульсивними, а чітко виваженими з врахуванням особливостей учнів, обставин та особливостей освітнього середовища.

На думку О. К. Осницького, суб'єктне ставлення до життєдіяльності реалізується спрямованістю людини до своїх внутрішніх резервів, можливостей вибору засобів здійснення діяльності на основі взаємодії сформованих навичок саморегуляції та компонентів суб'єктного досвіду. Суб'єктний досвід формується на основі пережитого. Він включає в себе усвідомлення можливостей, правил організації дій, значущих цінностей, ієрархію вподобань, бажань людини. Суб'єктний досвід надає людині можливість ставити власні завдання, вибирати відповідне їй значуще завдання із завдань, що нав'язуються ззовні. О. К. Осницький пропонує виділити чотири компоненти суб'єктного досвіду, що взаємодіють один з одним: ціннісний досвід (інтереси, моральні норми, вподобання, ідеали, переконання); досвід рефлексії (знання про свої можливості і можливі перетворення в предметному середовищі і в собі); досвід звичної активації (попередня підготовленість, оперативна адаптивність до мінливих умов роботи, розрахунок на певні зусилля і рівень досягнення успіху); операціональний досвід (знання і вміння, навички саморегуляції).

Кожен із компонентів реалізується в потребовій, діяльнісній, міжособистісній сферах, у переживаннях, у свідомості людини – у сфері потягів, інтересів, повинності. Взаємодія компонентів досвіду суб'єкта забезпечує активні, цілеспрямовані, усвідомлені і скоординовані з іншими дії щодо вирішення творчих завдань саморозвитку. Враховуючи особливості діяльності вчителя трудового навчання, реалізація кожного з визначених компонентів є важливою умовою ефективності не лише педагогічної діяльності безпосередньо вчителя в умовах загальноосвітнього закладу, а й професійної підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі. Саме суб'єктний досвід забезпечує вибір оптимальних форм, методів та технологій навчання, дозволяє налагодити співпрацю з учнями та колегами, проектувати та

виготовляти нові оригінальні вироби з різних конструкційних матеріалів, здійснювати самоаналіз своєї діяльності, займатися самовдосконаленням в особистісному та професійному напрямках.

Таким чином, суб'єктний підхід є значущим для професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання. Адже в процесі підготовки та майбутньої професійної діяльності студент стає суб'єктом педагогічної взаємодії, досягаючи професійного результату; формуючи при цьому особистісний досвід творчого характеру та розвиваючи здатність до осмислення своїх індивідуальних реакцій, без яких неможливо осягнути зміст.

Агрошенко Т. О.

Мукачівський державний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИВЧЕННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЛІКУЛЬТУРНОГО РЕГІОНУ

Україна багатонаціональна держава, яка складається з 24 областей. Найбільша кількість представників різних національностей (понад 100) проживають у Закарпатській області, яка є прикордонною. У зв'язку з цим проблема оптимізації міжнаціональних (міжетнічних) відносин реально існує і її вирішення не може ігноруватися.

Для задоволення потреб національних меншин в області створена мережа освітніх і культурно-мистецьких закладів, яка приведена у відповідність до національного складу населення і постійно вдосконалюється. Вона повною мірою відповідає як чинному законодавству України, так і міжнародним нормам. Так, на Закарпатті, крім україномовних, функціонують 118 загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин, в тому числі 66 з угорською, 12 – румунською, 2 – російською, 1 – українсько-словацькою, 31 – з українською та угорською, 4 – російською та українською, 2 – українською, румунською, російською. Крім цього, діють 5 ліцеїв з угорською мовою навчання приватної форми власності. Для нечисельних меншин відкрито недільні школи з ромською, єврейською, польською та русинською мовами навчання (Закарпаття онлайн, 2016).

Полікультурне середовище Закарпатської області, будучи свого роду способом існування, діяльності та спілкування людей різних націй і народностей, включає в себе безпосереднє оточення особистості, представляє собою єдність сутності та існування людини і націй, матеріальних і духовних чинників життєдіяльності представників різних народів в певному соціальному просторі і часі, у певних конкретно-історичних і географічних умовах. Саме тому, вивчення етнопедагогічного середовища є актуальною проблемою і невід'ємною складовою професійної підготовки майбутнього вчителя.

Сьогодні від учителя початкової школи вимагається глибоке розуміння сучасних реалій життя, і як наслідок, переосмислення мети, функцій поліетнічної роботи. Навчально-виховний процес у етнопедагогічному середовищі – це досить складна інтерпретація його діяльності, в якій постають різні проблеми виховання особистості на засадах міжетнічної толерантності, що створюють необхідні умови для співробітництва й активної діяльності всіх суб'єктів виховного процесу. В теорії професійної виховної діяльності ця проблема є однією з найактуальніших, оскільки саме в процесі виховання зароджується й інтенсивно відбувається винятково важливий процес формування міжетнічної толерантності, діалогу культур, культури міжнаціонального спілкування, духовної самосвідомості (Коваль Т. В., 2015).

Питання підготовки студентів до вивчення етнопедагогічного середовища полікультурного регіону знаходиться на стику наук про суспільство і освіту, тому в своєму дослідженні ми особливу увагу приділяємо аналізу робіт про взаємодію особистості і середовища (І. Кон, Л. Архангельський та ін.); освіти і суспільства в цілому (Л. Коган, Л. Мудрик, Н. Нічкало та ін.); ролі етнічних особливостей у навчанні та вихованні (Г. Волков, Л. Воротняк, О. Грива, О. Гуренко, О. Дубасенюк, Т. Коваль, М. Стельмахович, Н. Якса та ін.).

Процес взаємодії середовища і особистості носить двосторонній характер: з одного боку – середовище через свої структурні елементи впливає на формування особистості; з іншого боку – особистість, вступаючи в соціальні відносини з іншими особистостями, предметами і явищами, створює це середовище, надаючи йому певну соціальну якість (Ніколаєнко О. В., 2012).

Потреба в управлінні цілісним, безперервним процесом формування і розвитку особистості свідчить про необхідність розглядати середовище як єдність всіх сфер її життєдіяльності, тому будь-яка педагогічна система є відкритою, взаємопов'язаною з середовищем. При забезпеченні правильної взаємодії цілеспрямованого педагогічного процесу і впливів середовища, педагогічно розумної організації навколишнього середовища можна якісно поліпшити виховний вплив, оптимально використовуючи педагогічний потенціал середовища.

Отримання знань про педагогічний об'єкт, про закономірності його розвитку та функціонування в повній мірі можливе тільки через вивчення його середовища, тому при дослідженні проблем взаємодії навчання і виховання з оточуючим середовищем повинні бути знайдені професійно-методичні шляхи вивчення відповідного середовища. Повне оволодіння педагогічною технологією вивчення етнопедагогічного середовища студентами – об'єктивна вимога часу. Разом з тим, сама підготовка

майбутніх вчителів початкової школи потребує удосконалення, зокрема, в галузі вивчення етнічних особливостей середовища.

Комплексний підхід до педагогічного процесу з урахуванням етнічних особливостей середовища, національного складу даного регіону характеризує специфіку підготовки до педагогічної роботи в полікультурному регіоні. Соціальні, психолого-педагогічні та етнічні особливості структурних компонентів етнопедагогічного середовища дозволяють нам виділити в якості визначальних такі соціальні та педагогічні основи підготовки студентів до вивчення такого середовища:

- багатонаціональна сфера навчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів та їхня майбутня професійна діяльність в полікультурному регіоні вимагають відповідних етнопедагогічних знань;
- різноманітність релігій і віросповідань створює необхідність вивчення специфіки етнопедагогічного середовища регіону, в якому проживає і буде працювати майбутній вчитель початкової школи;
- виникає необхідність введення етнопедагогічного змісту в тематику навчальних дисциплін та вивчення спецкурсів в ході підготовки майбутніх фахівців у вищій школі;
- вивчення етнопедагогічного середовища не буде ефективним без співпраці багатонаціональних студентських колективів з різноманітними громадськими організаціями та товариствами національних меншин регіону.

Бідюк Д. Є.

Хмельницький національний університет

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

На етапі кризового стану розвитку людської цивілізації та інформаційної глобалізації постає потреба пошуку нових шляхів реалізації творчого потенціалу особистості. В умовах реформування вищої освіти, піднесення рівня культури і мистецтва в Україні відповідно до європейських стандартів особливої актуальності набуває підготовка інтегративного типу фахівців хореографічного мистецтва, здатних гармонійно поєднувати мистецтво руху, хореографічну освіту та спортивну підготовку. Вимогою сьогодення є підготовка професійних хореографів у видах спорту (художня і спортивна гімнастика, акробатика, фігурне катання, синхронне плавання, бальні та народні танці, аеробіка тощо) зі складною координацією, в яких правилами змагань обумовлений прояв високої культури рухів, пластичності, виразності та артистизму.

Практика засвідчує, що часто хореографами працюють колишні спортсмени, які не мають хореографічної освіти, або професійні танцюристи, які не знають специфіки спортивної підготовки. Відтак особливості хореографічної підготовки вимагають знань як хореографії (народної, сучасної та бальної), так і спортивного вдосконалення і майстерності. Професія тренера-хореографа та викладача-хореографа в Україні є порівняно новою галуззю професійної діяльності, що знаходиться на етапі становлення. Головним завданням хореографічної освіти, крім виконавської підготовки, є розвиток у студентів їх базових творчих здібностей, формування педагогічних умінь та навичок, а також навчання вмінням створювати власний хореографічний продукт.

Аналіз специфіки професійної діяльності хореографа, її сутності, змісту і структури дає змогу стверджувати, що вона являє собою діалектичну єдність загального-культурного і професійного розвитку цілісної особистості фахівця-хореографа, який уміє поєднувати знання, уміння і навички у чотирьох векторах:

- творчість і майстерність, що реалізуються в процесі мистецької чи іншої діяльності (знання методики і техніки виконавської роботи, звернення до аналізу роботи, вміння сформулювати основне завдання, шляхи його втілення в окремих рухах, фігурах);
- організація та управління, що пов'язані з набуттям практичних навичок в організації і здійсненні хореографічної постановки, налагодження контактів з усіма учасниками хореографічного колективу, розробка плану підготовки, чітке керівництво колективом та координація роботи з усіма мистецькими і соціальними структурами, дотичними до розвитку хореографічної культури;
- соціально-психологічні відносини, пов'язані з управлінською системою відносин і стосунків (спілкування у колективі, ставлення особистості кожного до обраної постановки, до інших учасників творчого процесу, до середовища і самого себе);
- психолого-педагогічні властивості і якості особистості хореографа (знання власних психологічних особливостей та вміння керувати собою, своїм психічним станом у процесі роботи).

Становлення і розвиток хореографії як виду мистецтва пов'язані з культурами Великої Британії, Італії, Австрії та Франції. Тому дослідження різних аспектів професійної підготовки хореографів у розвинутих Європейських країнах слугуватиме потребам розвитку різних напрямів хореографічної освіти в Україні. У цьому контексті заслуговує на увагу досвід Великої Британії.

Професійна підготовка хореографів в університетах Великій Британії відома високою якістю професійних стандартів у галузі хореографічної освіти; диверсифікована за освітніми програмами, дипломами, кваліфікаціями; гнучка за формами і режимами організації підготовки; інноваційна за методами і технологіями навчання; ефективна за інструментами і механізмами моніторингу академічних результатів; ґрунтована на практико-орієнтованій парадигмі навчання. Система вищої мистецької освіти цієї країни є відкритою моделлю формування та розвитку творчих здібностей майбутніх хореографів.

Контроль за забезпеченням якості вищої хореографічної освіти у Великій Британії здійснюється такими Європейськими освітніми установами: Європейською комісією (the European Commission), Європейською асоціацією якості вищої освіти (the European Association for Quality Assurance in Higher Education), Європейським консорціумом з акредитації вищої освіти (the European Consortium for Accreditation in higher education), Європейською спілкою студентів (the European Students' Union) та Європейською асоціацією університетів (the European University Association). Вивчення документів цих організацій дало змогу констатувати, що євроінтеграційні процеси значно вплинули на якість професійної підготовки хореографів у європейському освітньому просторі і визначили основні вектори її вдосконалення у Великій Британії а саме: відповідність вимогам Болонської декларації та світовим стандартам; диверсифікація освітніх програм і дипломів; відкритість та прозорість умов вступу, публічна звітність перед громадськістю; стимулювання проектів і перспективних досліджень; створення стратегічних освітніх альянсів для реалізації практичної та наукової підготовки тощо. Спільними напрямками діяльності цих організацій визначено: консолідацію зусиль щодо модернізації та реформування систем підготовки хореографів; упровадження автономності університетів; розвиток стратегічного партнерства; залучення інвестицій та ефективного використання платного навчання; розробку загальних принципів визнання формальної, неформальної та інформальної хореографічної освіти; забезпечення прозорості визнання компетенцій і кваліфікацій тощо.

Встановлення загальних закономірностей та виявлення особливостей професійної підготовки фахівців з хореографії в освітній практиці Великої Британії створює нові можливості для вдосконалення педагогічного процесу, кращого розуміння переваг і недоліків національної системи хореографічної освіти, прогнозування її розвитку на основі наукового зіставлення педагогічної емпірії у досвіді обох країн. Цей процес активізує увагу до результатів досліджень з порівняльної професійної педагогіки.

Брайко Б. В.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

В умовах зростаючої кризи у функціонуванні сучасних систем безпеки, а також поступовим утвердженням інформаційного суспільства і нездатністю багатьох країн сформувати систему національної безпеки адекватну типу цивілізації, зростає потреба у висококваліфікованих фахівцях з національної безпеки. Відповідно суспільство висуває нові вимоги до їхньої професійної підготовки.

Основні вимоги до професійної підготовки фахівців з національної безпеки – суб'єкта особистісного й професійного зростання – обґрунтовано в концептуальних засадах розвитку освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, галузевому стандарті вищої освіти України, нормативних документах МОН України, у Законах України «Про оборону України» (1991), «Про Національну гвардію України» (2014), «Про національну поліцію» (2015), Національній доктрині розвитку освіти на 2012-2021 рр., Рішенням Ради національної безпеки і оборони України «Про Стратегію національної безпеки України» (2015), Постанові Кабінету Міністрів України «Про створення єдиної системи військової освіти» (1997) та інших нормативно-законодавчих документах.

Проблеми та вимоги до організації професійної підготовки фахівців у галузі національної безпеки зумовлені низкою чинників, які можна розділити на два рівні: теоретичний та практичний.

На теоретичному рівні можна виокремити такі чинники:

- 1) відсутність цілісної системи знань, у межах якої б знайшов повний опис феномену національної безпеки;
- 2) відсутність підходів до формування механізмів узгодження проблем у сфері національної безпеки;
- 3) нерозробленість питань управління знаннями у сфері національної безпеки;
- 4) відсутність програм підготовки фахівців у галузі національної безпеки.

На практичному рівні доцільно зосередити увагу на таких чинниках:

- 1) ескалація загроз і небезпек, які набувають глобального характеру і є атрибутами цивілізації в період глобалізації;
- 2) зміна підходів до забезпечення безпеки в епоху глобалізації;
- 3) збільшення кількості й масштабності реалізованих небезпек та загроз;

- 4) наявність реальних загроз національній безпеці, зокрема її конституційному ладу, територіальній цілісності та державному суверенітету;
- 5) низька безпекова культура;
- 6) брак відповідних науково-дослідних центрів, довгострокових прогнозів, служб попередження і механізмів швидкого реагування на активізацію алгоритмів дестабілізації (ескалацію загроз та небезпек, помилки в механізмі управління ними);
- 7) дефіцит, а іноді й недостатня відповідність наукової та довідкової літератури;
- 8) невисока ефективність РНБОУ та невідповідність виконуваних ним функцій сьогочасній геополітичній реальності.

Грунтовні наукові дослідження цих процесів дозволять максимально об'єктивно визначити кращі світові практики в цій сфері, установити їх переваги та недоліки, а також, що є вкрай важливим, з'ясувати перспективи їх подальшої адаптації до професійної підготовки фахівців з національної безпеки в Україні.

Аналіз якісних показників діяльності фахівців з національної безпеки свідчить про те, що в державі зберігаються, на жаль, негативні тенденції зниження їх професіоналізму та професійної компетентності, нерационального використання їхнього потенціалу, зниження мотивації до професійного розвитку, порушення принципу випередження професійної підготовки тощо. Саме тому наразі все впевненіше відбувається неформальне визнання того факту, що знання та компетентності фахівців з національної безпеки мають розумітися як стратегічні ресурси, необхідні для адекватного реагування системи національної безпеки на виклики сьогодення. Їх професійна підготовка має спрямовуватися на конструктивне використання набутих професійних та особистісних компетентностей, приріст знань, навичок та вмій для удосконалення ефективності та результативності виконання посадових обов'язків.

При цьому вкрай важливого значення набуває питання використання досвіду Великої Британії, які значно раніше стали впроваджувати особливі моделі та підходи до професійної підготовки фахівців з національної безпеки.

Проте проблема професійної підготовки фахівців з національної безпеки в вищих навчальних закладах Великої Британії, імплементації та творчого використання британського досвіду у підготовці майбутніх фахівців з національної безпеки в Україні багато в чому залишається недостатньо розробленою, бракує праць, присвячених адаптації зарубіжного досвіду до специфіки конкретних країн. Усе це зумовлює актуальність теми дисертації, визначає її мету й задачі.

Встановлення загальних закономірностей та виявлення особливостей професійної підготовки фахівців з національної безпеки в освітній практиці Великої Британії створює нові можливості для вдосконалення педагогічного процесу, кращого розуміння переваг і недоліків національної системи вищої управлінської професійної освіти, прогнозування її розвитку на основі наукового зіставлення педагогічної емпірії у досвіді обох країн.

Бутенко В. Г.

Херсонський факультет Одеського державного Університету внутрішніх справ

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

В умовах сучасної практики можна спостерігати, що емоційна складова життєдіяльності людини набуває суттєвого значення, впливає на змістові та процесуальні аспекти ціннісних відносин, визначає характер зв'язків з навколишнім середовищем. Водночас саморегуляція емоційної складової життєдіяльності людини залишається без належної уваги. Це призводить до емоційно упереджених рішень, недостатньо контрольованих емоційних реакцій, неспроможності особистості виявляти критичне ставлення до власних емоцій та почуттів, належного їх оцінювання та цілеспрямованого розвитку. За таких обставин виникає необхідність надання допомоги людині, створення умов для поліпшення її емоційного самопочуття, оволодіння необхідними способами емоційної саморегуляції, розвитку емоційної компетентності та свідомого ставлення до власних почуттів, емоційних реакцій, емоційно-чуттєвого досвіду тощо.

Зазначимо, що у процесі наукового пошуку вчені надають важливого значення питанням регуляції емоційних проявів особистості в умовах комунікативної, пізнавальної, ігрової, пошукової, творчої діяльності, наголошують на необхідності відповідального ставлення до розвитку та збагачення емоційної культури в системі діяльності вчителів, психологів, соціальних працівників, діячів культури поліцейських. Наявність досвіду наукового осмислення емоцій та почуттів людини створює важливі передумови для розкриття сутності та змісту такої категорії, як емоційна компетентність особистості. Утім, ще залишається без відповіді низка питань стосовно емоційної компетентності особистості як духовно-функціонального утворення, покликаного забезпечувати ефективне використання набутого емоційно-чуттєвого досвіду у процесі життєдіяльності людини.

Емоційна компетентність особистості по-різному інтерпретується вченими. Це дозволяє осмислити цю категорію багатоаспектно, виділивши при цьому найбільш характерні ознаки цього явища. Йдеться,

зокрема, про такі наукові підходи до осмислення емоційної компетентності особистості як гносеологічний, культурологічний та психолого-педагогічний.

У науковій літературі можна знайти судження вчених, які прагнуть пов'язати емоційну компетентність особистості з тими знаннями, поняттями та уявленнями про емоції та почуття людини, якими володіє психологічна наука. На цій основі робиться висновок про те, що емоційна компетентність особистості покликана відповідати сучасним досягненням у сфері психологічної науки, відображати актуалізовані психологічні знання, які спроможні допомагати людині, робити її ставлення до емоційно-чуттєвої сфери як важливої складової її життя, праці, навчання тощо.

Безперечно, такий підхід вчених до осмислення емоційної компетентності реалізує головну мету, а саме – сприяє системному й багатоаспектному усвідомленню емоційно-чуттєвої сфери людини, розкриттю багатства її змісту, форм і способів функціонування. Для професійної діяльності психологів, педагогів, соціальних працівників, співробітників правоохоронних органів таке усвідомлення емоційної компетентності особистості має важливе значення, дозволяє активно спиратися на досягнення психологічної науки, використовувати на практиці знання, що засвідчують багатоаспектний зміст, характер та можливості емоційно-чуттєвих проявів людини.

Важливо зазначити, що емоційно-чуттєва сфера людини досліджується вченими, висвітлюється у наукових працях, монографічних та навчальних посібниках, аналізується під час проведення наукових спостережень, експериментальної роботи тощо. Водночас сферою почуттів та емоцій особистості опікуються діячі культури, майстри різних видів та жанрів мистецтва, фахівці культуротворчої діяльності. Для них почуття та емоції людини є об'єктом відтворення, моделювання та відображення емоційного ставлення людини до навколишньої дійсності. Саме тому емоційна компетентність особистості розглядається як важлива складова функціонування цінностей художньо-естетичної культури.

У працях вчених з культурології (І. Зязюн, О. Семашко, С. Квятковський та ін.) наголошується, що емоції та почуття особистості утворюють важливу основу взаємозв'язку зі світом прекрасного, стимулюють інтерес людини до художніх творів, впливають на сприймання, оцінку та інтерпретацію мистецтва. Саме тому виникає необхідність створення у кожної людини емоційно-чуттєвого досвіду, на який вона може спиратися у процесі взаємодії з проявами прекрасного в дійсності та мистецтві.

Емоційна компетентність особистості є культурологічною категорією, без якої неможливо зрозуміти функціонування духовних, художніх, естетичних цінностей. Сьогодні важливим є усвідомлення кожною людиною ролі і можливостей власного емоційно-чуттєвого досвіду, залучення його до процесу послідовного розвитку та збагачення емоційних якостей та відносин з навколишнім середовищем.

Емоційна компетентність особистості являє собою психолого-педагогічну категорію, яку належить глибоко вивчити та обґрунтувати на теоретичному рівні. Адже у процесі освіти учнівська та студентська молодь покликана набути не лише інтелектуальний досвід, але й якості, необхідні для встановлення плідного емоційно-чуттєвого зв'язку з предметами, явищами, процесами навколишньої дійсності, використання необхідних механізмів саморегуляції емоційної сфери, встановлення діалогічних відносин з іншими людьми.

Як зазначає С. Колот, навчання емоцій як самостійний напрямок слід розглядати крізь призму процесів соціалізації та індивідуалізації. Соціалізація особистості за участю емоцій припускає, перш за все, реалізацію адаптивної функції емоцій: забезпечення виживання, ефективність самовизначення при побудованні життєвого стилю та виборі особистісних смислів. Сюди також можна віднести сприйняття почуттів, але не як об'єкт соціальної нормативності, регуляції та контролю, а значущий фактор проживання розумного, послідовного та оновленого змісту життя. У процесі навчання емоцій розв'язуються конкретні задачі, пов'язані з: адаптацією до соціуму через встановлення вимог до мови «емоцій»; нормативністю поведінки на основі прояви «допустимих і недопустимих» емоцій та її зміною у процесі динаміки групи; дезадаптацією, що виражається у застосуванні «особливої» мови емоцій; адекватним проявленням емоційного стану та нерозумінням емоційних реакцій, своїх та іншої людини тощо. Теоретичне вивчення зазначеного питання дозволило констатувати, що емоційна компетентність особистості є психолого-педагогічною категорією, яку важливо глибоко досліджувати. Адже саморегуляція особистості, її здатність впливати на емоційне ставлення до навколишньої дійсності, передбачає набуття емоційно-чуттєвого досвіду, уміння спиратися на власні почуття, регулювати емоційну поведінку, визначати програмно-цільові засади формування емоційної культури. Саме тому емоційна компетентність особистості має передбачати розвиток таких якостей, як інтелектуальні, моральні, естетичні почуття і переживання; способи встановлення емоційно-чуттєвого зв'язку з явищами навколишньої дійсності; емоційний досвід, який дозволяє особистості системно взаємодіяти на емоційному рівні з природним, предметним, соціальним та мистецьким середовищем; форми спілкування з людьми, побудовані на емоційно-чуттєвій основі (радість, відкритості, щирості та ін.; методи емоційно-чуттєвого (сугестивного) впливу на свідомість та поведінку особистості у процесі навчальної та виховної роботи в закладах освіти.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Реформування системи дошкільної освіти є основою розвитку особистості, суспільства, держави в цілому, запорукою майбутнього України і виступає визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства.

Інформаційно-технологічне суспільство XXI ст. потребує модернізації системи дошкільної освіти відповідно до сучасних вимог та європейських стандартів демократичного розвитку.

З огляду на актуальність означеної проблеми важливим завданням діяльності практичних психологів освітніх закладів є створення сприятливих умов для особистісного розвитку дитини, стержнем якого виступає «Я-концепція». Водночас одним із факторів, який негативно впливає як на особистісний розвиток, так і на становлення «Я-концепції» дітей старшого дошкільного віку, є низький рівень їх навчальних досягнень.

Наявність позитивної «Я-концепції» та сприяння її розвитку в дитини є суттєвою умовою не лише ефективності навчальної діяльності, комфортного перебування дитини у дитячому навчальному закладі, а потім у школі, а й психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку в цілому, їх життєдіяльності та конструктивного входження у світ соціальних відносин.

Сучасна парадигма психологічного супроводу реалізується в системі національної дошкільної освіти (Г. Бардієр, М. Бітянова, Є. Козакова, І. Ромазан, Т. Череднікова, Т. Чиркова).

Багато дослідників відзначають, що супровід «передбачає підтримку природно розвинутих реакцій, процесів і станів особистості». Більш того, успішно організований психологічний супровід відкриває перспективи особистісного зростання, допомагає людині увійти в ту «зону розвитку», яка їй поки що недоступна.

Аналіз інших трактувань психологічного супроводу в дослідженнях різних авторів показав таке їх бачення:

– психологічний супровід як система професійної діяльності психолога, спрямована на усвідомлення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку дитини (Бітянова Н. Р., 1995);

– психологічний супровід як мультидисциплінарний метод, який забезпечує єдність зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників, і полягає у формуванні ними орієнтаційного поля розвитку, де відповідальність за діяльність несе сам суб'єкт розвитку (Казакова Е. И., 1998);

– психологічний супровід як позиція психолога по відношенню до суб'єктів взаємодії, де основними принципами роботи є включення, участь, забезпечення (Чиркова Т. П., 2000).

Вивчаючи різні погляди на психологічний супровід особистісного розвитку дітей, ми систематизували основні його характеристики. Так під поняттям «психологічний супровід щодо формування позитивної «Я-концепції» дітей старшого дошкільного віку», ми розуміємо систему професійної діяльності психолога спрямовану на забезпечення умов для психологічного благополуччя та повноцінного психічного й соціального розвитку старшого дошкільника.

Концептуальні засади психологічного супроводу, у роботі практичного психолога, мають забезпечити умови для психологічного благополуччя та повноцінного психічного й соціального розвитку старшого дошкільника. Крім того, розроблений нами психологічний супровід передбачає своєчасне виявлення труднощів у розвитку дитини й визначення умов та засобів їх корекції та профілактики.

Метою психологічного супроводу є формування позитивної «Я-концепції» старших дошкільників у процесі комунікативної діяльності.

Як основні завдання психологічного супроводу можна виділити:

– створення умов для успішного особистісного зростання;

– надання психологічної допомоги учасникам навчально-виховного процесу, які мають проблеми психологічного характеру;

– встановлення діалогу між дітьми, їх батьками та найближчими родичами, педагогами;

– формування адекватної поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях.

Психологічний супровід має включати в себе наступні важливі положення:

– врахування психологом вікових та індивідуальних особливостей дитини,;

– створення умов для засвоєння дітьми системи стосунків зі світом людей і власним «Я»;

– допомога дошкільнику до адаптації нових умов;

– створення сприятливих психологічних умов для психосоціального розвитку дитини;

– вплив на дитину безпосередньо та опосередковано через вихователів та батьків;

– здійснення психологічного консультивання дітей та дорослих.

Взявши за основу структуру «Я-концепції» старшого дошкільника», яка складається з таких структурних компонентів: когнітивного (уявлення індивіда про себе самого), емоційно-оцінного

(самооцінка, самоповага чи самозневага, почуття власної цінності чи комплекс неповноцінності) і поведінкового (потенційна поведінкова реакція, нами запропонований психологічний супровід у емоційній сфері, сфері спілкування та поведінці, що в свою чергу дозволить у роботі психолога з дітьми старшого дошкільного звернути увагу на такі прояви:

Психологічний супровід в емоційній сфері:

- уміння довільно спрямовувати увагу на власні емоційні відчуття;
- уміння розрізняти та порівнювати емоційні відчуття, визначати їх характер (приємно, неприємно, страшно тощо);
- уміння одночасно спрямовувати свою увагу на м'язові відчуття та на експресивні рухи, які супроводжують емоції дитини та оточуючих;
- уміння довільно демонструвати емоції за зразком.

Психологічний супровід у сфері спілкування:

- уміння фіксувати, розрізняти і розуміти емоційні стани інших людей;
- співчувати (тобто розуміти позицію партнера і відчувати його емоційний стан);
- уміння відповідати адекватними почуттями (тобто, у відповідь на емоційний стан партнера виявити такі ж почуття, що принесє взаємне задоволення);
- уміння узгоджувати свої мотиви, інтереси, дії, вчинки з відповідними проявами партнера (партнерів) по спілкуванню;
- уміння знаходити спільне рішення, спосіб розв'язання проблеми.

Психологічний супровід у поведінці, яка є зовнішнім виявом стану сформованості особистісної сфери дитини:

- уміння визначати конкретні цілі своїх вчинків;
- уміння добирати із багатьох можливих і знаходити найоптимальніші засоби досягнення цілей;
- уміння перевіряти ефективність обраних шляхів досягнення цілей, переконуватись у їх правильності;
- уміння брати на себе відповідальність.

На основі вищесказаного, можна зробити **висновок** про те, що розв'язання означених завдань є неможливим без знань практичних психологів особливостей «Я-концепції» дітей старшого дошкільного віку та ефективного психологічного супроводу, який визначається у забезпеченні стратегічних і тактичних функцій та спрямовує фахівців у галузі педагогіки та психології на пошук оптимальних шляхів особистісного розвитку дошкільників, розкриття механізмів формування їхньої життєвої компетентності як здатності в міру своїх вікових можливостей самостійно та свідомо виробляти позитивне ставлення до світу і самого себе.

Таким чином, психолог має стати для дитини тим «дорослим», який буде супроводжувати її на тривалому і складному шляху особистісного зростання.

Василенко О. М.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ

Сучасна складна соціально-економічна ситуація в нашій країні породжує чимало проблем, серед яких найважливішою і найнебезпечнішою є розрив родинних стосунків, у результаті чого чимала кількість дітей залишається сиротами й напівсиротами: батьки ніби є, але водночас їх поряд немає. Маємо на увазі проблему масової трудової міграції українців, яка спричинила появу нового типу сімей – дистантних. Дослідники переконані у тому, що сім'ї, в яких принаймні один з батьків є трудовим мігрантом, варто вважати дистантними. Визначення поняття «дистантна сім'я» знаходимо також у праці Г. Венгер, яка стверджує, що дистантна сім'я – це мала соціальна група 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).

Тривале роздільне проживання членів сім'ї через трудову міграцію батьків сприяє появі низки проблем: соціальних, психологічних, педагогічних тощо. Адже із виїздом батьків за кордон змінюється соціальне оточення їхньої дитини, її поведінка, звички та цінності. З огляду на це, А. Таранова стверджує, що виховання і соціалізація дітей у родинях трудових мігрантів часто здійснюється неповноцінно, особливо коли на заробітках перебуває мати (а саме фемінізація трудової міграції є характерною ознакою українського заробітчанства) чи обоє батьків. Тоді вихованням дитини займаються близькі родичі, друзі, а іноді діти і зовсім залишаються без опіки і соціального супроводу. В такому випадку сім'я як соціальний інститут зазнає деформації і перестає повною мірою виконувати свої функції (Таранова А., 2012). Діти в таких сім'ях перебувають у складній ситуації соціального розвитку, оскільки зазнають значних психотравмуючих впливів. Причиною психотравми є те, що основні соціальні потреби цих дітей залишаються незадоволеними, оскільки найрідніші люди в їхньому житті не проживають разом з ними. Ця проблема відображається й на психічному здоров'ї дітей, які, живучи з родичами, друзями батьків, сусідами,

не отримують належного догляду, турботи й піклування. Тому життя без батьків, чи навіть без одного з них, є чинником, що може зумовити викривлення в структурі особистості дитини, а відтак – спровокувати девіації у соціальній адаптації дитини.

Дистантна сім'я як середовище соціалізації дитини виступає об'єктом досліджень таких авторів, як А. Капської, Г. Католик, А. Ковальчук, Т. Кривко, Н. Куб'як, О. Маланцевої, Ф. Мустаєвої, Д. Пенішкевич, В. Пігиди, А. Таранової, В. Торохтія, І. Трубавіної, М. Самарської, В. Сподар, В. Хлюпіна та багатьох інших. Основний акцент в цих працях робиться на аналізі проблем виховання та соціалізації дітей з дистантних сімей, а також особливостях соціально-педагогічної роботи з ними.

Науковці стверджують, що не маючи можливості звернутися за порадою й підтримкою до батьків, діти з дистантних сімей вимушені самостійно шукати шляхи їх вирішення. Нерідко через це вони потрапляють під негативний вплив різних асоціальних верств населення, що спричиняє появу у них проявів девіантної поведінки: агресивність, надмірна жорстокість, прогулювання шкільних занять, скоєння дрібних правопорушень (пошкодження шкільного приладдя, участь у бійках, порушення громадського порядку). Також з виїздом батьків за кордон діти починають «замикатися» у собі і тому намагаються жити не в реальному світі, а у віртуальному, тобто потрапляють в залежність від комп'ютерних ігор. Саме ця залежність нерідко стає причиною пропуску занять у школі. Таким чином, сім'я втрачає функцію основного агента соціалізації дитини, а реальне соціальне середовище її комунікацій виховання замінюється «віртуальним». А. Таранова також додає, що діти трудових мігрантів у свій вільний час надають перевагу «пасивним» заняттям: комп'ютерним іграм, перегляду телепередач. У них наявний низький рівень зайнятості тими видами соціальної активності, які потребують втручання та підтримки дорослих. Вони рідко займаються у гуртках і секціях за інтересами, не мають домашніх тварин тощо (Таранова А., 2012). У свою чергу, пасивна позиція дітей з дистантних сімей у шкільних колективах гіпотетично є джерелом формування пасивної життєвої позиції в подальшому дорослому житті, своєрідним відображенням рівня їхньої інтеграції в соціумі.

На думку Г. Католик, діти трудових мігрантів стикаються зі значним емоційним дефіцитом, спричиненим нестачею батьківської любові; вони відчувають себе непотрібними, знеціненими; ображеними на батьків і, водночас, відчувають власну провину (оскільки переконані, що батьки дуже важко працюють саме для їхнього блага) (Католик Г., 2008). Внаслідок усіх цих переживань у дітей формуються різноманітні комплекси та негативні почуття, що ускладнюють процес їхньої соціалізації:

- *переживання втрати*. Для дитини така тривала розлука з батьками є надзвичайно болісною і викликає почуття туги, нестерпний біль розлуки, відчуття покинутості;

- *відсутність відчуття опори*. Сім'я є важливою опорою навіть для дорослої людини, що вже казати про дитину, що повністю залежна від дорослих і не може дати собі раду сама. Коли сім'я втрачає цілісність, дитина не відчуває себе в безпеці, що призводить до високого рівня тривожності та різного роду страхів;

- *образа на батьків*. Відчуваючи себе покинутою, дитина буде відчувати образу чи навіть злість на батьків, які її покинули. Дуже часто ця образа є неусвідомленою, оскільки, по-перше, дитина любить батьків та скуцає за ними, а тому буде намагатися втримати і так дуже примарний зв'язок з ними, по-друге, батьки, як правило, не втомлюються повторювати, що вони змушені поневірятися по чужих краях і важко працювати лише заради блага дитини, а тому будь-які дитячі образи будуть розглядатися як прояв невдячності;

- *почуття провини*. Образа та злість на батьків, а також розмови про каторжну працю заради дитини будуть викликати у неї почуття провини, часто неусвідомлене;

- *занижена самооцінка*. Той факт, що батьки її покинули, може створити в дитини відчуття, що вона погана, недостойна їхньої любові (Ковальчук А., 2012).

А. Ковальчук вважає, що у дітей з дистантних сімей змінюється також сприйняття власної сім'ї. Так, діти трудових мігрантів, на відміну від дітей зі звичайних родин, не сприймають свою матір як таку, що задовольняє їхні потреби, а батька включеним у сім'ю. Також цим дітям важко визначитися із ролями, які відіграє кожен у сім'ї, а особливо із їхньою власною роллю в сім'ї (Ковальчук А., 2012).

На жаль, в останні роки почастишали випадки залучення дітей з дистантних сімей до алкоголізму, наркоманії, бродяжництва. Також наслідками фінансової свободи стає поява дорослих працездатних людей, які перебувають на батьківському утриманні, займають соціально інертну позицію, тобто є представниками девіантних груп і становлять категорію так званих «соціальних утриманців».

Таким чином, теоретичний огляд особливостей соціалізації дітей з дистантних сімей дає змогу стверджувати, що ефективним механізмом їхньої соціальної адаптації є позашкільна освіта. На жаль, у нашій державі наявний низький рівень координації діяльності школи з позашкільними закладами та громадськими організаціями. Також відсутні державні програми, що регулюють питання соціальної адаптації і захисту дітей трудових мігрантів. Тому єдиним дієвим механізмом соціалізації дітей з дистантних сімей є залучення їх до проведення змістовного і активного дозвілля та створення системи взаємодії «батьки-діти-керівник (гуртка, секції, громади)». Ми вважаємо, що належне осмислення ситуації, що склалася в сфері трудової міграції нашої держави, викликає також необхідність розробки наукової та нормативно-правової бази для прийняття відповідних рішень і програм підтримки і розвитку дистантних сімей.

ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У наш час відкрилася безліч шляхів до освоєння світової психологічної думки, а також до асиміляції ідей філософії і психології, що з'явилися в найширшій історичній перспективі. Змінився і сам предмет психологічної науки в загальному руслі зміни парадигм наукового пізнання на тлі глобальних змін і прискорення розвитку інформатизованого суспільства. Психологія втратила абстрактний академізм і набула статусу допомагаючої науки.

Вітчизняний і міжнародний досвід показує, що викладання психології здійснюється як психологами, так і педагогами. У першому випадку актуальним стає завдання педагогічної підготовки психологів, а в другому – психологічної підготовки педагогів. Хто краще може викладати психологію: психолог чи педагог? Очевидна перевага психолога полягає в глибокому знанні предмету, проте йому деколи бракує педагогічної і методичної підготовки до викладацької діяльності. Педагог не має таких глибоких знань з психології, як психолог, проте у нього є очевидна перевага з погляду методичної підготовки, він уміє педагогічно грамотно відібрати навчальний матеріал і подати його студентам.

У системі фахової підготовки майбутніх психологів вказані зміни проявляються, зокрема, при розробці методики викладання психології. Останнім часом проблеми, пов'язані із методикою викладання психології у ВНЗ, привертають все більшу увагу дослідників (Б. Ц. Бадмаєв, В. К. Боярчук, І. І. Ільєсов, В. М. Карандашев, Є. О. Климов, О. В. Левченко, В. Я. Ляудіс, О. О. Савіна, І. В. Смолярчук та ін.). Визначаються методичні особливості викладання окремих навчальних дисциплін теоретичної та прикладної психології.

Сьогодні психологія як навчальна дисципліна викладається в освітніх закладах різного типу, зокрема у роботі В. Семиченко, наводиться їх перелік з десяти типів. Але, поряд з тим, вважає дослідниця, на сьогодні методика викладання психології (далі – МВП) є однією з найменш розроблених галузей наукових знань. Зважаючи на це, виникає потреба більш детально зупинитися на характеристиці МВП як навчальної дисципліни, орієнтованої на педагогічні ВНЗ.

Сучасна наука пропонує розуміти МВП, керуючись одним з трьох основних визначень:

1. Це наука про цілі навчання, методи, засоби, способи, форми та прийоми відбору, впорядкування й реалізації учебного процесу, який дозволяє незалежно від конкретних учасників та безпосередніх умов забезпечити досягнення соціально або професійно значущого результату (Семиченко, 2005).

2. Це галузь педагогічної науки, що досліджує закономірності навчання психології; це наука про те, як зацікавити навчанням, захопити ним і навчитися самостійно й творчо опановувати знання (Ляудіс, 2003).

3. Це наука про психологію як навчальний предмет та про закономірності процесу навчання представників різних вікових груп (Бадмаєв, 1999).

Психологія є органічною частиною професійної підготовки, хоча і дещо поступається за обсягом і значущістю профілюючим предметам і педагогічним дисциплінам.

До особливостей викладання психології у ВНЗ належать:

- наявність чіткої, офіційно заданої професійної спрямованості діяльності – на педагогічну професію;
- наявність декількох курсів психології – загальної психології, соціальної психології, педагогічної та вікової психології, психологічних спецкурсів;
- непсихологічна спрямованість студентів, «допоміжний характер» завдань психології відносно професійної діяльності у системі їх професійних уявлень;
- зміщення уваги в сферу дитячої психології, ігнорування психології зрілого віку, відсутність належної уваги до психології зрілого віку.

Професія викладача психології має свою специфіку на відміну від професії психолога-ученого і психолога-практика, яка обумовлює особливі вимоги до діяльності викладачів. Це обумовлено особливостями як предмету психології в цілому, так і окремих психологічних явищ.

Викладач психології повинен:

- мати сформовану спрямованість на роботу з людьми;
- уміти працювати в режимі діалогу;
- володіти досконало навичками педагогічного і психоконсультаційного спілкування;
- знати досконало специфіку тієї професійної діяльності, до якої готуються студенти;
- орієнтуватись в широкому спектрі життєвих проблем, адже питання, з якими можуть звернутись до цього студенти, можуть стосуватись різноманітних сфер життя.

Для того, щоб зберегти ознаки психологічних явищ, донести їх до свідомості студентів, необхідно таким чином організувати навчальний процес, щоб психологічні знання не стали «мертвим вантажем», а наповнились їх реальними смислами, стали дійовим засобом підвищення якості життя кожного учасника педагогічного процесу. Це можливо за умов високого професіоналізму викладача, його методологічної культури і методичної компетентності, позбавленості від професійних стереотипів, спрямованості на потреби студентів, а не на формальні критерії учебної успішності.

ОСВІТНЯ РОЛЬ ВОЛОНТЕРІВ У ЗДІЙСНЕНІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сьогоднішній день в Україні активно розвивається волонтерський рух серед студентської молоді. Студентські волонтерські групи (загони) працюють майже при кожному вищому навчальному закладі, центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, численних громадських організаціях, інформаційно-рекламному, охоронно-захисному та соціально-побутовому напрямках.

Для здійснення такого широкого кола діяльності на волонтерських засадах потрібні не тільки особистісно-моральні якості, але й відповідні спеціальні знання, вміння та навички. Тому великого значення для соціального становлення студента-волонтера відіграє виховна та освітня роль у здійсненні соціально-педагогічної діяльності.

У цьому контексті перед організаторами волонтерського руху у вищих навчальних закладах, керівниками волонтерських програм соціальних служб та громадських організацій постає ряд дилем, які потребують вирішення.

Головну роль у зміцненні позиції добровольців та формування позитивного ставлення громадянськості до їх діяльності відіграє впровадження системи навчання волонтерів.

Волонтерська діяльність включає різноманітні види соціально-педагогічної діяльності: надання соціально-педагогічної допомоги, підтримки, послуг; реалізація планів, проектів та програм; створення, розвиток і координація соціальної мережі (волонтерських організацій, громадських формувань, соціально значущої спрямованості, груп самопомоги тощо); організація виховних та благодійних заходів й акцій за різним спрямуванням, тематичними напрямками.

За такого підходу стають зрозумілими напрями діяльності волонтерів, а саме: створення служби соціального патронажу дітей-інвалідів з метою організації їхнього спілкування та реабілітації; діагностично-корекційна робота з вихованцями загальноосвітніх закладів; превентивна робота щодо попередження та профілактики негативних явищ серед неповнолітніх і молоді; організація змістовного дозвілля учнівської і студентської молоді міста; організація вуличної соціальної роботи з дітьми та молоддю (фахівець з соціальної роботи, готуючи волонтерів до діяльності в умовах вуличного простору, повинен перш за все, формувати уявлення про мету соціальної вуличної роботи); реалізація програми соціального партнерства; розширення зовнішніх зв'язків та залучення ресурсів для вирішення проблем у громаді; проведення соціологічного дослідження умов проживання людей похилого віку і т. д. (Лях Т. Л., 2009).

Серед різноманітних напрямів діяльності, яку здійснюють волонтери, варто зазначити, що вони приділяють увагу питанням професійної орієнтації дітей як чинника їхньої соціалізації, у зв'язку з чим активно здійснюють волонтерську роботу у профорієнтаційній сфері. Серед форм роботи переважають такі, як групові профорієнтаційні заходи, зустрічі, бесіди, ярмарки вакансій, діагностичні тестування, семінари-тренінги, рольові ігри тощо.

Волонтери беруть участь у реалізації волонтерських ініціатив у межах державних та обласних програм, спрямованих на охорону здоров'я, профілактику соціальних проблем серед населення, дитячої бездоглядності та безпритульності. Беруть участь у проведенні рейдів щодо виявлення дітей, які не відвідують школи, займаються жебрацтвом, живуть у неблагополучних сім'ях. Проводять серед дітей тестування, анкетування, вікторини для виявлення їхніх соціальних проблем, у позааудиторний час допомагають в організації виховних соціально-спрямованих заходів (Голуб В. Л., 2013).

У роботі з різними групами осіб волонтери застосовують техніки, які використовуються у тренінгових програмах: роботу в колі; відкритий простір; контракт-правила; обговорення; рольові ігри; застосування вправ, ігор, спрямованих на покращення психологічної атмосфери в групі, отримання досвіду; активне слухання тощо.

Надання соціальної допомоги волонтером – процес багатогранний. Це може бути масова робота волонтерів з проведення дослідження або масового заходу. Може бути робота у невеликих групах, а найвідповідальнішим видом волонтерської роботи є індивідуальний. Тому, включати в процес волонтера необхідно поступово: спочатку – колективна робота, потім – в малих групах, і вже після цього – індивідуальна робота (Лозовицький О. С., 2008).

Під час навчання волонтерів використовуються такі методи:

Педагогічні: формування свідомості, організація соціально-педагогічної діяльності, стимулювання доцільної активності волонтерів, самовиховання та самореалізація.

Психологічні: діагностика, корекція, консультування, психотерапевтичні тренінги, спостереження, тестування, бесіда, анкетування.

Соціологічні: моніторинг, аналіз соціуму, соціометрія.

До найбільш розповсюджених технологій роботи з волонтерами належать:

1. *Лекція* – як базовий метод при навчанні волонтерів.

2. *Інтервізія* – для більш плідної взаємодії з групою, обговорення проблем волонтерської діяльності та перспектив розвитку.

3. *Ділова гра* – для ефективного засвоєння матеріалу та набуття практичних навичок.
4. «*Мозковий штурм*» – для стимулювання вивчення тієї чи іншої теми, та професійного вдосконалення.
5. *Дискусія* – обговорення з волонтерами найбільш актуальних питань, та знаходження шляхів їх вирішення.
6. *Колоквіум* – як форма обговорення проблеми за участю більшості членів групи.
7. *Семінар-практикум* – з метою подальшого засвоєння теоретичних знань.
8. *Тренінг* – для розвитку або відновлення необхідних якостей, здібностей, що необхідні для цієї діяльності (комунікативні здібності, особистісні якості, впевненість в собі, розвиток емоційної сфери і т. д.).
9. *Майстер-клас* – набуття та засвоєння певної необхідної майстерності в волонтерській діяльності. Майстер-класи проводяться висококваліфікованими працівниками (методистами, фахівцями своєї справи, професорами, заслуженими діячами освіти і т. д.).
10. «*Круглий стіл*» – залучення державних та громадських структур з метою обговорення взаємодії з питань функціонування школи волонтерів та розвитку волонтерського руху.
11. *Збори* – для обміну досвідом та напрацювання нових форм роботи з різними категоріями молоді, групами ризику, інвалідами і т. д.

На свідомість і поведінку людей впливає багато взаємопов'язаних факторів, тому методи соціальної роботи слід застосовувати у комплексі, тим більше, що вони органічно пов'язані й ефективні лише за одночасного застосування, а не ізольовано. Це підтверджує необхідність комплексного підходу як принципу використання методів соціальної роботи.

Отже, завдяки властивості сприяння формуванню професійно важливих якостей волонтерська діяльність має особливе значення для професійного становлення майбутнього фахівця, його практичних умінь і навичок. Вона відкриває можливості для саморозвитку студента як професіонала, що підтверджує визначення її ролі як форми та методу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Гомонюк О. М., Онишко О. Г., Райко В. В.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Педагогічна інноватика – наука про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій. З огляду на сутнісні ознаки інновації є всі підстави розглядати її як процес і як продукт (результат).

Інновація як процес означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини.

Інновація як результат передбачає процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву «новація».

На цій підставі розрізняють поняття «новація» («новий засіб») як певний засіб (нові ідеї, методи, методики, технології, програми тощо) та «інновація», яке ширше за змістом, оскільки означає процес, предметом якого є новації. Одним із головних аспектів педагогічної інноватики є новизна педагогічного засобу.

Новизна є одним із основних критеріїв оцінювання педагогічних досліджень; основний результат творчого процесу; властивість і самостійна цінність нововведення.

Новизна може мати вигляд: відкриття; винаходу; патенту; документації на новий чи вдосконалений продукт, технологію, управлінський чи виробничий процес; організаційної, виробничої чи іншої структури; поняття; наукового підходу чи принципу; документа (стандарту, рекомендації, методики, інструкції тощо); підсумків маркетингових досліджень тощо.

Важливою проблемою педагогічної інноватики є вимір новизни об'єкта, чим займається *педагогічна кваліметрія* (лат. qualis – який за якістю і грец. metreo – вимірюю). Сфера її застосування досить широка. Це оцінювання підручників, різноманітних засобів забезпечення навчального процесу, а також науково-дослідної роботи учнів, студентів.

Суб'єктом, носієм інноваційного процесу є насамперед педагог-новатор. У широкому розумінні до педагогів-новаторів належать усі педагоги, які працюють творчо, прагнуть до оновлення своїх дидактичних і виховних засобів. У вузькому розумінні педагогом-новатором вважають автора нової педагогічної системи, тобто сукупності взаємопов'язаних ідей і технологій навчання й виховання. З таких позицій правомірно вважати педагогами-новаторами Станіслава Шацького (1878–1934), Антона Макаренка (1888–1939), Василя Сухомлинського (1918–1970), Шалву Амонашвілі (нар. 1931), Софію Лисенкову (нар. 1924), Марію Монтессорі (1870–1952) та ін.

Педагогічна технологія – це чітко обґрунтована система педагогічних засобів, форм і методів їх етапність, спрямованих на розв'язання конкретних навчально-виховних завдань. Оволодіння новими технологіями навчання й виховання вимагає внутрішньої готовності педагога до серйозної діяльності щодо перетворення, насамперед, самого себе. Запровадження інноваційних технологій вимагає від педагога:

- вивчення спеціальної літератури (додатково);
- аналізу педагогічного досвіду викладачів-новаторів;
- оптимального поєднання гуманітарних, природничо-математичних та професійних знань.

Результатами педагогічної творчості можуть бути:

1. Педагогічні відкриття – масштабні новаторські педагогічні рішення, пов'язані з формуванням, обґрунтуванням нових педагогічних ідей та їх впровадженням у конкретній педагогічній системі.
2. Педагогічні винаходи – перетворення, конструювання окремих елементів педагогічних систем, засобів, методів, умов навчання та виховання.
3. Педагогічні вдосконалення – модернізація й адаптація до конкретних умов уже відомих методів і засобів.

Важливою умовою інноваційного процесу і об'єктивною необхідністю в інноваційній діяльності педагога, *сутнісною характеристикою інноваційного процесу є творчість.*

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Розглядаючи психолого-педагогічні інновації як новостворені (застосовані) чи вдосконалені технології (чи проекти), які істотно змінюють обсяги, структуру та якість педагогічного процесу, можна виокремити такі технології:

Групові (колективні) технології застосовувалися ще в середні віки. Ідеї взаємного навчання закладено ще бел-ланкастерській системі. На межі XVIII і XIX століть в Англії виникла бел-ланкастерська система навчання (авторами її були священник А. Белль і педагог Дж. Ланкастер) – система початкового взаємонавчання. На думку її авторів більш підготовлений учень (монітор) може передавати отримані від учителя знання принаймні десятиєм учням. Продуктивність навчання при цьому була невисокою, тому цей спосіб організації навчання не дістав значного поширення. Сучасна технологія розроблена й апробована О. Рівиним, В. Дяченко.

Групова (колективна) технологія навчання передбачає організацію навчального процесу, за якої навчання здійснюється у процесі спілкування між учнями (взаємонавчання) у групах. Група може складатися з двох і більше учнів, може бути однорідною або різнорідною за певними ознаками, може бути постійною і мобільною.

Групові форми навчання дають змогу диференціювати та індивідуалізувати процес навчання. Формують внутрішню мотивацію до активного сприйняття, засвоєння та передачі інформації. Сприяють формуванню комунікативних якостей учнів, активізують розумову діяльність. Робота в групах (колективна) дає найбільший ефект у засвоєнні знань.

Відкриті школи. Центри дослідної роботи в початковій і частково середній ланці освіти. Ці школи набули значного поширення на Заході. Їхньою особливістю є те, що значну частину часу діти проводять за межами навчального закладу. Вчитель завжди серед дітей: радить, підбадьорює, контролює. Діти перебувають у постійному контакті з «командою» педагогів, до кожного з яких учень може звернутися за допомогою. Учні в класі поділені за рівнями: «сильні», «середні», «слабкі», «відстаючі». Угрупування за рівнями здійснюється лише щодо навчання з основних предметів. Учні, які досягли успіху з будь-якого предмета, можуть вивчати курс старшого класу.

Технології індивідуалізації процесу навчання (А. Границька, В. Шадріков) – організація навчально-виховного процесу, за якої вибір педагогічних засобів та темпу навчання враховує індивідуальні особливості учнів, рівень розвитку їх здібностей та сформованого досвіду. Його основне призначення полягає в тому, щоб забезпечити максимальну продуктивну роботу всіх учнів в існуючій системі організації навчання.

У XX ст. існувало багато навчальних систем, що прагнули модернізувати класно-урочну систему в бік індивідуалізації навчання.

Мангеймська система (німецький педагог Й. А. Зікінгер) передбачала диференціацію учнів на чотири групи за здібностями: основну, для найбільш здібних, для малоздібних, для розумово відсталих.

Віннетка-план (американський педагог К. Уошберн) спрямований на заміну класно-урочної системи індивідуалізованою програмою самостійного оволодіння знаннями. Фронтальна робота була зведена до мінімуму, основна функція – стимулювання самостійної пізнавальної діяльності школярів.

Дальтон-план (американський педагог Е. Паркхерст) також мав на увазі повну відмову від класно-урочної системи, заміну її індивідуальною самостійною пізнавальною діяльністю учнів у спеціально обладнаних лабораторіях. На початку навчального року вчитель знайомив своїх учнів з річним планом роботи, з розподілом завдань за місяцями. Учні ділилися на групи і разом працювали над виконанням завдань. Учні вільно вибирали завдання, працювали в оптимальному темпі, будь-якими методами. Раз на тиждень проводились конференції з кожного предмета. Вчитель відмічав хід виконання місячних завдань у спеціальних таблицях.

План Трампа передбачав роботу з учнями у великих групах (лекції) – 40% часу, малих (семінари і лабораторні заняття) – 20% часу та індивідуальну роботу з учнями – 40% часу.

Індивідуальне навчання – форма, модель організації навчального процесу за якого:

- 1) вчитель взаємодіє лише з одним учнем;
- 2) один учень взаємодіє лише із засобами навчання (книги, комп'ютер тощо).

Головною перевагою індивідуального навчання є те, що воно дозволяє повністю адаптувати зміст, методи та темпи навчальної діяльності дитини до його особливостей, слідкувати за кожною дією та операцією в розв'язанні конкретних завдань, за його рухом від незнання до знання, вносити вчасно необхідні корективи в діяльність як учня, так і вчителя.

У сучасній вітчизняній педагогічній практиці та теорії найбільш суттєвими прикладами технологій індивідуалізації навчання є:

- проектний метод;
- технологія продуктивного навчання;
- технологія індивідуального навчання І. Унт;
- адаптивна система навчання А. Границької;
- навчання на основі індивідуально-орієнтованого навчального плану В. Шадрікова.

Технології ігрового навчання (Й. Гензерг) – це така організація навчального процесу, під час якої навчання здійснюється у процесі включення учня в навчальну гру (ігрове моделювання явищ, «проживання» ситуації).

Нині надають перевагу терміну «імітація» замість «гра» (акцент переноситься на внутрішню сутність дії). Навчальні ігри мають за мету, окрім засвоєння навчального матеріалу, вмінь і навичок, ще й надання учневі можливості самовизначитися, розвивати творчі здібності, сприяють емоційному сприйманню змісту навчання.

Види ігор:

- навчальні, тренувальні, узагальнюючі;
- пізнавальні, виховні, розвиваючі;
- репродуктивні, продуктивні, творчі.

Інтерактивне навчання. В Україні розроблена та пропагується *технологія інтерактивного навчання О. Пометун.*

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної активності, що має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів; учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання. Технологія передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання ролевих ігор, спільне розв'язання проблем.

Інтерактивне навчання – це навчання діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного розв'язання навчальних завдань, розвитку особистісних якостей учнів.

Інтегровані технології (П. Ерднієв) – передбачають, що вчитель за можливості чітко визначає реакції, поняття, ідеї та навички, які мають бути засвоєні учнем, а потім за допомогою багатостороннього підходу допомагає учневі спрямувати власну діяльність на досягнення цих цілей. При цьому учень може діяти у власному темпі, заповнюючи прогалини у своїх знаннях або пропускаючи те, що вже засвоєно.

Мультимедійні технології пов'язані зі створенням мультимедіа-продуктів: електронних книг, енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних. У цих продуктах об'єднуються текстова, графічна, аудіо– та відеоінформація, анімація. Мультимедіа-технології перетворили комп'ютер на повноцінного співрозмовника, дозволили учням (будь-якого віку), не виходячи з навчальної аудиторії, будинку, офісу, бути присутніми на лекціях видатних науковців, брати участь у конференціях, діалогах, вести кореспонденцію. Як принципово новий навчальний засіб електронна книга відкрила можливості «читати», аналізувати «живі» озвучені сторінки, Тобто можливості бачити, чути, читати.

Мережеві технології призначені для телекомунікаційного спілкування учнів з викладачами, колегами, працівниками бібліотек, лабораторій, установ освіти тощо. Телекомунікаційний доступ до баз даних здійснюється через всесвітню мережу Інтернет. Формами мережевої комунікації є: електронна пошта, телеконференція.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У складних умовах сьогодення зростає об'єктивна потреба в діяльності комплексного характеру – медико-соціальної роботи, в межах якої соціальні працівники реалізують спеціальні профілактичні та реабілітаційні програми для особливих категорій осіб (алко- та наркозалежних, психічно хворих, ВІЛ-інфікованих, людей з обмеженими можливостями, похилого віку, невиліковно хворих) у наркологічних і психіатричних диспансерах, медико-соціальних реабілітаційних закладах; геріатричних інтернатах, хоспісах та ін.

Медико-соціальна робота – це вид мультидисциплінарної професійної діяльності медичного, психолого-педагогічного і соціально-правового характеру, спрямованої на відновлення, збереження та зміцнення здоров'я населення. Вона принципово змінює комплексну допомогу в сфері охорони здоров'я, оскільки передбачає забезпечення системних медико-соціальних впливів на більш ранніх етапах розвитку хвороби і соціальної дезадаптації, які потенційно ведуть до важких ускладнень чи інвалідності (Лук'янова Н. Є., 2002, Мартиненко А. В., 1999).

У практиці медико-соціальної роботи найбільшого поширення набули технології медико-соціальної роботи з хворими на ВІЛ/СНІД, алко- та наркозалежними, невиліковно та психічно хворими, інвалідами. Під технологією медико-соціальної роботи (далі ТМСР) розуміємо сукупність методів, прийомів і впливів, які спрямовані на усунення чи компенсацію обмежень життєдіяльності, підтримку і зміцнення здоров'я людини через інститути медичного і соціального страхування, соціального забезпечення, медико-соціального обслуговування тощо. Безперечно, майбутні фахівці соціальної роботи повинні бути готові до використання медико-соціальних технологій у професійній діяльності.

Узагальнення результатів аналізу наукової літератури (О. Безпалько, І. Грига, О. Карпенко, Н. Кузьміна, Д. Узнадзе та ін.) і проведена експериментальна робота дає підстави визначити готовність майбутніх соціальних працівників до застосування технологій медико-соціальної роботи як стійке особистісне утворення, в якому інтегровані мотиви, знання й уміння, емоції майбутнього фахівця, які спрямовані на ефективне вирішення проблем, пов'язаних з відновленням, збереженням та зміцненням здоров'я населення. Це здатність обирати і використовувати діагностичні та оціночні інструменти, адекватні рівню складності проблеми клієнта; розробляти й реалізовувати програми профілактики й реабілітації осіб з урахуванням їх потреб і обмежень; обирати й видозмінювати необхідні стратегії медико-соціальної допомоги, організувати й координувати діяльність поліпрофесійних бригад з метою індивідуального супроводу, адаптації та підтримки соціального функціонування клієнтів медико-соціальної роботи.

В Ужгородському національному університеті готовність майбутніх соціальних працівників до використання технологій медико-соціальної роботи забезпечується в процесі теоретичної підготовки («Вступ до спеціальності», «Медико-соціальні основи здоров'я», «Система організації соціальних служб», «Теорія соціальної роботи», «Методи соціальної роботи», «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів», «Технології соціальної роботи», Соціальна медицина»), практичної, яка відбувається в соціально-медичних закладах, волонтерської практики, а також позааудиторної роботи, яка реалізується у двох напрямках – науковому (конференції, конкурси наукових робіт, презентації, майстер-класи) і культурно-масовому (інформаційні бесіди, лекції, тренінги, дискусії, вечори запитань і відповідей, благодійні акції).

У процесі експериментально-пошукової роботи виявлено, що підготовка майбутніх соціальних працівників до застосування ТМСР відбувається успішно за дотримання таких педагогічних умов: професійна орієнтація студентів на медико-соціальну роботу; використання потенціалу професійно-спрямованих дисциплін у позанавчальній діяльності; проведення практичних занять та організація практики студентів у медико-соціальних закладах і службах; участь майбутніх соціальних працівників у волонтерській діяльності. Професійна орієнтація майбутніх соціальних працівників на медико-соціальну роботу реалізується шляхом проведення спеціальних інформаційних бесід, побудови перспективи професійного розвитку, складання професіограми, зустрічі студентів із соціальними працівниками медико-соціальних закладів і служб та ін. Використання потенціалу професійно-спрямованих дисциплін у позанавчальній діяльності відбувається під час науково-практичних конференцій, олімпіад, конкурсів наукових робіт студентів, майстер-класів, тренінгів. Практичні заняття з окремих дисциплін, ознайомча і виробнича практика студентів організовується в таких медико-соціальних закладах і службах як: центр профілактики та боротьби зі СНІДом, територіальний центр обслуговування інвалідів та одиноких непрацездатних громадян, геріатричний будинок-інтернат, наркологічний диспансер, психоневрологічний диспансер, реабілітаційний центр для дітей з обмеженими можливостями та ін. Участь у волонтерській діяльності майбутніх соціальних працівників забезпечується шляхом їх залучення до реалізації різноманітних програм на базі медико-соціальних закладів і служб, участі у благодійних акціях.

Висновки. Вважаємо підготовку майбутніх соціальних працівників до використання технологій медико-соціальної роботи невід'ємною складовою професійної підготовки.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Актуальність дослідження. Зростання науково-технічного потенціалу суспільства, розширення теоретичної бази, накопичення емпіричного матеріалу об'єктивно призводить до диференціації наукового знання, появи все нових і нових наукових дисциплін. У той же час і не менш швидкими темпами зростає потреба в інтеграції наукового знання. Це приводить до одного з центральних протиріч сучасної освіти – «необхідністю забезпечити високий рівень інтеграції професійних знань слухачів на фоні все більш прискорюється диференціації навчальних дисциплін». Гуманістична спрямованість сучасної освіти полягає в постановці мети – розвинути людину, її особистісні якості, адже розвиток людини визначає розвиток суспільства. Нині актуальним є створення нових освітніх технологій, які мають сприяти загальному розвитку особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, творчості.

Сучасна психолого-педагогічна наука та практика використовують термін «інноваційна діяльність», який означає оновлення технології навчання та перебудову особистісних установок викладача.

Такою сучасною засадою є розуміння навчального процесу як діалогу особистостей – викладача й студента, які є суб'єктами процесу педагогічної дії. В рамках цієї системи оптимально поєднуються активізуючий та сугестопедичний методи навчання.

Об'єкт нашого дослідження: особливості інноваційних методів у лекціях та семінарських заняттях.

Предметом даного дослідження є особливості використання сучасних технологій навчання у лекціях та семінарських заняттях.

Мета – розвинути студента та його особистісні якості, за допомогою новітніх технологій у лекціях та семінарах.

Для реалізації поставленої мети дослідження визначені такі **завдання** дослідження:

- 1) інноваційні технології в лекціях і семінарах;
- 2) впровадження інноваційних методів навчання у ВНЗ.

Як підкреслює Ю. М. Афанасьєв, сьогодні «необхідна нова, наукова педагогіка з іншою організацією навчального процесу, іншим його змістом, іншими рольовими функціями вчителя та студента. Вагомим аргументом на користь такого підходу є розуміння знання не лише як результату, а як постійного процесу отримання все нового знання» (Андрущенко В., Дорогань С., 2002). На основі вищесказаного стає очевидним, що навчальний процес має організовуватися на основі принципу діалогізму, формуючи тим самим новий тип мислення, новий тип культури і не впадаючи при цьому в те, що П. Бурд'є називає науковою або університетською «доксою»: поширення «коридорного» образу думок, підлаштування під знайомі опозиції, під те, що вважається само собою зрозумілим, вважається вже остаточно досягнутим тощо.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні поступово акцент все більше зміщується в сторону самостійної навчальної діяльності студентів, що вимагає нових підходів до аудиторних форм, відсоток яких в об'ємі загального навчального навантаження студентів наближується до міжнародної практики: не більше 16–18 (а не 30–40, як у нас) академічних годин в тиждень.

Мова йде про те, що навчальний процес організовується таким чином, що викладач виступає в ньому в якості помічника студентів, формуючи атмосферу, в якій вони відчують себе комфортно і впевнено. Педагог не занадто захоплюється власними конструкціями та віруваннями, більш здатний слухати та чути студентів, приділяти максимальну увагу своїм відносинам з ними тощо.

Як відомо, одними з визначальних форм аудиторних занять є лекція та семінар. Лекція у традиційній парадигмі освіти вважається головною формою навчального процесу, і зазвичай заняття займають від 50 до 70% навчального часу, що відводиться для певного курсу.

Нині перед лекційними заняттями стоять інші завдання, оскільки інформаційна функція, що раніше виступала в якості головної, нині не є домінуючою. Звісна річ, що кількість годин, які відводяться на лекційні заняття, залежить від характеру, змісту та завдань курсу і в кожному випадку визначається конкретно викладачем та кафедрою. Але при цьому слід враховувати, що в загальному об'ємі аудиторних занять вони мають займати не більше 25% (Миненков Г. Я., 2000).

За таких умов лекція, швидше, стає програмним та методологічним введенням в курс та його найбільш значимі проблемні питання. Студенти мають отримати деякі загальні принципові орієнтації, що дозволяють їм чітко бачити місце дисципліни в системі соціального та гуманітарного знання та його специфіку. Одночасно це буде навчанням студентів навичкам орієнтації в необхідній літературі, в інформаційному полі дисципліни.

Тим самим змінюється і характер самої лекції – з традиційно монологічного на діалогічний. Передбачається, що студенти готуються до лекції, читаючи літературу, вказану в робочій програмі. Відповідно викладач може відразу вступити в діалог зі студентами, задаючи йому питання, реагуючи на їх відповіді, проводячи деяке попереднє опитування. Внаслідок цього студенти працюють на лекції, розвиваючи (конструюючи) свої знання. Власне лекційний час можна залишити для найбільш важливих та концептуально складних частин, даючи можливість студентам засвоїти решту самостійно.

У традиційній моделі викладання семінар наділений підлеглим по відношенню до лекції статусом і орієнтований на дублювання інформації, отриманої на лекції та з підручників. У трансформованій моделі семінар стає самостійною та основною формою організації навчального процесу. І це пов'язано не лише зі скороченням кількості лекцій, але й із самою специфікою соціального та гуманітарного знання, коли є потреба в самостійному уважному вивченні текстів, а потім в їх діалогічному та проблемному обговоренні в аудиторії. Головний зміст семінарського заняття полягає в тому, що студент на основі вимог, сформульованих в робочій програмі, знайомиться з даними матеріалами самостійно й приходить з результатами цього знайомства в аудиторію для їх обговорення. Внаслідок цього якісним чином нарощуються знання студентів, семінар не перетворюється в звичайне транслявання почутого на лекції або прочитаного лише в підручнику матеріалу або, того гірше, раніше розподілених доповідей. Характер, способи організації та проведення семінару обираються самим викладачем в залежності від змісту та специфіки курсу. В будь-якому випадку має використовуватися головний критерій ефективності семінару: залучення в тій чи іншій формі всіх студентів в творче обговорення його проблемного поля. Окрім того, надзадачею будь-якого семінару є формування у студентів навиків діалогічного та критичного мислення, вмінь брати участь в дискусіях, обґрунтовувати свою позицію, з повагою ставитися до інших поглядів. Сенс семінару полягає не в тому, щоб «правильно» відповісти на поставлене питання, а в тому, щоб ознайомитися з різноманітними аргументами та виробити свій власний погляд на їх вирішення (Миненков Г. Я., 2000).

Висновки. Очевидно, що за таких умов має змінюватися й сам спосіб передавання знання: з форми набору «встановлених» істин, трансляваних в аудиторії, він має набути проєктивного характеру. В рамках інноваційних методів проведення лекційних та семінарських занять знання виступає насамперед як інструмент вирішення конкретних прикладних завдань та спрямовує студента на процеси самоактуалізації, пошуку власних індивідуальних рішень тих чи інших проблем сучасності.

Однією з умов підвищення якості підготовки фахівців є ефективне використання можливостей самостійної роботи студентів як впродовж занять, так й у процесі підготовки до них. Це можна зробити, зокрема за допомогою інноваційних лекцій, на яких студенти не лише дізнаються щось нове, а уточнюють, розширюють, узагальнюють, систематизують знання, які здобули самостійно. Лекції дійсно набувають діалогічного характеру, студенти змінюють позицію з пасивних слухачів лекцій на їх співавторів. Таким чином, зростає рівень засвоєння навчальної інформації студентів та їх впевненість у своїх силах, розвиваються мотивація і навички самостійної пізнавальної діяльності. Окрім того, за умови ретельної попередньої підготовки до лекції студент критично сприймає почуту на занятті інформацію, аналізує її та порівнює з тією, яку освоїв самотужки. Очевидно, що це сприяє розумовому розвитку майбутнього фахівця.

Вважаємо, що самостійна робота студентів є одним із провідних засобів розвитку пізнавальної самостійності студентів. Тому активізація самостійної роботи студентів в умовах інноваційної лекції сприяє розвитку їхньої пізнавальної самостійності.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Визначаючи перспективи подальших досліджень інноваційних процесів у професійній підготовці майбутнього психолога варто розглянути прийоми підвищення ефективності самостійної роботи студентів під час підготовки та проведення практичних занять, зокрема з фахових дисциплін, із використанням новітніх технологій навчання.

Сжонкова Т. А.

Хмельницьке навчально-виховне об'єднання № 28

ТЕОРЕТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Розвиток освіти в Україні завжди супроводжувався змінами, перетвореннями, нововведеннями, що переростали в кардинальні реформи. Процес підготовки вчителя на сучасному етапі здійснювався не лише в контексті при взаємодії педагогічної думки в Україні, а й під впливом тенденцій розвитку освіти в Європі, що посилювало вимоги до педагога.

У державних нормативних документах з питань освіти (закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, «Концепція педагогічної освіти», Державна програма «Вчитель» та ін.) обґрунтовано основні цілі та принципи реформування української освітньої системи. Визначальним є завдання підвищення ефективності роботи вищих педагогічних навчальних закладів у напрямі підготовки нової генерації фахівців з високим рівнем професіоналізму, методологічної і духовної культури, інноваційним творчим стилем мислення. Нагальною проблемою вищої педагогічної школи України є підготовка вчителя, якому відведено особливу роль у формуванні особистості учня. Саме він виховує такі риси характеру, як працьовитість, самостійність, відповідальність, ініціативність, наполегливість, терпіння, старанність, охайність, повагу до людей, що створюють матеріальні блага. Успішному розв'язанню цієї проблеми значною мірою сприяє аналіз історії вищої педагогічної школи України, об'єктивному дослідженню якої сприяли нові політичні, культурні, освітні умови, що виникли після проголошення незалежності України (Федорович А. В., 2008).

Заочна педагогічна освіта стала одним з важливих напрямів підготовки вчителів без відриву від праці в школі. Чимало педагогічних вузів в Україні, зокрема Вінницький, Житомирський, Запорізький, Київський, Луганський, Одеський, Харківський і Черкаський, перетворились у великі наукові і навчально-педагогічні центри з підготовки фахівців з вищою освітою. До 1941 року завдяки заочному навчанню педагогічні інститути в Українській РСР закінчили 70 тис. вчителів, майже 60 тис. підвищили свою кваліфікацію на педагогічних курсах. Війна 1941–1945 років спричинила значні зміни не тільки в кількісному, а й в якісному складі вчителів. Враховуючи зростаючу потребу у педагогічних кадрах, в грудні 1943 року Рада Народних Комісарів СРСР прийняла постанову «Про заходи щодо зміцнення системи заочної педагогічної освіти», відповідно до якої була затверджена нова мережа заочних відділень. У 1945 році в Україні заняття на заочних відділеннях проводились при 36 педагогічних інститутах і педучилищах, контингент студентів-заочників становив 32 тис. осіб. Подальше вдосконалення системи заочної педагогічної освіти пов'язано з виконанням наказу Всесоюзного комітету у справах вищої школи при Раді Народних Комісарів СРСР «Про заочну освіту вчителів» (1945 р.). Особливе значення надавалося збільшенню терміну заочного навчання на рік, уведення для студентів-заочників додаткових пільг (Кобзарєва Т. І., 1980; Нестеренко В. В., 2011).

В зв'язку зі значним збільшенням шкільної мережі та гострою потребою в учительських кадрах в Україні у 1950 році заочні відділення функціонували при 24 педагогічних та 32 вчительських інститутах і 70 педучилищах. Свої зусилля вони спрямовували на поліпшення якості навчально-виховної роботи, планування та проведення екзаменаційних сесій. Значну роль в організації самостійного навчання студентів-заочників у міжсесійний період відіграло створення широкої мережі консультаційних пунктів. У післявоєнний період міністерство освіти УРСР здійснило певні заходи, які сприяли зміцненню заочної системи навчання. Були впроваджені нові та вдосконалені старі навчальні плани. Для студентів-заочників збільшена додаткова відпустка, створювалася і видавалася навчальна література, зокрема підручники, посібники, хрестоматії, збірники завдань. У 1950–1960-і роки підготовка фахівців з вищою освітою без відриву від виробництва поширювалася. З 1951 року до 1960 року контингент студентів-заочників збільшився майже в 2 рази, їх кількість зросла з 84, 6 тис. до 147 тис. осіб (Нестеренко В. В., 2011).

У 1955–1957 роках при 26 вузах Радянського Союзу відкрилися нові заочні і вечірні відділення та факультети. У 1956 році міністерство вищої освіти СРСР затвердило положення про філії заочних вузів і про навчально-консультаційні пункти заочних відділень, завдяки чому студенти-заочники отримували необхідну їм у навчанні допомогу, краще опановувати знання.

Разом з тим педагогічні вузи пред'являли занижені вимоги до студентів-заочників, що відповідало на якість підготовки вчителів. Недостатнім був зв'язок заочних відділень зі стаціонарами. Викладачі нерідко розглядали заочну освіту як додатковий вид роботи і займалися нею лише в період сесії. Студенти-заочники отримували знання великим обсягом лише під час навчально-екзаменаційних сесій. Відсутнє було планомірне й ефективне керівництво самостійною роботою студентів викладачами педагогічних вузів у міжсесійний період. Не здійснювався належний контроль за якістю роботи заочних відділень і підготовкою навчально-методичних посібників, не відповідало потребам студентів-заочників матеріально-технічне забезпечення кабінетів, бібліотек, читальних залів тощо. Слабким був зв'язок заочних відділень з органами управління народною освітою, що створювало труднощі з присутністю вчителів-заочників на сесіях. На місцях не виконувалося положення про надання пільг студентам, які навчалися без відриву від виробництва (Лазарєв В. Н., 2004; Нестеренко В. В., 2011).

На підсилення реформ і змін проголошувались і нові тенденції у підготовці вчителів. Так, у постанові Ради Міністрів УРСР від 25 квітня 1959 року «Про стан підготовки вчительських кадрів у педагогічних інститутах і педагогічних училищах МО УРСР» зазначалось, що навчальний процес у багатьох інститутах ще не достатньо пов'язується з життям, а саме випускники педінститутів ще не мають належної професійної і політехнічної підготовки, недостатньо обізнані з найновішими досягненнями науки й техніки, з роботою промислових підприємств, радгоспів і колгоспів, а ідейно-політичне виховання студентів пов'язане з практикою комуністичного будівництва. Зокрема вказувалось, що переважна більшість викладачів педінститутів не має досвіду практичної роботи в загальноосвітніх школах. Підготовка вчителів на заочних відділеннях була визнана незадовільною. Вказувалось на невідповідність сучасним вимогам школи теоретичної підготовки заочників, недостатню навчально-матеріальну базу деяких педінститутів. На виконання цієї постанови Міністерством освіти було розроблено конкретні плани розвитку педвузів України (Лукашенко А. А., 1968; Ящук І. П., 2010).

За змістом педагогічна та методична підготовка студентів заочної форми навчання включала вивчення психології, історії педагогіки, педагогіки, методики викладання відповідного предмета, шкільної гігієни. Факультативно вивчалися спецкурси з дидактики, теорії виховання, програмованого навчання, порівняльної педагогіки та ін. Згідно з профілем факультету по кожній спеціальності встановлювався комплекс дисциплін, вивчення яких у поєднанні з навчальною і педагогічною практикою забезпечувало придбання студентами знань та оволодіння методами наукової і практичної роботи. Разом з тим, можливості для самостійної організації навчального процесу, творчого експериментування залишалися обмеженими. Реформа педагогічної освіти, що розгорнулася в 1990 році на тлі процесів деполітизації освіти, децентралізації та регіоналізації управління, демократизації життя школи, зумовила тенденцію на подолання вузькоутилітарного підходу до педагогічної освіти як форми підготовки вчителя, утвердила ідею про

необхідність якісно нової педагогічної освіти, результатом якої ставала здатність не тільки вирішувати вузькопрофесійні завдання, а й бути суб'єктом освітнього процесу, універсальним в освоєнні культури і способах її трансляції (Нестеренко В. В., 2011).

Водночас на системі вищої педагогічної освіти негативно позначилися особливості розвитку тогочасного суспільства, зумовлені командно-адміністративними методами управління. По-перше, надто розгалужена мережа педінститутів спричинювала дроблення планів прийому студентів за окремими спеціальностями, що ускладнювало створення повноцінних кафедр, і один викладач мав читати лекції з кількох курсів, що не завжди відповідало його науковим інтересам і потребувало багато часу для їх підготовки. По-друге, умови навчання студентів були не найкращими: не вистачало аудиторій, кабінетів, лабораторій, в більшості в педвузах навчання відбувалося в дві-три зміни. У 1961 році на роботу за призначенням не з'явилося 513 випускників (Ящук І. П., 2010).

Керівництво освітньою галуззю намагалось покращити ситуацію. Про це свідчить низка ряду постанов і рішень на союзному рівні, в яких фіксувались недоліки в діяльності педагогічних установ і визначилися конкретні заходи для покращення підготовки вчительських кадрів.

У ході реформ заочна форма вищої педагогічної освіти була збережена у зв'язку з необхідністю забезпечення безперервності освіти, отримання загальної освіти і спеціальності мешканцями віддалених регіонів, інвалідами, молодими матерями та іншими групами населення, котрі не мають інших можливостей навчатися. Вона була необхідна підприємствам, які зацікавлені у навчанні кадрів без відриву від виробництва (Новіков О. М., 2000).

Задунайська Ю. В.

Львівський національний університет імені Івана Франка

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Одним із пріоритетних завдань сучасної вищої школи педагогічного профілю є створення належних умов для підготовки компетентного, конкурентоспроможного, мобільного фахівця, здатного до творчої праці, гнучкого й нестандартного мислення, професійного саморозвитку, міжнаціонального діалогу та співпраці. Невід'ємною складовою професійної підготовки вчителя початкової школи є вивчення іноземної мови. Метою мовної підготовки фахівців є іншомовна комунікативна компетентність особистості, а кінцевим результатом – використання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки. Все це неможливе без використання сучасних інноваційних технологій навчання, зорієнтованих на створення умов для самовираження і саморозвитку особистості.

Інноваційна технологія навчання розглядається як сукупність оригінальних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на розвиток різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості (Чепіль М. М., Дудник Н. З., 2012).

На сучасному етапі найбільш поширеними є інформаційно-комунікаційні та інтерактивні технології навчання іноземних мов. Вибір тієї чи іншої технології навчання являє собою вибір певної стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи викладача із студентом (Пехота О. М., 2001).

Інформаційно-комунікаційні технології навчання – це методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням сукупності різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, що забезпечують процес комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов впливає на характер навчально-пізнавальної діяльності студентів, активізуючи самостійну роботу студента з різними електронними засобами (Фіцула М. М., 2010). Спеціально розроблені комп'ютерні програми (електронні посібники та підручники, тренажери, програми контролю), мультимедійні (дидактичні відео та аудіоматеріали, мультимедійні ігри та презентації) та телекомунікаційні (інтерактивне листування, відеоконференції, телеконференції, телекомунікаційні проекти, дистанційні курси, Інтернет-технології) технології навчання є ефективними засобами засвоєння іншомовного матеріалу, розвитку та удосконалення іншомовних комунікативних умінь, реалізації всіх видів контролю, здійснення пошуково-дослідницької діяльності з іноземної мови, а також розвитку особистості студента та формування інформаційної культури в цілому.

Технологія інтерактивного навчання – це системна діяльність, орієнтована на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, що базується на активній взаємодії та багатосторонній комунікації всіх суб'єктів навчального процесу, має на меті чітко спланований якісний та кількісний очікуваний результат навчання і включає в себе відповідні форми, методи, прийоми і засоби навчання. Технологія інтерактивного навчання сприяє більш ефективному і творчому засвоєнню знань, значно підвищує мотивацію студентів до навчання, створює доброзичливу атмосферу, дає можливість навчитись аргументувати власні думки і дискутувати, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу, моделювати різні соціальні ситуації і збагачувати свій соціальний досвід через включення в них. Технологія інтерактивного навчання іноземних мов передбачає органічне поєднання у навчальному процесі інтерактивних методів навчання, різних засобів навчання (на електронних і паперових носіях інформації),

інноваційних (дистанційних) і традиційних форм навчання за принципами доцільності їхнього впровадження та взаємного доповнення (Коваль Т. І., Кочубей Н. П., 2011).

Найбільш поширеними технологіями інтерактивного навчання іноземних мов, що не лише розвивають навички іншомовної комунікації, але й сприяють професійному становленню майбутнього вчителя початкової школи є: симуляція, рольова гра, ділова гра, дискусія, дебати, «мозковий штурм».

Метою використання ігрових інтерактивних технологій (симуляції, рольові та ділові ігри) є формування професійно-орієнтованих іншомовних комунікативних вмінь шляхом створення різноманітних проблемних ситуацій. Активне використання мовленнєвих зразків та моделей, термінологічної лексики, граматичних структур допомагає студентам навчитись висловлювати власні думки щодо проблемних питань, а також моделювати та імітаційно відтворювати типові професійні ситуації. Симуляція є імітуванням певної ситуації або ділової активності, у якій студенти виконують відповідні ролі, зберігаючи при цьому власну ідентичність. Під час рольової гри студенти не лише виконують чітко визначені ролі, розігруючи певну ситуацію, але й намагаються передати характер і поведінку конкретної особистості. Основною ознакою ділової гри є моделювання, яке максимально наближене до реальної професійної діяльності, що забезпечує реалізацію принципу відповідності професійної підготовки вимогам сучасного суспільства (Вишневецька Г. І., 2005).

При обговоренні дискусійних питань на практичних заняттях з іноземної мови найчастіше використовують такі технології як дискусія, дебати та «мозковий штурм». Тематика дискусій може бути як професійно-орієнтованою, так і пов'язаною з різними сферами життя суспільства. Важливим елементом дискусії є наявність протилежних точок зору, що сприяє пошуку альтернативних шляхів вирішення проблеми. Ефективність дискусії значною мірою залежить від наявності в учасників базових знань з проблеми, що обговорюється, а також від планування основних етапів і ключових моментів дискусії. Дебати, як найбільш складний спосіб обговорення дискусійних питань, сприяють розвитку конструктивно-критичного мислення, дають можливість систематизувати та поглибити знання з різних сфер суспільного життя, виховують толерантне ставлення до думки опонента засобами іноземної мови. «Мозковий штурм» є різновидом дискусії. Це ефективний спосіб швидкого залучення всіх студентів до обговорення, метою якого є пошук різноманітних шляхів вирішення конкретної проблеми протягом визначеного періоду часу.

Зазначені вище сучасні інноваційні технології навчання є ефективними засобами інтенсифікації та оптимізації навчального процесу з іноземної мови, підвищення інтересу і мотивації студентів до вивчення іноземних мов, формування особистісно-професійних якостей, створення сприятливої психологічної атмосфери, за якої студент відчуває свою успішність та інтелектуальну самодостатність.

Зорій Я. Б., Шпанко М. А.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ГРОМАДЯН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ЗА ПРОГРАМОЮ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ

Авторитетні наукові колективи й учені, які досліджували проблеми змісту освіти в сучасній теорії й методиці навчання й виховання, дійшли висновку, що змістом освіти повинні бути не тільки знання, але й інші елементи навчальної діяльності – способи репродуктивної й творчої діяльності, організація емоційно-ціннісного ставлення, такі як самостійність, критичність мислення, активність (Лернер І. Я., 1988). Результати проведеного аналізу різних підходів до вивчення змісту освіти показують, що до цього часу педагогічною наукою накопичено багатий матеріал, який широко характеризує зміст освіти, її структуру, джерела, рівні тощо. У психолого-педагогічній літературі серед авторів, що розглядають проблеми змісту освіти, можна виокремити дві групи, що по-різному інтерпретують суспільні потреби, які визначають зміст освіти. До першої групи віднесено тих науковців, що включають до змісту навчальних дисциплін, в основному, предметні знання (Алексюк А. М., 2001; Коваленко О. Е., 1999; Курлянд З. Н., 2005; Сисоєва С. О., 2001). До другої групи дослідників змісту освіти зараховано авторів, які виокремлюють у змісті знання (предметні, логічні, методологічні) і вміння (предметні, навчальні) (Мисечко О. В., 2006; Підласий І. П., 1999; Фіцула М. М., 2002).

З огляду на те, що в структурному відношенні зміст освіти характеризується, насамперед, складом навчальних дисциплін й їхніх взаємозв'язків, вважаємо, що рівень її організації повинен розглядатися як основний, адже викладачу треба знати, які знання й уміння, яку творчу діяльність і цінності потрібно брати до уваги при плануванні навчально-виховного процесу.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що система підготовки громадян на кафедрі військової підготовки повинна зійти з екстенсивного шляху підготовки військових кадрів (фахівців) і стати на інтенсивний шлях (Нещадим М. І., 2003; Сивак О. І., 2007; Ягупов В. В., 2001). Тому основні зусилля спрямовуються на вирішення завдання «навчити вчитися самостійно», оскільки за період служби військовому фахівцеві доводиться перекваліфіковуватися при продовженні служби за

контрактом у Збройних силах та інших військових формуваннях України (Воробйов Г. П., 2013; Науменко М. І., Челпанов О. С., Лусс Е. Я., 2001; Торічний О. В., 2013].

Підготовка фахівців у вищих військових навчальних закладах та у військових навчальних підрозділах вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ та ВНП ВНЗ) повинна відповідати вимогам їх перспективної, випереджальної підготовки, зумовлених постійним удосконаленням сучасного озброєння й бойової техніки, а офіцери запасу, яких готують на кафедрі військової підготовки, повинні мати глибокі теоретичні знання конструкції відповідних зразків озброєння й бойової техніки, перспектив їхнього розвитку й бойового застосування, фізичних явищ і процесів, що відбуваються при її експлуатації. Тільки за наявності такого рівня знань громадянин здатен у найкоротший час освоїти, свідомо експлуатувати й за необхідності ремонтувати всі, у тому числі й нові, зразки спеціального озброєння й бойової техніки, з якими йому доведеться виконувати службові обов'язки у військах.

Зокрема, вивчаючи конструкцію певного виду озброєння, можна успішно використати знання, отримані громадянами при вивченні теоретичної механіки, інженерної графіки, організації виробництва. При організації заняття із тактико-спеціальної підготовки викладач може опиратися на знання інформатики, логіки, безпеки життєдіяльності тощо. Все це переконує в необхідності інтеграції спеціальних і загальнонаукових навчальних дисциплін ВНЗ. Зазначений в умовах вищої школи, будь-який зміст можна реалізувати лише використовуючи сучасні методи навчання, за допомогою яких здійснюється засвоєння й опанування тими, хто навчається, знань, умінь і навичок, розвиток їхніх пізнавальних інтересів (Підкасистий П. І., 2000; Сіцінський А. С., 2002; Скопціо Г., 2003; Толубко В. Б., Сбітнев А. І., Пермяков О. Ю., Пономаренко Л. А., 2001).

У педагогічній практиці на кафедрі військової підготовки використовуються найрізноманітніші методи, найпоширенішими з них є: мовленнєві (усне викладення матеріалу, бесіди), наочні методи, практичні (вправа, самостійна робота). Вибір методу навчання, як правило, визначається цілою низкою вимог до цілей навчання, змісту навчального матеріалу, форм навчання й розподілу матеріалу за часом, урахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається, наявної навчально-матеріальної бази, професійно-особистісних якостей викладачів тощо. Саме тому, з урахуванням результатів аналізу літератури, ми дійшли висновку, що кожен метод забезпечує успішне вирішення одних навчальних завдань, менш успішно – інших, й може заважати вирішенню третіх. Наприклад, наочні методи корисніші для розвитку наочно-образних уявлень, ніж для логічного мислення. Для останнього ефективними є мовленнєві методи. Те ж саме можна сказати про проблемно-пошукові методи, шляхом яких по-різному вирішуються завдання формування знань, практичних умінь і навичок, розвитку самостійності мислення тих, хто навчається.

Щодо форм навчання, варто зазначити, що вони відображають організаційну сторону проведення занять і становлять: організаційну структуру проведення занять й організаційну структуру навчального процесу на кафедрі військової підготовки. Вони цілком забезпечують найбільш ефективне виконання навчальних планів і завдань. У своїх дослідженнях ми орієнтувались на те, що за своїм характером форми навчання відносно гнучкі й за зміною цілей, завдань і змісту навчання вони можуть теж змінюватися, тоді на зміну старим придуть нові, якісніші форми навчальної роботи, які проходять перевірку практикою.

Важливою умовою успішного навчання за програмою офіцера запасу безперечно є й мотиваційна складова. Конкретизуючи вищевикладене, можна з упевненістю сказати, що творча спрямованість особистості виражає мотиваційну структуру творчої особистості того, хто навчається, і визначає динаміку продуктивного пізнавального процесу. Для громадянина, який навчається на кафедрі військової підготовки, мотив виступає як безпосередня, суб'єктивно пережита спонукальна сила, як безпосередня причина його діяльності.

У зазначеному аспекті цікавим і цінним є досвід підготовки фахівців-артилеристів на кафедрі військової підготовки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича у вересні-жовтні 2014 року, в період чи не найважчого загострення ситуації в зоні проведення антитерористичної операції на сході України. За зверненням командування добровольчого, на той час, батальйону «Азов» та підтримки Чернівецької обласної державної адміністрації на кафедрі була організована підготовка десяти громадян – бійців добробату з метою якнайшвидшого формування у них знань, навичок та умінь, необхідних для ефективної діяльності в якості командира артилерійської обслуги, а, за необхідності – і командира вогневого взводу.

Зважаючи на те, що планова підготовка, наприклад, командира артилерійської обслуги складає майже три місяці, не кажучи вже про те, що підготовка командира артилерійського взводу складає приблизно два роки; завдання, що постало перед науково-педагогічними працівниками військової кафедри, на перший погляд, здавалося нереальним і, навіть, дещо авантюризм. Ситуація ускладнювалася ще й тим, що серед прибулих з району бойових дій бійців, вищу освіту мали лише двоє, з них один пройшов навчання за програмою офіцера запасу на військовій кафедрі у м. Харків за військово-обліковою спеціальністю автомобільного профілю.

Викладачами предметно-методичної комісії з підготовки офіцерів запасу-артилеристів було розроблено курс підготовки, який був розрахований на 180 годин (6 днів на тиждень по 8-10 годин щоденно, а саме: 6 годин занять плюс 2-4 години самостійної роботи під керівництвом викладача) і включав дисципліни: військово-технічну підготовку, бойову роботу вогневих підрозділів артилерії, бойове застосування артилерійських підрозділів, стрільбу і управління вогнем артилерії (СіУВА) та інші. Основна увага надавалася власне практичному відпрацюванню основних питань. У кінці курсу, з метою перевірки

якості засвоєння навчального матеріалу та рівня отриманих практичних навичок, були проведені контрольна робота зі СіУВА та контрольні-комплексні заняття на місцевості.

І це був саме той випадок, коли поєднання високого професіоналізму офіцерів-викладачів кафедри, їх педагогічна майстерність, помножені на оптимальне (для конкретної ситуації) планування занять з урахуванням наявної навчальної матеріально-технічної бази, помножені на надзвичайну вмотивованість бійців до набуття нових, а головне – життєво (у буквальному розумінні слова) необхідних військово-професійних знань, навичок та умінь дали можливо десь і неочікуваний, але дуже бажаний позитивний результат.

Усього за рік після завершення підготовки з десяти бійців, які проходили навчання, один став командиром артилерійської батареї полку «Азов», один – старшим офіцером батареї, ще двоє – командирами вогневих взводів, один – начальником розвідки дивізіону. На сьогоднішній день один з них командує артилерійським дивізіоном, створеним в полку «Азов»; двоє є командирами батарей; решта також призначені на офіцерські посади як в своїй частині, так і в інших військових частинах Національної гвардії України, які брали і по сьогодні беруть безпосередню участь в бойових діях по захисту державного суверенітету і територіальної цілісності на сході держави.

Знаковим також є те, що на змаганнях артилерійських підрозділів Національної гвардії, які проводилися у 2016 році на базі полігону «Девички», переможцями стали артилерійська батарея та гарматна обслуга зі складу дивізіону, яким командує саме колишній боєць «Азова», який пройшов 180-годинний курс навчання на військовій кафедрі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Таким чином, для успішного вирішення завдань всебічної підготовки майбутніх офіцерів запасу необхідно чітко визначити цілі навчання, здійснити добір змісту підготовки фахівців; співвіднести ступінь оволодіння змістом навчального матеріалу й рівень розвитку особистості тих, хто навчається; а також взаємозв'язок кваліфікаційних характеристик з вимогами до знань, умінь і навичок (компетенцій) випускників кафедри військової підготовки; активізувати їх пізнавальну діяльність через цілі, методи й форми навчання, самостійність, пошук і визначення ними особистісних інтересів у навчанні.

Івановська О. В.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

УТОЧНЕННЯ ПОНЯТТЯ «УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ РОБОТОЮ У ВНЗ»

Управління є міждисциплінарною галуззю наукового знання з чітко вираженим пріоритетом практичних установок, спеціалізованою за різними аспектами. Це наука про практичну організацію тих або інших процесів (А. П. Попов), а управління виховною роботою ВНЗ визначається як наука про практичну організацію процесу виховання студентів ВНЗ. Як і будь-яка галузь знань, управління виховною роботою має свій понятійний апарат і методологічну основу: суть, закономірності, рушійні сили тощо.

Виховний процес у ВНЗ має свої особливості і специфіку, що накладають відбиток на управління даним процесом. Проте не викликає сумніву факт існування загальних закономірностей теорії управління, що набувають все більш інтегративного характеру і проявляють себе в сфері управління виховною роботою, що розглядається в рамках соціального управління. Умови євроінтеграції сприяють максимальному зближенню соціального управління та економічного управління, що також не може не впливати на процес управління виховною роботою.

В управлінні виховною роботою, як і в соціальному управлінні, виділяють два основні підкласи: управління індивідуальною діяльністю людини і управління колективною діяльністю людини. Дослідники дають цю дефініцію, виводячи зміст управління з його функцій і значення для інших наукових дисциплін: соціології, психології, філософії тощо.

З позиції системного підходу система управління виховною роботою ВНЗ – це форма реалізації взаємодії і розвитку управління виховною роботою, виражених насамперед в законах і принципах управління, а також в цілях, функціях, структурі, методах, процесі і механізмі управління. Принциповими особливостями системи управління виховною роботою є об'єктивне існування на тлі навколишнього середовища, наявність певної сукупності підсистем або компонентів, наявність інтеграційних якостей, не властивих окремим її частинам (Степанов Є. М., 2001).

Організаційна структура управління виховною роботою ВНЗ – це взаємостосунки підрозділів і посад в організації, розподіл ролей, повноважень і відносин між ними, а також порядок функціонально-технологічних зв'язків, що виникають в процесі управління.

Що ж до принципів управління виховною роботою, то вони відповідають загальним принципам управління, що виділяються дослідниками. Так, за В. Кноррінгом, основними принципами є: 1) принцип правової і ресурсної надійності управленого рішення; 2) принцип оптимізації; 3) принцип найменшої дії; 4) принцип делегування повноважень; 5) принцип дотримання норми керованості; 6) принцип відповідності персоналу поставленим завданням; 7) принцип автоматичної підміни працівника; 8) принцип першого керівника; 9) принцип одноразового введення інформації в управлінську систему; 10) принцип підвищення кваліфікації (Даниленко Л., Карамушка Л., 2003). На кожному функціональному відрізку управління виховною роботою ВНЗ використовуються універсальні і специфічні управлінські методи – система

прийомів реалізації цілей, принципів, змісту управління, способи реалізації функцій управління (Орлов А. Н., 1989).

Управління виховною роботою ВНЗ виступає підвидом соціального управління разом з управлінням соціальним розвитком, зайнятістю, розвитком, освітою і т. д. Слід відмітити, що в процесі управління виховною роботою ВНЗ із студентами управління індивідуальною діяльністю людини нерідко відбувається через управління колективною діяльністю, тобто підклади соціального управління вступають у взаємодію.

Зважаючи, що управління виховною роботою ВНЗ є системою, то її загальні функції наповнюються специфічним змістом:

- формування моделі майбутнього фахівця є головним завданням на етапі визначення мети;
- планування направлене на вироблення найбільш ефективних способів індивідуального і колективного впливу на особу студента;
- організація пов'язана з реалізацією виховних планів;
- підбиття підсумків і корекція припускає оцінку фактичних результатів виховання в різні інтервали часу і внесення змін у виховний цикл (Якунін В. А., 1991).

Носіями структурних компонентів системи управління вихованням в педагогічному університеті є люди, зайняті в управлінській діяльності. Структура управління вихованням ВНЗ традиційно ділиться на рівні: стратегічний (ректорат), тактичний (деканат, завідувачі кафедри, начальними відділів і т. д.), оперативний (викладачі, куратори, актив груп, технічний персонал ВНЗ).

Усвідомлення учасниками управлінського процесу особливостей управління виховною роботою у ВНЗ є умовою ефективною управлінської діяльності. Як педагогічна система управління виховною роботою ВНЗ керується принципами: зв'язок з життям, демократичний централізм, перспективність, комплексність, оптимальність, безперервність, зворотній зв'язок, необхідна різноманітність тощо (Хриков Е. Н., 1997). В. Г. Афанасьєв розглядає управління вихованням як «підготовку і ухвалення рішень щодо різних аспектів виховного процесу, організацію практичного здійснення рішення, оперативне регулювання ідеологічного процесу, контроль за реалізацією, облік, підведення результатів виховання» (Афанасьєв В. Г., 1977).

Е. Н. Хриков відмічає, що управління вихованням «необхідно визначити як діяльність підсистеми, що управляє, направлену на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, санітарно-гігієнічних, медичних умов, необхідних для нормального функціонування ... виховного процесу». Перевагами даного підходу є повнота характеристик поняття, розмежування управлінської мети і виховної системи, позначення основних завдань управління вихованням. Стисло визначення суті даного підходу можна сформулювати таким чином: суттю управління вихованням студентів педагогічного ВНЗ є створення умов для реалізації цілей виховання.

Таким чином, щоб створити систему управління вихованням, ефективну для сучасного ВНЗ на даному етапі розвитку суспільства, необхідний розгляд наступних чинників: тенденцій розвитку суб'єкта і об'єкта управління, а також тенденцій розвитку середовища їх взаємодії, в нашому випадку – вищої педагогічної освіти.

Головними особливостями управління процесом виховання студентів вищого навчального закладу є:

- інтенсивне становлення системи управління вихованням в нових соціально-економічних умовах, поява нових управлінських підструктур;
- необхідність реалізації професійно орієнтованого потенціалу виховної системи, що визначається специфічною метою виховання – формуванням професійно значущих особистих якостей майбутнього вчителя: професійної спрямованості, широкого культурного кругозору, креативності, активності в саморозвитку, громадянськості, любові до дітей;
- значна детермінанта результату діяльності системи управління вихованням студентів педагогічного ВНЗ в порівнянні з управлінням виховання в інших вищих навчальних закладах;
- вищий рівень готовності працівників і студентів ВНЗ брати участь у виховному процесі, що визначається внутрішнім середовищем ВНЗ, характером очікуваної і одержаної психолого-педагогічної підготовки;
- недостатня спеціальна підготовка керівників окремих підструктур системи управління;
- просвітницький, епізодичний характер роботи з формування у суб'єктів управління умінь і навичок управлінської діяльності;
- залежність ефективності управління від рівня інформованості учасників управлінського процесу про цілі, способи, особливості управління вихованням на сучасному етапі, що обумовлено автономністю і самостійністю управлінських підструктур;
- відсутність чітких критеріїв оцінки ефективності системи управління.

Проведений аналіз підтверджує можливість підвищення ефективності системи управління вихованням у разі розгляду ідеології вищого навчального закладу як одного із засобів досягнення управлінської мети. Ідеологія ВНЗ – це система політичних, філософських поглядів та ідей, властивих студентсько-викладацькому складу ВНЗ, в яких усвідомлюються і оцінюються ставлення людей до дійсності, зокрема формулюються професійні ідеали, встановлюються їх носії; формується відчуття професійної спільності; забезпечується спадкоємність цінностей організації. Вище наведене актуалізує необхідність обґрунтування та визначення критеріїв оцінювання ефективності системи управління, що є завданням нашої подальшої експериментальної роботи.

ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

Проблема професійної підготовки філологів постає як одне з найбільш актуальних питань педагогічної науки, від розв'язання якого суттєвою мірою залежить успішність реалізації програми духовно-культурного розвитку країни. Розроблення змісту освітніх програм професійної підготовки філологів, методів і технологій навчання вимагає детального аналізу порушеної проблеми з узагальненням вітчизняного та зарубіжного досвіду. Звернення до досвіду професійної підготовки філологів у Німеччині зумовлене високою якістю вищої філологічної освіти в Німеччині, її відповідністю вимогам Болонської конвенції (що засвідчують матеріали та документи Конференції ректорів ВНЗ Німеччини (HRK), Міністерства освіти та науки (BMBWF), Наукової Ради (Wissenschaftsrat), Постійної конференції міністрів освіти і культури земель (КМК), активним впровадженням компетентнісного підходу, розробленням державних стандартів підготовки філологів, що наразі є актуальною проблемою для української системи вищої освіти. Німеччина завжди була і залишається рушієм інтеграційних процесів у Європі, є третьою державою у світі за економічною потужністю.

Німеччина – федеративна держава, до складу якої нині входить 16 земель-суб'єктів (10 із них – так звані старі землі, що перебували у складі Західної Німеччини; 6 земель утворено на території колишньої НДР: Берлін, Мекленбург – Передня Померанія, Брандербург, Саксонія, Саксонія-Ангальт, Тюрингія). Згідно з Конституцією, коло питань у сфері реалізації державних повноважень і виконання державних завдань перебуває в компетенції федерального центру та суб'єктів. Федеральні землі мають уповноваження й суверенітет у галузі культури (Kulturhoheit), можуть ухвалювати законодавчі акти, що стосуються шкільної, вищої освіти, освіти дорослих.

Досліджуючи перспективні напрями розвитку філологічної освіти в Німеччині, наголосимо на позитивних та негативних тенденціях в системі вищої освіти. Децентралізація управління системою вищої освіти Німеччини вможливує різноманіття, орієнтацію на розв'язання проблем і задоволення безпосередніх потреб громадян у демократичній державі, максимальне врахування особливостей суб'єкта федерації, специфіки організації процесу підготовки фахівців відповідно до їхніх конкретних потреб. Водночас децентралізація зумовлює численну кількість відмінностей у системі вищої освіти. На підставі аналізу поглядів європейських педагогів О. Мартинова стверджує, що децентралізоване управління освітою в Німеччині є радше недоліком, ніж перевагою, оскільки породжує відмінності в кожній землі, що позначається на статусі навчальних закладів, які готують фахівців одного рівня кваліфікації; нерівноправність атестатів і дипломів; диференційні явища в організації навчальної діяльності, у термінах навчання, а також у неузгодженні навчальних планів, неоднакових вимогах до абітурієнтів. Відмінності в організації навчання на рівні земель призводять до невідповідності в рівноцінних освітніх структурах, перешкоджаючи взаємодії між суб'єктами, а також знижуючи рівень приватної і професійної мобільності. З огляду на це постає необхідність у координуванні системи вищої освіти для налагодження взаємодії між землями.

Наукове зацікавлення особливостями професійної підготовки філологів у Німеччині, зафіксоване лише в другій половині ХХ століття, що пояснюється потребою у кваліфікованих фахівцях філологів, переходом до нових програм і підручників, осмисленням основних закономірностей розвитку філологічної освіти. У реформуванні філологічної освіти в Німеччині особлива увага надається питанням багатомовності та міжкультурної освіти з огляду на загальноєвропейські тенденції у галузі мовної політики.

Виявлення особливостей професійної підготовки філологів у Німеччині здійснювалося на основі компаративного аналізу організації навчання за освітніми програмами (23 програми) відомих університетів Берліна, Бонна, Гельдейберга, Лейпціга, Гіндесгайма, Майнц-Гермесхайма, Саарбрюкена. Встановлено, що професійна підготовка філологів є послідовним неперервним процесом, що охоплює здобуття освітніх ступенів бакалавра (6 семестрів), магістра (4 семестри) та доктора філософії. Термін навчання інколи становить 14 семестрів (разом зі стажуванням). Існують бакалаврські програми, які надають загальну лінгвістичну підготовку і програми, які передбачають лише навчання з проблем міжкультурної комунікації (програма «Міжкультурна / або багатомовна комунікація»). Магістерські програми готують майбутніх науковців у галузі філології.

Аналіз змісту освітніх програм засвідчив, що професійна підготовка філологів здійснюється на основі таких методологічних підходів: компетентнісного, міждисциплінарного, культурологічного, особистісно-орієнтованого, діяльного, аксіологічного, інтегрованого, адитивного. Провідним підходом визначено компетентнісно-зорієнтований, оскільки результатом професійної підготовки філологів у вищих навчальних Німеччини закладах є формування професійної компетентності.

На підставі аналізу досліджень німецьких науковців з'ясовано, що складниками професійної компетентності філолога є базові дидактичні компетентності, зорієнтовані на організацію та реалізацію практичної навчальної діяльності, особистісні компетентності (самокомпетентність, соціальна компетентність, міжкультурна компетентність), предметні компетентності (мовленнєві навички, лінгвістичні знання, країнознавчі знання; знання з літературознавства; перекладацькі уміння, методичні

навички). Відтак, зміст підготовки майбутніх філологів спрямований на формування когнітивного (інтегровані лінгвістичні та соціокультурні знання; знання терміносистеми метамови; знання з перекладознавства, літературознавства, фольклористики, текстолінгвістики, лінгвальних маркерів соціальних відносин, типів іншомовних дискурсів, жанрово-стилістичних концептів); інформаційно-аналітичного (пошук, аналіз, систематизація, презентація інформації, інформаційні технології, розвиток пізнавальної активності, критичного, логічного, дивергентного, асоціативного, аналітичного типів мислення); операційно-практичного (мовленнєві, фахові, навчальні вміння продуктивними способами спілкування, використання дискурсивних способів вираження інформації, редагування й реферування, самостійного вивчення мови, розпізнавання реєстрів спілкування, перекладацькими стратегіями, досвідом мовної діяльності); ціннісно-мотиваційного (цільові установки, формування позитивної мотивації оволодіння професією, орієнтація на результат, комунікативні стратегії, формування позитивної міжособистісної взаємодії, рефлексія, професійний розвиток, самовдосконалення та самореалізація) компонентів. Водночас зміст навчання зорієнтований на задоволення перспективних кар'єрних можливостей та професійне зростання.

Нині в німецьких університетах підготовка філологів відбувається як за традиційними програмами, які завершуються Першим державним іспитом, так і за ступеневими програмами з можливістю отримання ступеня бакалавра та магістра. Згідно з вимогами Болонської декларації, акредитація освітніх програм вимагає наявності довідника модулів, де представлено інформацію про зміст навчання, навчальне навантаження, форми навчальної роботи та контролю знань студентів, критерії оцінювання, відомості про викладача й відповідальну особу за курс. Освітні програми укладають, керуючись порядком навчання (*Studienordnung*) і порядком складання іспитів (*Prüfungsordnung*) (Peter Dehnboster, www.swa-programm.de).

Викладений матеріал дає змогу зробити окремі узагальнення та **висновки**. Інтеграція української вищої освіти в європейський освітній простір вимагає узгодження національних програм підготовки фахівців з європейськими стандартами, потребує модернізації системи філологічної освіти та удосконалення професійної підготовки філологів, рівень знань яких має відповідати міжнародним вимогам. Результати дослідження, висновки і рекомендації можуть сприяти раціональній організації вітчизняної системи професійної підготовки філологів. Отримані нові знання про структуру і зміст професійної філологічної освіти у Німеччині можуть бути використані в практичній роботі з метою вдосконалення навчання у вищій школі України під час створення навчальних планів, програм, навчальних посібників і підручників, для здійснення науково-педагогічних досліджень дисциплін філологічного профілю.

Калаур С. М.

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

Реалізувати соціальну політику в Україні повинні фахівці, які мають високий рівень готовності до професійної діяльності у цілому, та до розв'язання професійних конфліктів, зокрема. Зважаючи на той факт, що соціальна сфера українського суспільства має чимало різного роду конфліктів, до їх розв'язання мають готуватися студенти соціономічних спеціальностей ще під час навчання. У професійній підготовці висококваліфікованих фахівців соціальної сфери доволі вагому роль відіграють інноваційні методи і форми, які використовуються в освітньому процесі. У найбільш загальному розумінні навчальний процес у ВНЗ буде розглядатися джерелом набуття знань, умінь і навичок лише тоді, коли буде створено проблемний пошук. У цьому контексті вибір проблемних ситуацій та їх використання в освітньому процесі виступатиме не лише ефективним способом передачі студентам певного обсягу теоретичних знань, але й стимулюватиме майбутніх фахівців до активної пізнавальної діяльності.

Навчання, яке базується на проблемних ситуаціях, обумовлює зміст і характер освіти, створює передумови для самоактуалізації та самореалізації, що дозволяє розглядати його як активний чинник саморозвитку студентів у контексті формування у них готовності до розв'язання конфліктів. Використання проблемних ситуацій передбачає оновлення навчальних ресурсів під час вивчення студентами навчальних дисциплін конфліктологічної спрямованості («Соціальна конфліктологія» (бакалаврат) та «Основи соціального партнерства» (магістратура)), наповнення їх інноваційним матеріалом, що має проблемне забарвлення, впровадження інтерактивних методів та використання інформаційних технологій. Так, під час лекційних занять з дисциплін циклу професійної підготовки для студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка варто використовувати проблемні ситуації, як один із шляхів підвищення готовності майбутніх фахівців до діяльності з розв'язання професійних конфліктів. Діяльність викладача при цьому має бути спрямована не лише на створення проблемної ситуації варіативного характеру і визначення шляхів її розв'язання, а полягатиме у забезпеченні логічного спрямування студентів на вибір найбільш адекватних підходів та варіантів щодо розв'язання поставленої проблеми. Цілеспрямоване використання проблемних ситуацій дозволить акцентувати майбутніх фахівців

на активну діяльність у контексті формулювання колективної роботи на пошук самого оптимального розв'язку проблеми.

Як вказано в словнику базових понять з курсу «Педагогіка», проблемна ситуація – це співвідношення обставин і умов, у яких розгортається діяльність людини або групи, що містить протиріччя і не має однозначного вирішення (Антонова О. С., 2011). У публікації В. Павленко наголошено на тому, що при вирішенні проблемних ситуацій формується активна пізнавальна діяльність, досягається самостійність застосування способів розумових дій (Павленко В. В., 2014). Отже, з практичної точки зору використання проблемних ситуацій передбачає, що студент прагне вирішити важкі для себе завдання, але йому на даний момент не вистачає конкретних теоретичних знань, а тому він буде змушений самостійно таку інформацію відшукати. У процесі дослідження встановлено, що проблемна ситуація базується на трьох складових чинниках: по-перше, необхідність виконання завдання, що спричинене пізнавальною потребою; по-друге, дослідження невідомої інформації, яка закладена в ситуації; по-третє, врахування конкретного потенціалу студентської аудиторії у розв'язанні проблеми. Під час розв'язування студентами проблемних ситуацій необхідно максимально повно враховувати право кожного студента на вибір власної позиції, що визнається його особистим пріоритетом. Організуючи діяльність студентів під час розв'язання проблемних ситуацій ми віддавали перевагу суб'єкт-суб'єктній взаємодії та системному збагаченні особистісного досвіду майбутніх фахівців.

Розв'язування проблемних ситуацій доволі складний процес, що охоплює три основних етапи – початковий, основний, заключний. Зокрема на першому (початковому) етапі студенти повинні усвідомити проблему через розкриття суперечностей між тими знаннями, які у них є і тією інформацією пізнавального характеру, яку необхідно відшукати самостійно щоб розв'язати завдання. Вагому роль на цьому етапі відіграє принцип детермінізму, який базується на встановленні причинно-наслідкових зв'язків між наявними знання і потребою у вдосконаленні практичних дій щодо розв'язання конфліктних ситуацій. На другому (основному) етапі студенти мають змогу висловити власні думки та припущення з приводу тих причин, які покладено в основу проблемної ситуації. Цей етап передбачає висування конкретних гіпотез щодо розв'язання проблемної ситуації та аргументоване відстоювання своєї точки зору. Основний етап є найдовшим у часі, адже передбачає висування різних позицій. Третій (заклучний) етап охоплює практичні шляхи по розв'язанню проблемної ситуації та формулювання логічних висновків. Він дає змогу зрозуміти рівень оперування поняттями та визначити потенціал студентів у розв'язанні проблемної ситуації.

Зазначимо, що відправною точкою під час застосування на заняттях проблемних ситуацій є можливість вдосконалити комунікативну активність майбутніх фахівців, які працюватимуть в соціальній сфері. А тому дослідження соціокультурної взаємодії на рівні мовної комунікації, яка відбувається під час участі студентів у проблемних ситуаціях, передбачає налагодження взаємодії й використання ефективних мовленнєвих моделей, які визначаються нормами та цінностями, прийнятими у соціальній сфері, а також адекватні до рольового спектру під час спілкування осіб з різними соціальними позиціями. Комунікативна взаємодія повинна відбуватися на основі діалогу як способу передачі досвіду в системі суб'єкт-суб'єктних стосунків. Комунікація на рівні діалогу передбачає наявність толерантного простору, в якому узгоджуються ціннісні орієнтації студентів та викладачів щодо розв'язання конфліктних ситуацій. Вважаємо, що така комунікативна взаємодія може бути легко налагоджена під час групового розв'язання проблемних ситуацій.

Впровадження проблемного навчання, що базується на проблемних ситуаціях і завданнях дасть можливість ефективно використати освітнє середовище ВНЗ для успішного саморозвитку студентів у якості кваліфікованих конфліктологів, які уміють переводити деструктивні конфлікти у конструктивні. На наш погляд проблемні ситуації дозволяють наповнювати освітній процес інноваційними ідеями. Очевидним є той факт, що в контексті проблемного підходу необхідно виважено підійти до розробки методичного супроводу навчального процесу, що базується на створенні банку практичних проблемних ситуацій та професійно орієнтованих завдань, що дозволять вдосконалити професійну компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери у розв'язанні професійних конфліктів.

Отже, проблемні ситуації та завдання впливають на розвиток особистості, допомагають у розкритті здібностей та задатків студентів під час навчання, сприяють самоактуалізації та дозволяють цілісно охопити зміст майбутньої діяльності в соціальній сфері по розв'язуванню професійних конфліктів. Перевага використання проблемних ситуацій та завдань, які носять проблемний характер у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів та практичних психологів полягає у тому, що вони передбачають методи ефективної командної діяльності у сфері розв'язання конфліктів через спільне дослідження та розв'язання проблеми, яка виражена через проблемну ситуацію. Ми переконані, що виважений підхід до добору конкретних проблемних ситуацій дасть змогу «озброїти» майбутніх фахівців соціономічних професій ґрунтовними професійними знаннями у розв'язанні конфліктів. Як наслідок – можна очікувати вдосконалення освітнього середовища ВНЗ на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії та підсилити продуктивність спілкування під час групового роби у розв'язанні проблемних ситуацій.

Кобзева И. Н., Переворская Е. И.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В связи с интеграцией в мировое образовательное пространство и приближение к международным стандартам образование, педагогическое в частности, переживают очередной этап реформ, которые осуществляются на фоне активных инновационных процессов в социальной и экономических сферах. В современном украинском обществе возрастает потребность в педагогах качественно нового типа, которые владеют фундаментальными знаниями, способных принимать нестандартные решения и модернизировать содержание своей деятельности посредством критического, творческого ее освоения и применения достижений науки и передового педагогического опыта.

Одним из главных принципов педагогического образования выступает подготовка высококвалифицированных специалистов, которая является базовой для любого специалиста, причастного к обучению, воспитанию, развитию и социализации человека. Стратегическим заданием педагогического образования является подготовка компетентного специалиста, способного эффективно действовать за пределами учебных ситуаций, решать типовые и проблемные задачи, возникающие в собственной профессиональной деятельности.

В Законе Украины «Об общем среднем образовании», «О высшем образовании», Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года, отраслевой Концепции развития непрерывного педагогического образования конкретизированы основные требования к непрерывной профессиональной подготовке специалистов в Украине.

Актуальность проблемы обновления педагогического образования объясняется стремительным распространением различных инноваций и современных педагогических технологий. Использование в педагогической деятельности инновационных образовательных технологий позволяет преподавателям и другим специалистам повысить мотивацию обучающихся, профессионально-практическую направленность занятий, а следовательно добиваться более гарантированных запланированных результатов в своей профессиональной педагогической деятельности. Современное обновление образования требует от педагогов знания тенденций инновационных изменений в системе высшего образования, отличий традиционной, развивающей и личностно-ориентированной систем обучения; понимания сущности педагогической технологии; знания интерактивных форм и методов обучения, критериев технологичности; владения технологиями целеполагания, проектирования, диагностирования, проектирования оптимальной авторской методической системы, развитых дидактических, рефлексивных, проектировочных, диагностических умений; умения анализировать и оценивать свой индивидуальный стиль, а также особенности и эффективность применяемых педагогических технологий и собственной педагогической деятельности в целом (Симонова Т. А., 2012).

Современный конкурентоспособный педагог в условиях повышения квалификации членов педагогического коллектива, направленной на повышение качества образования, должен обладать такими качествами, как: педагогическая компетентность, педагогические способности, педагогическая направленность, педагогический такт.

Количественный и качественный состав научно-педагогических кадров является одним из факторов качества подготовки специалистов в области образования. Именно научно-педагогические кадры в конечном итоге несут ответственность за разработку образовательных программ, их утверждение, качество преподавания и оценивания, обеспечение обратной связи с работодателями, выпускниками и студентами.

Профессионализм каждого педагога направлен на повышение качества преподавания программного материала, развитие познавательных процессов студентов. С этой целью на занятиях активно используются различные инновационные методы, приемы преподавания материала из собственного опыта, активные методы обучения, наглядные и технические средства для обучения. Преподаватели применяют диагностический и проблемный подходы преподавания, производят анализ конкретных психолого-педагогических ситуаций, объясняют психологические и педагогические задачи, организуют тренинги. Углублению теоретических знаний студентов способствует проведение занятий непосредственно на базах учебных заведений города Днепра.

Кроме того, в последние годы значительное внимание уделяется новым формам презентации учебно-методических материалов. Компьютеризация учебного процесса и расширение использования Интернет-технологий способствуют размещению учебно-методических материалов (пособий, конспектов лекций и т. д.) на электронных носителях информации и в информационных базах данных, созданию специальных видов электронных учебников, обучающих компьютерных программ для подготовки ведущих специалистов.

Научно-исследовательская деятельность, проводимая во время учебного процесса, способствует росту профессионализма как педагогического состава, так и студентов в условиях модернизации в соответствии с мировыми тенденциями образовательного пространства.

Освоение психолого-педагогических знаний и умений может оказывать эффективное воспитывающее воздействие на студенческую молодежь, так как в студенческие годы происходит интенсивное социальное формирование личности. Именно поэтому одним из приоритетных направлений воспитательной работы является формирование гражданской позиции, профессиональная направленность, моральное, патриотическое, правовое, эстетическое воспитание и формирование здорового способа жизни личности.

Также важной составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов является создание условий для развития их мотивации профессионального самоусовершенствования, которое предусматривает переход от аморфной одноуровневой системы стремлений к сложной, иерархично построенной; от узкой временной сферы деятельности – к стойкому автономному мотиву самоусовершенствования; отдельных попыток работы над собой – к постоянному продолжительному процессу, способу мышления специалиста.

Наиболее эффективно развитие мотивации профессионального самоусовершенствования осуществляется на этапе профессиональной подготовки специалиста, когда определяются профессиональные установки, развиваются профессиональные интересы, ценности, представления о будущей деятельности. Высокий уровень развития мотивации профессионального самоусовершенствования, по нашему мнению, является базовым фактором успешности формирования готовности к преподавательской деятельности, поскольку именно он выступает компенсаторным механизмом, обеспечивающим развитие всех компонентов готовности к преподавательской деятельности.

Таким образом, социальная значимость проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров нуждается в максимальной организации учебной, научной и воспитательной деятельности, направленных на формирование общественного сознания личности. Главным заданием высших учебных заведений является предоставление будущим педагогическим кадрам системы знаний, умений и навыков, которые гарантируют выполнение ими своих функциональных обязанностей, а также обеспечение культурного и духовного развития личности каждого студента, воспитание молодых людей в духе наилучших человеческих ценностей.

Кобилянська Л. І.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ГУВЕРНЕРІВ ДО РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ МАТЕРІ ТА ДИТИНИ

Підтримка материнства і дитинства в сучасній Україні – багатоаспектна проблема й сфера діяльності держави, функціонування громадянського суспільства. Вона об'єднує державне законодавство, сімейне право, покликане забезпечити гарантії, охорону та захист матері й дитини; соціальну роботу через створення спеціальних органів виконавчої влади, служб, установ задля здійснення заходів щодо захисту прав, свобод, законних інтересів матерів і дітей; соціально-педагогічну діяльність з матерями, що опинились у складних життєвих обставинах, і дітьми, які потребують особливої уваги (сироти, позбавлені батьківської опіки, з функціональними обмеженнями, соціальні сироти, «діти вулиці» тощо). Соціальні центри матері та дитини, що функціонують в Україні відповідно до «Типового положення про соціальний центр матері та дитини», розробленого на виконання Указу Президента від 11.07.2005 р. «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей», мають на меті запровадити нові форми соціальної підтримки різних категорій жінок, особливо тих, у яких склались обставини, що перешкоджають виконанню ними материнського обов'язку або спричиняють високий ступінь розлучення матері з дитиною (Постолук Г. І., 2012). Важливість комплексних соціальних та соціально-педагогічних функцій, які надаються у таких центрах, – беззаперечна, однак держава з об'єктивних причин не здатна повною мірою відповідати на суспільні виклики. Тому громадянське суспільство через мережу неурядових організацій, окремих осіб, що ініціюють створення інноваційних соціальних установ, центрів, заповнює ці ніші. До роботи в таких закладах повинні залучатись, окрім добродійників та волонтерів, кваліфіковані фахівці, зокрема соціальні працівники, соціальні педагоги та соціальні гувернери, метою діяльності яких є надання індивідуальних послуг з виховання, навчання, підтримки соціалізаційних процесів різних категорій дітей, підлітків не лише у родині, дитячому будинку сімейного типу, прийомній сім'ї, інших, близьких до сімейних середовищах, а й у центрах, де матері з дітьми знаходяться тимчасово, у найбільш складні періоди свого життя.

До прикладу, кризовий центр матері і дитини «Мрія Марти» у лютому 2017 р. офіційно відкрився в Чернівцях, хоча вже зараз у ньому отримали притулок декілька матерів з дітьми. За задумом Марти Левченко, голови ЧОБО «Майбутнє України», ініціатора й натхненника облаштування такої соціальної установи в обласному центрі Буковини, у триповерховому будинку планується облаштувати кімнати для 12 матерів з дітьми, реабілітаційну і сенсорну кімнати, інші необхідні приміщення для матерів та дітей з конкретними проблемами. Основний контингент закладу – жінки, що опинились у складних життєвих обставинах, потерпали від сімейного насильства, не в змозі подолати життєві випробування; матері, яким загрожує позбавлення батьківських прав або ті, хто написали відмови від дітей, матері дітей з функціональними обмеженнями, переселенці. Однак важливо зрозуміти, що це – не гуртожиток, прихисток

для тих, хто витратив надію, це – соціальна установа інноваційного типу, у якій для кожного пожилого розроблятиметься програма соціальної реабілітації з урахуванням його індивідуальної проблеми. Саме тому у кризовому центрі «Мрія Марти» працюватимуть психотерапевт, педіатр, лікар-реабітолог, няня-педагог, надаватиметься допомога жінкам-матерям, зокрема, у набутті професії. Для дітей, у залежності від віку й стану здоров'я, пропонуватимуть спеціальні заняття, а також масаж, лікувальна фізкультура тощо. Тривалість перебування у закладі становитиме від 3 до 6 місяців. Кризовий центр знаходиться на етапі свого становлення, має значні не лише матеріальні потреби, а й необхідність залучити до роботи на постійній основі чи у якості волонтерів фахівців, що здатні індивідуально працювати з матерями, дітьми, тобто соціальних гувернерів.

Як спеціалізацію соціальних педагогів, соціальних гувернерів упродовж п'яти років готували в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, передбачаючи у теоретичній та практичній підготовці яких важливість формування загальних та спеціальних професійних знань, умінь і навиків. Якщо розглядати підготовку соціальних гувернерів у напрямі роботи у центрах соціальної підтримки матері й дитини, то з теоретичних дисциплін привертають увагу, перш за все, курси «Інноваційні моделі надання соціальних послуг» та «Організаційно-правові основи діяльності неурядових організацій». Так, метою викладання навчальної дисципліни «Інноваційні моделі надання соціальних послуг» є сформувати систему знань про правові засади, принципи та види інноваційних соціальних послуг вразливим категоріям населення в контексті реалізації соціальної політики України. Основними завданнями вивчення дисципліни визначено: озброїти студентів ґрунтовними знаннями про інновації у сфері соціальних послуг, правові основи діяльності інноваційних соціальних служб (організацій), основні напрями їх роботи; розкрити значення командної роботи у наданні інноваційних соціальних послуг вразливим категоріям населення України; розширити уявлення про можливості надання соціальних послуг населенню через розробку та реалізацію інноваційних проектів; дати систематичні та ґрунтовні знання стосовно методики розробки інноваційних моделей соціальних послуг як одного із напрямів діяльності соціального педагога.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні знати: основні напрями розробки інноваційних соціальних послуг в сучасній Україні; зміст нормативно-правової бази роботи соціальних служб; можливості та умови ефективної роботи соціального педагога в реалізації інноваційних соціальних проектів; технологію розробки та упровадження моделей і проектів інноваційних соціальних послуг вразливим категоріям населення України; вміти: визначати перспективні напрями розвитку інноваційної діяльності у сфері надання соціальних послуг в Україні, спрогнозувати потребу в окремих проектах (моделях) у майбутньому; оформити необхідний пакет документів для проекту діяльності інноваційної соціальної служби; спланувати основні напрями та форми роботи соціального педагога з урахуванням завдань та мети соціально-інноваційної діяльності. Навчальний курс вивчається на 3 курсі, у 5 семестрі, коли студенти вже опанували змістом основних професійно-зорієнтованих дисциплін («Соціальна педагогіка», «Технології соціально-педагогічної роботи», «Технології діяльності соціального гувернера» та ін.), тому на вивчення даної дисципліни відводиться 72 години / 2 кредити ECTS, з них 16 годин – лекційних, 17 годин – семінарських занять та 38 години відведено на самостійну й 1 година – на індивідуальну роботу.

Щодо змістового наповнення курсу, то перший модуль присвячено розгляду теоретичних основ інноватики у сфері надання соціальних послуг населенню шляхом опанування таких тем: «Соціальні послуги: сутність, види, категорії потенційних споживачів», «Інновації у соціальній роботі: зміст та загальна характеристика», «Закордонний досвід інновацій у соціальній сфері», а Змістовий модуль 2. «Реалізація інноваційних моделей надання соціальних послуг населенню в Україні» покликаний забезпечити опанування студентами законодавчими основами інноваційної діяльності у сфері соціальних послуг, здійснити загальну характеристику інноваційних проектів надання соціальних послуг в Україні (2000–2016 рр.), а також детально проаналізувати інноваційні моделі соціальних послуг для дітей та молоді з функціональними обмеженнями, для інших вразливих груп населення (випускники інтернатів, прийомні сім'ї, молоді, що повернулася з місць позбавлення волі, бездомні (безпритульні); люди похилого віку; жінки-жертви сімейного насильства тощо); опанувати практичними основами розробки інноваційних проектів соціальних послуг.

Паралельно у цьому ж семестрі студенти вивчають дисципліну «Організаційно-правові основи діяльності неурядових організацій», що є методично виправдано, адже дозволить студентам активізувати власну когнітивну діяльність, здатність до аналізу, співставлення. Метою викладання навчальної дисципліни «Організаційно-правові основи діяльності неурядових організацій» є сформувати цілісну систему знань про правові засади, принципи створення, функціонування та основні напрями діяльності неурядових організацій (далі НЕУО) в сучасній Україні в контексті надання соціальних послуг населенню. Її досягненню сприяють такі завдання: озброїти студентів ґрунтовними знаннями про мотиваційні та правові основи діяльності НЕУО, основні напрями їх роботи; розкрити значення командної роботи та ефективного лідерства з урахуванням специфіки НЕУО; розширити уявлення про можливості надання соціальних послуг населенню через НЕУО; дати систематичні та ґрунтовні знання стосовно методики організації та налагодження роботи НЕУО як одного із напрямів діяльності соціального педагога. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти у результаті опанування даним навчальним курсом повинні знати: причини активізації та основні напрями діяльності НЕУО в сучасній Україні; зміст нормативно-правової бази роботи неурядових організацій України соціального спрямування; можливості та умови ефективної роботи соціального

педагога в НЕУО; технологію організації, реєстрації та налагодження діяльності НЕУО, а також вміти: визначити перспективні напрями розвитку неурядових громадських організацій в Україні, спрогнозувати потребу в окремих з них у майбутньому; оформити необхідний пакет документів для створення НЕУО та її реєстрації в державних органах; спланувати основні напрями та форми роботи громадської організації з урахуванням її завдань та мети діяльності; розробити кампанію громадянського представництва із залученням необхідних державних структур та ЗМІ. На вивчення навчальної дисципліни відводиться 90 годин / 2,5 кредити ECTS, з них 17 годин – лекційних, 17 годин – семінарських занять та 56 години відведено на самостійну роботу.

У трьох змістових модулях студенти опанують теоретичні знання, набудуть практичних умінь і навиків за такими темами: «Неурядові організації та їх роль у розвитку громадянського суспільства й вирішенні суспільних проблем в сучасній Україні», «Мотиваційні та нормативно-правові засади створення НЕУО», «Соціально-орієнтовані НЕУО та специфіка надання ними соціальних послуг населенню», «Планування роботи НЕУО. Особливості фінансової діяльності», «Лідерство і команда як умови ефективної діяльності НЕУО», «Громадянське представництво в діяльності НЕУО», «Діяльність Центрів соціального партнерства в Україні».

Передбачена розробником цих курсів (Л. К.) певна змістова теоретична близькість даних навчальних дисциплін спрямована, з одного боку, на усвідомлення студентами цілісності теоретико-практичних підходів до гувернерської діяльності у традиційних (державних) та інноваційних соціальних закладах, неурядових організаціях соціально-педагогічного спрямування, а з іншого – дати змогу чітко визначити суттєві відмінності виконання гувернерських функцій у кожному з типів таких установ. А соціально-педагогічна практика дає студентам реальні уявлення про роботу таких соціальних установ у місті й області.

Висновки. Таким чином, підготовка соціальних гувернерів як спеціалізації соціальних педагогів у ВНЗ має на меті забезпечити студентів ґрунтовними теоретичними знаннями, практичними вміннями й навиками для роботи у різних типах закладів соціальної підтримки громадян. Соціальні центри матері й дитини, кризові заклади для різних категорій жінок з дітьми, що опинились у складних життєвих обставинах, потребують кваліфікованих соціальних гувернерів, здатних здійснювати індивідуальний соціально-педагогічний патронаж, надавати індивідуальні освітньо-виховні й психолого-реабілітаційні послуги матері і дитини. Вважаємо, що подальшої розробки потребують спецкурси конкретного спрямування, що забезпечать студентів знаннями про особливості у роботі у певних закладах, установах, середовищах, формуватимуть відповідні професійні знання, уміння й навички.

Коваленко О. В.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

АВТОРСЬКИЙ СПЕЦКУРС «ОСНОВИ МАРКЕТИНГУ У СФЕРІ ОБСЛУГОВУВАННЯ» ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ МАРКЕТИНГОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНДУСТРІЇ ГОСТИННОСТІ

Будь-яка педагогічна модель розробляється під конкретний педагогічний задум та являє собою ланцюг певних дій, операцій, що мають відповідати цільовим настановам, конкретному очікуваному результату. У зв'язку з цим, модель формування маркетингової культури майбутніх фахівців індустрії гостинності вимагає застосування певних педагогічних впливів, які забезпечать ефективність зазначеного процесу. У педагогіці такі впливи розглядаються як педагогічні умови.

В. Андрєєв під педагогічними умовами розуміє підсумок цілеспрямованого відбору й застосування елементів, змісту, методів, а також організованих форм навчання для досягнення дидактичних цілей (Андрєєв В. І., 2010). Втім, як вважає І. Рижкова, педагогічні умови свідомо створюються в освітній практиці ВНЗ з урахуванням особливостей навчально-виховного процесу та очікуваного результату, і носять характер взаємопов'язаного та взаємообумовленого комплексу (Рижкова І. В., 2009).

Таким чином, аналіз підходів науковців та власні міркування дозволили у нашому дослідженні розглядати педагогічні умови як цілеспрямовано створені в освітньому середовищі ВНЗ обставини, які забезпечують ефективність професійного становлення майбутнього фахівця.

Говорячи про цілеспрямованість створення у навчально-виховному процесі педагогічних умов, науковці мають на увазі розвиток певних властивостей особистості, професійних якостей, знань, умінь й навичок, які забезпечать можливість майбутнього фахівця ефективно реалізувати себе в обраній сфері професійної діяльності, створюють умови для соціалізації його у професійному середовищі, комунікативної взаємодії з оточенням.

Враховуючи наявні підходи науковців, результати аналізу стану формування досліджуваної нами проблеми у наявному навчальному процесі ВНЗ, результати проведеного експерименту, експертні оцінки, а також власний досвід, ми висуваємо припущення, що для формування маркетингової культури майбутніх фахівців індустрії гостинності у навчальному процесі ВНЗ необхідно створити та забезпечити певні педагогічні умови, однією з яких є створення, розробка та впровадження авторського спецкурсу «Основи

маркетингу у сфері обслуговування». Даний спецкурс було розроблено для студентів III курсу спеціальності «Туризм» та апробовано в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка.

Метою спецкурсу було формування маркетингової культури як сукупності знань, умінь та навичок, які сприяють здійсненню професійної діяльності та формують економічний світогляд та певну економічну поведінку, які необхідні для самоосвіти та самовиховання особистості майбутнього фахівця індустрії гостинності, його адаптації до умов економічного життя суспільства. Вивчення дисципліни має забезпечити вміння використовувати інструменти маркетингу в індустрії гостинності. Основними завданнями дисципліни є аналіз кон'юнктури ринку гостинності, вміння сегментувати і позиціонувати послуги даної індустрії, проводити оцінку зовнішнього і внутрішнього маркетингового середовища, формувати програму маркетингу для підприємств індустрії гостинності, формувати маркетингову стратегію.

Програма спецкурсу «Основи маркетингу у сфері обслуговування» містить 2 змістовних модуля, до складу яких включено 10 тем. Детальніше програму спецкурсу представлено у таблиці 1.

Таблиця 1. – Програма спецкурсу «Основи маркетингу у сфері обслуговування»

№	Змістовні модулі та їх структура	Орієнтовна кількість годин			
		загальна	лекції	семінари / (пр. зан.)	СРС
1	2	3	4	5	6
ПЕРШИЙ ЗМІСЛОВНИЙ МОДУЛЬ					
1.1	Індустрія гостинності України та світу: сучасний стан та перспективи розвитку.	8	2	2	4
1.2	Сегментування та позиціонування ринку туристських та готельно-ресторанних послуг. Вибір цільових сегментів.	10	2	2	6
1.3	Маркетингове планування в сфері обслуговування.	8	2	2	4
1.4	Маркетингова інформаційна система та маркетингові дослідження ринку туристських та готельно-ресторанних послуг.	10	2	4	4
1.5	Розробка та управління туристичним продуктом. Товарна політика сфери обслуговування.	10	2	4	4
ДРУГИЙ ЗМІСЛОВНИЙ МОДУЛЬ					
2.1	Ціна та цінова політика. Сутність та переваги стратегічного підходу до ціноутворення.	10	2	4	4
2.2	Розподіл та просування туристичного продукту.	10	2	4	4
2.3	Розробка маркетингової комунікації з цільовим ринком. Побудова систем зворотного зв'язку та лояльності зі споживачами.	8	2	2	4
2.4	Організація та контроль виконання послуг в індустрії гостинності.	8	2	2	4
2.5	Маркетинг індустрії розваг.	8	2	2	4
ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ ГОДИН		90	20	28	42

Курс є міждисциплінарним та відноситься до блоку дисциплін циклу професійної підготовки. Зміст спецкурсу пов'язано з такими дисциплінами: економіка підприємства, менеджмент, маркетинг, гроші та кредит, банківська система, підприємництво та його правові основи, бізнес-планування та прогнозування, інфраструктура ринку послуг, маркетингові дослідження, маркетингове ціноутворення.

У результаті вивчення курсу студенти повинні знати:

- основи маркетингу сфери обслуговування;
- структуру ринку готельно-ресторанних і туристських послуг, методики вивчення попиту на них, як цим попитом можна управляти;

- понятійно-термінологічний апарат, що характеризує маркетинг сфери обслуговування;
- методи та прийоми оцінювання перспектив та особливості маркетингу послуг на галузевому рівні;
- методологію маркетингової стратегії, позиціонування і сегментації в даній сфері діяльності.

На підставі знань з курсу майбутній фахівець повинен уміти:

- застосовувати теоретичні знання при вирішенні завдань професійної діяльності;
- правильно оцінювати ситуацію та приймати відповідні професійні рішення, враховуючи раціональні економічні, комунікативні, правові, морально-етичні, дидактичні аспекти;
- формулювати аргументи і вирішувати проблеми по розробці і організації послуг індустрії гостинності;
- збирати та інтерпретувати інформацію, що відноситься до зв'язків з громадськістю, особистих продажів і нових технологій;
- представляти інформацію, ідеї, проблеми та їх вирішення з управління комплексом просування і чинників, що визначають ефективність маркетингу в сфері обслуговування;

– організувати пошук нових можливостей для підприємства та вміло застосовувати стратегії сегментування, визначення планових показників і позиціонування, щоб вказати бізнесу правильний напрямок.

Вивчення спецкурсу здійснюється у формі лекційних, семінарських, практичних, самостійних, індивідуальних занять, тренінгів, ділових ігор, навчальних проектів в умовах навчально-виховного процесу університету.

Таким чином, за результатами проведеного нами дослідження можна зробити висновок, що авторський спецкурс «Основи маркетингу у сфері обслуговування», розроблений для студентів III курсу спеціальності «Туризм», сприяє кращому засвоєнню в них знань у сфері маркетингу, формуванню базових професійно-економічних компетенцій, сприяє позитивній мотивації студентів до вивчення дисциплін економічного профілю, що в свою чергу сприяє підвищенню рівнів сформованості маркетингової культури.

Козубовська І. В.

Ужгородський національний університет

Постолук М. І.

Тернопільський національний педагогічний університет

ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Актуальним питанням сьогодення є вдосконалення професійної підготовки фахівців. На цьому наголошується в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Основних напрямках модернізації структури вищої освіти України, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, а також в працях вітчизняних науковців (І. Зязюн, Н. Ничкало, А. Капської, Н. Мукан, О. Пометун, В. Чайки та ін.).

Розвиток і вдосконалення системи вищої освіти, підвищення її якості неможливе без наявності відповідних педагогічних кадрів: кандидатів і докторів наук. Проте на сьогоднішній день у вищих навчальних закладах працює значна кількість викладачів без наукових ступенів.

Проведені дослідження і багаторічний досвід роботи у вищому навчальному закладі дають підстави стверджувати, що частина викладачів ВНЗ, незважаючи на належний рівень фахової підготовки, не здатні успішно справитися з тими завданнями, які постають перед ними в процесі навчально-виховної роботи зі студентською молоддю. Особливо це стосується молодих викладачів. Вважаємо, що отримання ступеня магістра педагогіки вищої школи майбутніми викладачами ВНЗ може в значній мірі позитивно вплинути на вирішення цієї проблеми.

Педагогіка вищої школи – це наука про закономірності навчання і виховання студентів, а також їх наукову і професійну підготовку (Фіцула М. М., 2006).

У результаті професійної підготовки магістри педагогіки повинні володіти: системою знань з історії, теорії і сучасних тенденцій розвитку педагогічних концепцій та спеціальних методик, у тому числі й пов'язаних з використанням комп'ютерних засобів; методами і прийомами організації викладання навчальних дисциплін; елементарними павичками аналізу навчально-виховних і розвиваючих ситуацій, визначення і вирішення педагогічних задач, розробки систем і моделей в процесі розв'язання психолого-педагогічних проблем; технологіями розробки необхідної програмної та методичної документації, зокрема із застосуванням інформаційних та інноваційних технологій, уміти використовувати їх для визначення змісту педагогічної діяльності. На основі глибокого розуміння мети та соціальної значущості своєї майбутньої професії як особливої сфери діяльності, що забезпечує трансляцію знань та культури від покоління до покоління, магістр повинен уміти: орієнтуватись в основних проблемах навчальних дисциплін; розробляти комплекси педагогічних засобів діагностики та впливу на студентів і адаптувати їх до реальних умов освітнього процесу; на науковій основі організувати свою працю, володіти комп'ютерними методами збору, збереження і обробки (редагування) інформації та засобами інтелектуальної підтримки, що застосовуються в сфері професійної діяльності; обирати методи та засоби впливу на основі реального рівня розвитку дошкільників, учнів, потреб сучасного суспільства, матеріальних можливостей закладу; організувати навчально-методичну роботу в закладах освіти; організувати психолого-педагогічний супровід вихованця; підготувати та провести олімпіади, конференції, конкурси наукових робіт студентів використовуючи традиційні і нетрадиційні форми роботи.

Всі ці знання й уміння магістра педагогіки вищої школи забезпечать більш ефективну роботу викладача ВНЗ. Вважаємо, що отримання ступеня магістра педагогіки вищої школи є необхідною умовою подальшого професійного розвитку викладача вищого навчального закладу.

КУЛЬТУРОТВІРНА АКТИВНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ФОРМУВАННЯ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

Однією з найгостріших проблем суспільства є можливість адекватного самоздійснення сучасної особи у професійній діяльності. Це, у свою чергу, передбачає, що перебіг цієї діяльності (а відтак і професійної орієнтації та фахової, зокрема освітньої, підготовки), має відповідати, з одного боку, інтересам та ціннісно-смісловій спрямованості індивіда, з іншого – провідним соціально-економічним та соціокультурним реаліям і тенденціям сьогодення. Відтак у професійній сфері, можливо, найгостріше, ніж деінде, постає питання взаємного узгодження *індивідуального* та *соціального* (всезагально-родового) як невід’ємних аспектів буття особистості. Як відомо, деякі сучасні психологічні концепції (зокрема гуманістично орієнтовані) досить різко протиставляють вільне самоздійснення особи виконанню певних соціальних ролей, у тому числі професійних. Це відобразилося і у відповідних теоріях та практиках освіти (характерний приклад – модель школи К. Роджерса). Цей пафос є природним з огляду на реальне пригнічення й спотворення особових інтенцій в усіх сучасних типах соціально-економічного устрою. Та водночас, як зазначає Ч. Тейлор, сам ідеал автентичності («буття собою», «вірності собі» тощо) – одне з провідних універсальних настановлень Новітньої доби – зазнав суттєвого викривлення у «більш егоцентричних та «нарцисових» формах сучасної культури». Натомість, на його думку, «ми стаємо повноправними людьми, здатними зрозуміти себе і, отже, визначити свою ідентичність, коли оволодіваємо мовами людського спілкування... *Форми [життя та культури. – С. К.]*, які обирають самоздійснення без зважання (а) на потреби наших зв’язків з іншими або (б) на будь-які вимоги, породжені чимось більшим або іншим, ніж людські бажання й прагнення *[культурними цінностями та ідеалами. – С. К.]*, є саморуйнівними... вони руйнують умови для реалізації нашої автентичності» (Ч. Тейлор, 2013). Відмова від здійснення соціальних ролей (наскільки вона взагалі можлива) веде до маргіналізації свідомості та втрати ціннісно-сміслових орієнтирів, тобто не до самоздійснення, а навпаки – до *відчуження* від себе. Але не можна цілком поділити й твердження інших напрямів у психології та соціології (зокрема, вітчизняної діяльнісної парадигми) про те, що особистість творить і реалізує себе лише в організованій (переважно спільній) діяльності, спрямованій на створення певних суспільно-значущих продуктів. Відповідна соціальна практика засвідчила, що цілковите «розчинення» індивіда в жорстко «запрограмованій» та внормованій ззовні колективній діяльності знов-таки нівелює його унікальну сутність, закриває шлях до автентичного життя.

Натомість ідеться про формування такого типу діяльності, який був би вільним, спонтанним та унікальним утіленням прагнень та здібностей даної особи і водночас так чи інакше реалізував би соціальні цінності та «запити» – групові, властиві даній культурі в цілому й, нарешті, загальнолюдські. У цьому зв’язку варто згадати окреслене ще в антропологічній та соціально-економічній концепції К. Маркса поняття «всезагальної праці», яка – на відміну від суспільно-розподіленої – дозволяє індивідові *цілісно* та вповні (а не однобічно й частково) реалізувати власні прагнення й здібності, будучи «зверненою» на весь соціум з його фундаментальними (загальнолюдськими) цінностями. Це *творча* діяльність мислителя, винахідника, науковця, митця, організатора суспільної діяльності – «виробництво» ідей, яке не є простою ланкою механізму індустріального виробництва та товарно-грошового обміну. Саме завдяки відносній відстороненості від соціальних (зокрема економічних) процесів, здатності досягнути їх *як ціле*, така діяльність постає засадничою, покладає ціннісно-сміслові орієнтири, проекти розвитку тощо. При цьому, за твердженнями численних аналітиків, з переходом від індустріального суспільства до постіндустріального («інформаційного», інноваційного тощо) об’єктивна роль такої праці різко зростає. Однак сучасна організація соціально-економічного простору багато в чому «відстає» від цих вимог сьогодення, орієнтуючись на новочасний (індустріальний) тип виробництва з беззастережним домінуванням механізмів сумісно-розподіленої праці. Відповідно загальна та спеціальна освіта, вся система підготовки фахівців налаштована (часом уже несвідомо – «за інерцією» сталих організаційних форм та змісту) передусім на «масове продукування» *виконавця-робітника*, що кваліфіковано обслуговує машинне виробництво (Біблер В. С., 1997). За таких умов заклики до «креативу», динамічності, ініціативи у будь-якій сфері діяльності – що, безумовно, відображають реальні соціокультурні та соціально-економічні запити сучасності – здебільшого залишаються розпливчато-декларативними й відтак недієвими. Отже, нагально важливим є більш чітке окреслення – зокрема й науково-психологічне – самого поняття про творчу діяльність та закономірності її формування.

У цьому плані загальним орієнтиром, на нашу думку, може бути філософське твердження В. С. Біблера про те, що розум Новітньої доби є «розумом культури», для якого «нескінченне, вічне буття розуміється так, «ніби» воно було... витвором культури... Світ... розуміється в момент свого початку...». При цьому три визначення культури, окреслених у його філософії, – як *способу самодетермінації* людини, як *діалогу культур* та як бачення «світу вперше», – зосереджуються, «замикаються» одне на одне саме в ідеї *витвору*: «Культура – це моє життя, мій духовний світ, відокремлений від мене, трансльований у витвір» (Біблер В. С., 1997). Парадоксальне двоєдине сприйняття буття як *одвічного*, актуально-нескінченного і водночас як «лише можливого» – такого, що має повсякчас творитися, зокрема за моєї особистої участі, –

очевидно, означає сполучення інтенцій *реципієнта* та *автора* витвору. Таку двоєдину «смыслову позицію» (вираз М. Бахтіна) – настановлення на «буття у культурі» як у сфері витворів, на їх породження й сприйняття – ми називатимемо надалі *культуротвірною активністю*. Окреслюючи докладніше поняття витвору, можна виокремити такі провідні змістові аспекти, що, на наш погляд, зумовлюють його універсальну значущість у житті і діяльності (зокрема професійної) сучасної особистості: 1) налаштування на *створення* – «винахід-відкриття», а не лише репродукування – речей, ідей, ситуацій, інституцій, форм та засобів спілкування й діяльності (і водночас – нових можливостей, здібностей, потреб, що рівнозначне *самотворенню* особи); 2) цілісність, завершеність продукту цієї активності – як матеріально втіленої унікально-нової *ціннісно-смыслові моделі дійсності*; 3) зверненість дій та їх продукту до інших суб'єктів – реципієнтів витвору, очікування їхнього «активного розуміння-відповіді», а отже – інтенсивна участь у потенційно нескінченному проблемно-творчому спілкуванні щодо «останніх питань» (Ф. Достоевський) – у *діалозі культур* у різних «мікроціумах» та «у великому часі» світової культури; 4) ставлення до проявів буття інших людей (і до решти явищ мірою їх причетності людині чи, ширше, суб'єктові активності) як до так само цілісних ціннісно-смыслових утворень, що вимагають розуміння й відповіді; 5) *авторська* – особиста, цілковита і єдино-неподільна (загально-етична й «фахова») – *відповідальність* за перебіг та результати своєї життєдіяльності; 6) прагнення до найповнішого втілення у витворі ціннісних (загальнокультурних) абсолютів – Істини, Добра, Краси тощо – у їх взаємопокладанні, що стимулює ненастанне самовдосконалення. При цьому *сене* будь-якої діяльності як культуротвірної – це не просто її утилітарне значення, але щоразу наново винайдена, унікальна *форма причетності дій та їх продукту вищезгаданім універсальнім (культурним) цінностям*.

Окреслена тут буттєва орієнтація видається особливо нагальною для становлення та перебігу сучасної *професійної діяльності*, зокрема для формування притаманної кожній професії «ціннісно-смыслові доміанти», яка, за слушною думкою Г. О. Балла, є «духовним стрижнем особистості фахівця» (Балл Г. О., 2003). Саме культуротвірна активність вбезпечує усталене й водночас динамічне самовизначення щодо інших осіб і суспільних груп, щодо предметного світу та самого себе, а відтак цілеспрямоване самотворення, самоздійснення у «сродній справі» (Г. С. Сковорода). При цьому у ході фахової підготовки та власне праці за фахом соціально задані норми, усталені «зразки» способів дії, базові знання та вміння не просто беззастережно засвоюються й достеменно відтворюються, але наново осмислюються, індивідуально «довизначаються» чи навіть перевизначаються – відтворюються у їхньому ідеально-ціннісній змістовності, а не лише у зовнішній формі. Але це означає водночас, що «суто особисті» прагнення, інтереси, здібності тощо у співвіднесенні з суспільними настановленнями як з феноменами *культури* (а не лише цивілізації) набувають соціальної, *універсальної* значущості, знаходять свою продуктивну роль у всезагальному процесі творення цінностей та смислів.

Все вище сказане передбачає передусім відповідну переорієнтацію загальної та професійної освіти на *проблемно-творче спілкування у формі сприймання й породження витворів – зовнішній та внутрішній діалог культур*, зокрема навколо фундаментальних проблем певної сфери діяльності. Вихідною моделлю організації такого учбового діалогу – сперечання, узгодження, розвитку різних ціннісно-смыслових інтенцій, способів бачення світу – може стати загальноосвітня модель Школи діалогу культур (Біблер В. С., 1992). Її поширення на сферу професійної освіти, відповідні психолого-педагогічні дослідження та експериментальне впровадження у практику – актуальне завдання найближчого часу.

Кравченко О. О.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У час суспільних перетворень, освітніх трансформацій перед університетом актуалізуються завдання підготовки конкурентноспроможного людського капіталу для інноваційного розвитку країни. Відтак поряд із вищою професійною освітою, науковою діяльністю, виокремлюється пріоритетний напрям діяльності університету, що сприяє розвитку людського ресурсу для вирішення соціальних проблем сьогодення – це волонтерська діяльність.

В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини на факультеті соціальної та психологічної освіти діє *Студентська соціально-психологічна служба*, робота якої має місцеве та регіональне значення. Відтак студенти-волонтери – майбутні соціальні працівники та психологи – опікуються сиротами Обласного міжрегіонального центру соціально-психологічної реабілітації дітей у м. Умань, Бабанської та Ладизинської спеціалізованих шкіл-інтернатів Уманського району. Постійно проводять благодійні акції, ярмарки, форт-шопи для збору речей, канцтоварів, книг, солодощів. Варто відзначити акції: «Не будь байдужим – подаруй дитині іграшку!», «Поділись теплом», «Книгу не жалкуй – дитячому будинку подаруй», «Спішімо робити добро!» та ін.

Масштабністю відзначаються виїзні соціально-психологічні акції для дітей-сиріт у Білогородівському лісі: «Великі пригоди маленьких індіанців», «Козацькі забави», «Пошук піратських скарбів».

Волонтери мають шефство над Дитячими будинками сімейного типу с. Громи Уманського та с. Іваньки Маньківського районів Черкаської області, для вихованців яких постійно організуються благодійні акції та соціально-виховні заходи: веселі катання на роликівих ковзанах, гра у боулінг, спартакіади та роликові флешмоби. Спільно з дітьми-сиротами студенти проводять ряд волонтерських заходів для бездомних тварин, зокрема: власноруч майструють буди для безпритульних собак та передають їх благодійній організації «Сердце друга», триває постійнодіюча акція «Знайди сім'ю бездомним тваринам».

У звітному році стартував новий проєкт – Інценізація казок видатного педагога, гуманіста В. О. Сухомлинського на тему милосердя, доброти, толерантності, патріотизму, спільно із вихованцями освітніх закладів міста

Окремим напрямом роботи Служби є турбота про людей поважного віку. Традиційно волонтери у Будинку для літніх людей проводять соціальну акцію «Золота осінь».

З нагоди новорічних та різдвяних свят у рамках «Декада добра» працює Приймальня Святого Миколая». Це благодійна акція зі збору канцтоварів, книжок та іграшок для дітей-переселенців.

Нещодавно для діток із сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, проведено благодійну акцію «На гостинах у Святого Миколая», для дітей з інвалідністю спільно з факультетом мистецтв подаровано виставу «Попелюшка», для дітей-переселенців – новорічний вогник у розважальному центрі «Амарант».

Серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають патріотичне, громадянське виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості студентської молоді. Саме з такою метою впроваджено інноваційний проєкт – *Національно-патріотичний табір для студентської молоді «Дія»*. Наразі уже триває V зміна під гаслом «Молодь діє – держава процвітає».

У межах роботи Табору регулярно проводяться акції по збору гуманітарної допомоги переселенцям та учасникам антитерористичної операції. Це такі заходи як: патріотичні фотосесії для збору коштів, ліків, теплого одягу, благодійні ярмарки, майстер-класи по hand-made, збір продуктів харчування. Водночас, студенти надають моральну підтримку воїнам, які знаходяться на передовій: виготовляють листівки, знімають відеозвернення, малюють плакати, які передаються у зону АТО. У рамках Табору регулярно відбуваються зустрічі із героями.

Табір «Дія» для студентів став осередком становлення громадянина-патріота України, готового брати на себе відповідальність, самовіддано розбудовувати країну, сприяти єдності української нації та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві.

У руслі реалізації основних завдань державної політики по відношенню до молоді з інвалідності – розширення доступності вищої освіти, створення належних умов і надання допомоги в їх соціальній реабілітації та адаптації, функціонує інноваційна структура, а саме – *Центр соціальної та освітньої інтеграції для студентів з особливими потребами «Без бар'єрів»*.

При Центрі постійно відбуваються соціально-виховні заходи для студентів з інвалідністю; здійснюється супровід щодо навчальної діяльності; проводяться психологічні та психокорекційні тренінги; організуються конкурси «Сила духу та краса душі», третій рік поспіль проходить Уманський благодійний фестиваль творчості «Рівні між собою ми, будемо разом Я і Ти» з нагоди Міжнародного дня інвалідів. Працює «Творча майстерня», де учасники мають змогу розвивати свої креативні здібності та демонструвати свої вироби на благодійних виставках.

Одним із інноваційних напрямів роботи Центру є впровадження інклюзивного туризму.

У 2016 році Центр «Без бар'єрів» виборов гранд на реалізацію програми з інклюзивного туризму «Відкриваємо світ разом».

27–29 жовтня 2016 року на базі університету відбувся вперше в Україні I Міжнародний науково-практичний симпозіум «Актуальні проблеми впровадження інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму в Україні». Цій події передувало створення Асоціації «Інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму», де серед засновників – наш університет.

Співробітники Центру долучилися до оновлення інфраструктури університету з метою забезпечення рівних умов для студентів з інвалідністю доступу до вищої освіти. Відтак завершуються ремонтні роботи з облаштування вбиральні на першому поверсі нового корпусу згідно вимог універсального дизайну, у перспективі – облаштування підйомнику у навчальному корпусі № 3 та обладнання відповідних секцій у гуртожитку.

У контексті реалізації добродійних проєктів важливим є пошук інноваційних форм добродійності, відтак щорічно студенти та викладачі факультету є учасниками Польсько-німецько-українського проєкту з питань міжнародного волонтерату.

Отож, в університеті розвиваються традиції милосердя і благодійності, формуються морально-етичні основи студентської молоді і поглиблюється розуміння соціально-психологічних проблем інвалідності, сирітства; відбувається становлення громадянина-патріота, готового до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Соціальне виховання – складний і суперечливий процес включення й адаптації підростаючого покоління в життя суспільства у різних його аспектах життєдіяльності. В ньому реалізуються ідеали, духовні цінності суспільства на тому чи іншому етапі його розвитку.

Актуальність статті засвідчує, що на будь-якому етапі історичного розвитку діє своя система соціального виховання, більшою чи меншою мірою керована, але в її основі лежать певні ідеї, якими керується кожний соціальний інститут.

До такої системи входять різні складові, із яких одні стають домінуючими, системоутворюючими у вихованні тієї чи іншої категорії молоді. В даному разі в системі соціального виховання майбутніх спеціалістів різного профілю системоутворюючою складовою є вищий навчальний заклад, зокрема – університет.

Виходячи із специфіки вищої школи, можна зазначити, що вона робить певний внесок у загальний процес виховання в конкретному соціально-історичному, природному й духовному оточенні. Кожний процес є складним і багатограним феноменом і досить багатоаспектним для аналізу. Тому ми розглянемо поняття «соціальне виховання» лише з точки зору тих аспектів, які нас цікавлять: педагогічного і психолого-педагогічного.

Зокрема, важливими для нас є результати дослідження проблеми виховання філософами соціологами, психологами, педагогами (Буєва Л., 1978), (Капською А., 2006), (Караківським В., 1996), (Лукашевичем М., 2003), (Мудриком А., 1997). Загалом науковці розглядають «соціальне виховання» як цілісний соціально – педагогічний комплекс, який виникає в результаті взаємодії різних факторів виховання та взаємозв'язку компонентів процесу виховання (мета, структура, зміст, управління і результати функціонування) для досягнення мети соціального виховання особистості, її соціальної адаптації й захисту.

Виходячи із цього, розглянемо «соціальне виховання особистості» (зокрема, студентства) з різних позицій і виявимо теоретичні основи, на які спираються у своїх дослідженнях сучасні науковці. Перш за все, слід зазначити, що соціальне виховання існує як система, яка розвивається і вдосконалюється, спирається на закони виховання і творчості його учасників. При цьому його цілеспрямованість, зміст і структура залежить від суспільних процесів, які перебувають у постійній динаміці, що підтверджує думку про об'єктивність процесів, що постійно змінює виховну роботу, вносить корективи у соціальне виховання.

Своє оновлення соціальне виховання пережило у 90-ті роки. Цілоком закономірно, що крах комуністичних ідеалів, теорії комуністичного виховання спонукали до перегляду співвідношення виховання й освіти, закріплення за освітніми установами в основному освітніх цілей і функцій. І саме в цей час переноситься центр, виховання в сім'ю (яка, до речі не була до цього готовою).

В науковій літературі існує три основні значення поняття «виховання»: перше трактує дане поняття досить широко, розуміючи під ним такі процеси, як «виховує життя», «виховує сім'я і школа», «виховує рідна земля» тощо. Мається на увазі вплив середовища на людину, при цьому передбачається можливість реалізації набутих цінностей, знань, традицій, набутих у суспільстві, наступному поколінні, іншим соціальній групі (Рожков М. Н., 2006).

Звідси можна погодитись з позицією М. Плоткіна, в якій наголошується на тому, «що соціальне виховання пронизує всі сфери виховання, які часто виходять за межі конституційного середовища і в яких наявним в тому чи іншому виді соціальний компонент – фактори макро і мікросередовища.

І нарешті, третє визначення поняття «виховання»: яке тлумачиться як соціальний процес, в якому відбувається цілеспрямований вплив всіх соціальних інститутів й активності самої особистості (Капська А. Й., 2006; Лукашевич М. М., 2003).

Поступово від чистого виховання науковці переходять до соціального виховання і мають деякі першочергові позиції: соціальне виховання проникає у побут, працю, дозвілля людей, у різні сім'ї, вона виводить виховний процес в реальне життя за межі школи і вузу.

Значно ширше розглядає соціальне виховання А. Мудрик. Він розуміє соціальне виховання як цілеспрямований процес засвоєння певної системи знань, норм, цінностей, відносин способів поведінки, які дозволяють людині функціонувати в якості повноцінного члена суспільства, громади, групи (Мудрик А. В., 1997). І якщо говорити про соціальне виховання студентської молоді, то варто сказати, що це є:

– спеціальне формування якостей загальнолюдської поведінки та певного типу особистості, яка засвоїла соціальний досвід життя в конкретному суспільстві, і може активно брати участь у продуктивній діяльності та взаємодіяти з іншими людьми;

– це процес і результат стихійної взаємодії людини із найближчим середовищем й умовами цілеспрямованого виховання (сімейного, громадянського, правового);

– це процес спільного вирішення завдань активного пристосування людини до певних ролей, нормативних установок та зразків соціального прояву.

Слід зазначити, що за останні два десятиліття років під час трансформації соціального становища, культурних змін і освітніх новацій простежується перехід у вихованні до демократичного і гуманістичного стилю. А відтак змінюються й конкретизуються цілі і способи виховного процесу: як свідчить практика,

замість формування молодого покоління заздалегідь розробленим ідеологічним зразком, сьогодні пріоритетним завданням є формуванні вільної у своєму життєвому виборі особистості на основі її ознайомлення з різноаспектними політичними, соціальними і економічними традиціями суспільного і світового розвитку. І згідно з Законом України про вищу освіту змінюються способи організації навчально-виховного процесу: розвиток набуває варіативності в освіті, в інноваційній педагогічній технології, деідеологізації виховання.

Отже, потреба в соціальному вихованні обумовлена, з одного боку, особливостями соціально-педагогічної ситуації сучасної молоді (відсутність уваги до проблем молоді з боку громади, суспільства, поширенням явища байдужості, ігнорування інтересів молоді, поява явища наркоманії, обмеження можливостей в отриманні вищої освіти, працевлаштування, відпочинку, а з другого боку – розуміння того, що всі свої кризові проблеми українського суспільства може вирішувати лише завдяки діям виховної (соціалізованої і культурної) людини. Адже соціальне виховання охоплює і відповідно розглядає з педагогічних позицій практично всі сфери соціального життя і діяльності молоді людини: сімейний соціум, специфіку великого міста і мікрорайону, сільської громади й навчальних закладів, різні групи ризику тощо. Тому можна стверджувати, що в організації і забезпеченні соціального виховання рівнозначно зацікавлені особистість, суспільства, держава.

У нинішній час є підстави говорити про численні погляди і підходи до розуміння виховання в системі вищої освіти, пріоритетом якої є спеціальне формування соціального досвіду, яке слід розуміти як єдність різного плану знань, умінь і способів мислення, норм і стереотипів поведінки, ціннісних установок, відчуттів і переживань, досвід взаємодії з людьми, досвід адаптації й автономізації, а також самопізнання, самовизначення, самореалізація, самоствердження.

Таким чином, ми зробили спробу розкрити в теоретичному плані суть теоретичного підходу виховання як до проблеми, яка потребує розробки спеціальних форм і методик для організації соціально-виховної роботи зі студентами.

Любчак Н. М.

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

СУПЕРЕЧЛИВІСТЬ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, Державною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.», Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» основною метою вищої школи визначено підготовку кваліфікованого компетентного педагога, конкурентноздатного на ринку праці, який орієнтується в суміжних галузях знань, готовий до постійного професійного зростання, проектної та дослідницької діяльності.

Існують різні підходи до трактування поняття компетентності, компетенції, дослідницької компетентності. Відомо, що ці поняття за своєю природою є досить складними, їх формування й розвиток зумовлені різними чинниками впливу: зовнішніми та внутрішніми, соціальними та природними, емоційними й інтелектуальними, загальними й індивідуальними.

У психології компетентність (competency) визначається як психосоціальна якість, що означає силу і впевненість, витікаючи від почуття особистої впевненості і корисності, що дає людині усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточенням. Компетентність – це здатність на практиці реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особові якості для успішної творчої діяльності в професійній і соціальній сфері), ця «складова якість особи або сукупність якостей, мінімальний досвід діяльності в заданій сфері. Дещо по-іншому розділяє поняття компетентність і компетенція Б. Хасан: «Компетенція – це характеристика місця, а не особи, тобто це параметр соціальної ролі, який в особовому плані проявляється як компетентність, тобто відповідність особи займаному місцю, «ставлення», інакше кажучи, здатність здійснювати діяльність відповідно до соціальних вимогам і очікуваннями. Рівень компетентності – це характеристика результатів освітньої практики для окремої людини» (Компетентностный подход, 2003). Розмежовує поняття «компетентність» і «компетенції» А. К. Маркова. «Компетенція – це визначена сфера, коло питань, які людина уповноважена вирішити» (Маркова А. К., 1996). Інколи говорять: це в моїй компетенції (тобто я маю право це вирішити), але я відчуваю, що у мене недостатньо компетентності для цього. Як бачимо А. К. Маркова трактує компетенцію, як поняття не процесуальне, що пов'язане не з якістю діяльності, спілкування, міркування, а швидше, з нормативно-правової сторони. Компетенція – це не повноваження, функції, питання, які відповідно посаді чи статусу повинна виконувати та чи інша людина. В цьому розумінні дане трактування є близьким до того, що зазначено у нормативних документах у вигляді обов'язків тої чи іншої посадової особи: що повинен виконувати, за що відповідає тощо. Компетенція, за А. К. Марковою, – це сфера належного. Вона не має відношення до конкретного суб'єкта діяльності, це не характеристика конкретного спеціаліста, а лише позначення тих знань, у рамках яких він зможе діяти, приймати рішення, нести відповідальність.

Дослідницька компетентність, на думку багатьох педагогів (В. Болотов, І. Зимня, А. Хуторський та ін.) відноситься до числа ключових. Ключові компетенції інваріантні для будь-якої професійної діяльності фахівця вищої кваліфікації, а базові змінюються залежно від напрямку підготовки і включають готовність до конкретної професійної діяльності з науково-дослідною спрямованістю в області освіти. Змістовний напрям спеціальних компетенцій залежить від особливостей завдань, що виникають у процесі вирішення реальних проблем освіти. Усі ці три види компетенцій тісно пов'язані між собою, їх не можна чітко розмежувати (Любчак Н. М., 2015).

А. Хуторський визначає дослідницьку компетентність як володіння людиною відповідною дослідницькою компетенцією, під якою слід розуміти знання як результат пізнавальної діяльності людини в певній галузі науки, методи, методики дослідження, які він повинен опанувати, щоб здійснювати дослідницьку діяльність, а також мотивацію і позицію дослідника, його ціннісні орієнтації (Хуторський А. В., 2003). Так, М. С. Головань визначає дослідницьку компетентність, виходячи з такого розуміння понять «компетенція» та «компетентність». Компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо в певній сфері діяльності людини як абстрактного носія. Компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, вміння, навички, досвід і особистісні якості, що обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язання проблем і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету й результату діяльності (Головань М. С., 2011). У структурі дослідницької компетентності М. С. Головань виділяє такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний, що взаємообумовлені та виконують спонукальну, ціннісно-орієнтовну, когнітивну, результативну, регулятивну функції (Головань М. С., 2008).

У рамках міжнародного проекту «Визначення та відбір ключових компетентностей», здійсненого Організацією економічного співробітництва та розвитку і національними інститутами освітньої статистики, Швейцарії та США виявлені важливі, на наш погляд, характеристики ключових компетентностей (Головань М. С., 2012): неалгоритмічність (тобто можливість вирішувати складні нестандартні завдання, що вимагають евристичних підходів), поліфункціональність (тобто можливість вирішувати складні нестандартні завдання в ситуаціях повсякденного життя), універсальність і надпредметних (тобто можливість вирішувати складні нестандартні завдання з різних предметних областей людської діяльності), багатовимірність (включає в себе цілий ряд інтелектуальних умінь, знань, способів діяльності, особистісних якостей).

Отже, дослідницька компетентність мобільна, рухлива, варіативна в будь-якій ситуації і на будь-якому предметному матеріалі.

Марчук М. В.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Незважаючи на дискусійні рішення освітянських чиновників, сьогодні підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України, продовжується, адже, з одного боку, є суспільне «замовлення» на такого роду фахівців, діяльність яких становить своєрідну галузь соціального життя, спрямовується на допомогу й підтримку людей різного віку, соціальних верств, віровизнань у різноманітних соціальних середовищах та життєвих ситуаціях; а з іншого – у більшості навчально-виховних закладів, починаючи з дошкілля, посади соціальних педагогів збережено. Тому дослідження базових умінь й навичок, які формуються й розвиваються у період вузівського навчання майбутніх соціальних педагогів, є актуальними для теорії соціально-педагогічної діяльності та практики роботи соціальних педагогів.

У структурі соціально-педагогічної діяльності науковцями (О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, А. Й. Капська, Л. І. Міщик, В. А. Поліщук та ін.) виокремлено ряд важливих функцій, серед яких – прогностична, що виконує змістовно-цільові (стратегічні) й організаційно-методичні (тактичні) завдання, пов'язані з передбаченням результатів зусиль соціального педагога щодо його професійної діяльності; й організаторська, яка характеризує соціально-педагогічну діяльність з токи зору соціального менеджменту, тобто передбачає структурування, планування, розподіл видів роботи, координацію співпраці з різними соціальними інститутами тощо (Капська А. Й., 2000). Ефективне виконання цих функцій передбачає відповідну теоретико-практичну підготовку з метою формування т. зв. «проектувальних умінь», що пов'язані з визначенням конкретного змісту діяльності, спрямованої на досягнення поставленої соціально-педагогічної мети (Зверева І. Д., 2006).

Зазначимо, що за умови відносної спільності мети, завдань, функцій педагогічної й соціально-педагогічної діяльності, теоретичне обґрунтування змісту проектувальних умінь соціальних педагогів доцільно тлумачити з позицій наукових розробок педагогічної науки. Так, Н. В. Кузьміна вважає, що проектувальний компонент у педагогічній діяльності включає дії, пов'язані із випередженням, «забіганням наперед», відповідно – проектувальні уміння тлумачить як систему й послідовність дій педагога, які пов'язані з вирішенням педагогічних задач по конструюванню об'єкта навчально-пізнавальної діяльності учня, підпорядкованої цілям його виховання (Кузьміна Н. В., 1989). С. Б. Єлканов об'єднує проектувальні й

конструктивні уміння в одну групу, зокрема, функція проектування полягає у випередженні практичних дій педагога з метою уявної побудови кінцевого результату виховної діяльності й складання плану виховних дій для досягнення поставленої мети. До структури проектувальних умінь учений включає: формування цілей виховної діяльності, моделювання у свідомості образу процесу й результату виховних дій, розроблення моделі виховної діяльності, планування виховної роботи, конструювання змісту виховних заходів, вибір засобів виховання, врахування умов протікання виховного процесу (Єлканов С. Б., 1989). Учені Ю. М. Кулюткін і Г. С. Сухобська до проектування відносять мислительні та практичні дії й операції. Проектувальна діяльність, пов'язана з аналізом виховної ситуації, прогнозуванням результатів, здійснюється через операції мислення, а об'єктивується у конкретному документі (планах виховної роботи, конструктивних схемах) лише та частина проекту, яка відображає діяльність учителя щодо управління виховним процесом (Кулюткін Ю. М., Сухобська Г. С., 1990).

За деякої відмінності підходів, учені єдині у тому, що проектувальні уміння відображають не тільки загальні властивості, що притаманні цілісній системі педагогічних умінь, але й специфічні особливості, які характеризують цю групу вмінь як самостійну систему. Проектувальні уміння педагога тлумачаться як система й послідовність дій, що передують безпосередній навчально-виховній роботі й пов'язані з осмисленням майбутньої управлінської, організаторської та комунікативної діяльності; це – дії практичного педагогічного мислення: пізнання, аналізу, синтезу, антиципації, абстрагування, узагальнення, конкретизації виховних явищ і фактів. Характерною ознакою проектувальних умінь є перспективність їх дії, яка проявляється у передбаченні виховного впливу, прогнозуванні цілей і результатів виховання. Проектувальні вміння характеризуються також динамічністю змісту, є поліфункціональними, що зумовлено їх функціями: цілепокладання, цілеутворення, прогнозування, планування тощо. Таким чином, проектувальні уміння педагога, зокрема й соціального педагога, це, з одного боку, науково умотивоване на основі здійснених мислительних операцій передбачення результатів професійних дій, а з іншого – своєрідне ідеальне «програвання» варіантів різноманітних технологій соціально-педагогічної діяльності та вибір серед них тих, що зможуть забезпечити максимальну результативність за розумних витрат зусиль і часу. Тобто, процес формування й розвитку проектувальних умінь передбачає поєднання змістового компоненту (відповідні теоретичні знання) та діяльнісного чи технологічного, який ставить за мету опанувати практичними навичками прогнозування, проектування, планування, оформлення відповідних документів, розробку програм тощо.

У Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, де підготовка соціальних педагогів відбувається близько 15 років, формуванню проектувальних умінь студентів приділяється належна увага. Змістовий компонент цього процесу забезпечується включенням відповідних тем, добором індивідуальних завдань у структурі основних професійно-зорієнтованих курсів, як от: «Соціальна педагогіка», «Технології соціально-педагогічної роботи», «Основи соціально-педагогічних досліджень», «Інноваційні моделі надання соціальних послуг», «Спеціалізовані служби у соціальній сфері», «Менеджмент соціально-педагогічної роботи», «Тренінги формування фахових навичок», «Основи професійної творчості в соціальній сфері» та інших. Однак головне змістове й технологічно-діяльнісне навантаження несуть дисципліни «Соціально-педагогічне проектування» та «Технології складання соціальних проектів». Звернемось до аналізу змісту навчальної дисципліни «Соціально-педагогічне проектування», яка укладена автором статті (М. М.) з урахуванням базових положень рекомендацій МОН України (лист №1/9-736 від 06.12.2007 р.) «Про Перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра»; та робочої програми, розробленої кафедрою соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка (автори: О. В. Безпалько, директор Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, професор, доктор педагогічних наук та Н. М. Зимівець, доцент, кандидат педагогічних наук).

Майбутні соціальні педагоги в ЧНУ імені Юрія Федьковича опановують даний предмет на ІУ році підготовки, у 8 семестрі, коли необхідні теоретичні знання, уміння й навички уже загалом сформовані, а система неперервної соціально-педагогічної практики дозволила апробувати окремі з них. Метою викладання навчальної дисципліни «Соціально-педагогічне проектування» визначено: сформувати у студентів систему знань про засади, принципи та види соціально-педагогічного проектування; оволодіти основами соціально-педагогічного проектування як інструменту професійної діяльності, сформувати практичні навички використання проектного підходу до розв'язання соціально-педагогічних проблем. Відповідно, основні завдання наступні: озброїти студентів ґрунтовними знаннями про засади, принципи та види соціально-педагогічного проектування як напряму професійної діяльності соціального педагога; ознайомити студентів з потенціалом проектною діяльності у вирішенні соціально-педагогічних проблем; опанувати теоретично-методичними основами соціально-педагогічного проектування; відпрацювати навички розробки соціально-педагогічних проектів, програм. У результаті опанування даною дисципліною студенти повинні знати: систему основних понять і категорій, принципів організації проектною діяльності, види проектів, сучасні моделі та технології проектування, моніторингу, оцінки та управління проектами, технологію розробки соціально-педагогічної програми; вміти: розробляти й застосовувати на практиці соціально-педагогічні проекти; проектувати соціальні програми; здійснювати моніторинг і оцінювання стану проекту, програми, що реалізуються, виявляти готовність брати участь у розробці та реалізації соціально цінної діяльності, розвитку соціальних ініціатив, проектів; рефлексувати свій рівень володіння системою технологій проектною діяльності.

У двох змістових модулях представлено наступний теоретико-практичний матеріал, а саме: Змістовий модуль 1. «Теоретичні основи соціально-педагогічного проектування» передбачає вивчення тем: «Загальні засади проектування: історія, основні теоретичні поняття», «Соціально-педагогічне проектування як напрям професійної діяльності соціального педагога», «Специфіка проектної діяльності у сфері соціальної педагогіки/соціальної роботи»; Змістовий модуль 2. «Основи практики соціально-педагогічного проектування» об'єднує такі теми: «Технологія розробки соціального проекту», «Специфіка реалізації соціально-педагогічного проекту», «Управління проектною діяльністю соціального педагога», «Проектна культура соціального педагога». Достатня кількість навчальних годин та годин, відведених на самостійну роботу дозволяють спланувати індивідуальну роботу студентів, яка включає підготовку рефератів, повідомлень, виконання практичних завдань та розробку проекту, який є основою отримання заліку. Тематика письмових робіт спрямована на розширення й удосконалення теоретичних знань студентів, їм пропонуються такі теми: «Соціальна проектна інноватика: погляд науковців», «Удосконалення вітчизняного соціального законодавства – один із шляхів розвитку проектних інновацій у соціальній сфері», «Проектна інноватика у соціальній сфері у країнах Західної Європи та США», «Об'єктивні та суб'єктивні чинники розвитку сфери проектних соціальних інновацій в сучасній Україні» та ін. Практичні завдання, результати виконання яких обговорюються на семінарських заняттях, дають змогу, з одного боку, з'ясувати рівень власної теоретичної готовності до проектною роботи, а з іншого – сприяти розвитку проектувальних умінь студентів. Їм пропонуються, до прикладу, такі завдання: «1. Проаналізуйте вітчизняне законодавство функціонування закладів соціальної сфери і зробіть експертний висновок щодо його ефективності. 2. На основі аналізу наукової літератури та власного досвіду запропонуйте проект інноваційної волонтерської агенції. 3. На основі типової схеми укладіть проект (програму, грантові документи) для організації соціальної установи інноваційного типу конкретного спрямування. 4. Розробіть місію та здійсніть SWOT-аналіз діяльності типової соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді з точки зору її інноваційного потенціалу» та інші. Кожен студент готує і представляє до заліку індивідуальне навчально-дослідне завдання: розробку авторського соціально-педагогічного проекту, тему якої обирає сам із запропонованого викладачем переліку чи обґрунтовує самостійно. Проект передбачає відповідно оформлену письмову роботу, у якій представлені концепція проекту (обґрунтування актуальності, обраної для проекту соціальної проблеми, мета, завдання проекту, цільова група, місце реалізації проекту, можливі партнери); план реалізації проекту (перелік заходів та термінів проведення); кошторис проекту.

Висновки. Таким чином, формування проектувальних умінь у студентів – майбутніх соціальних педагогів – у процесі фахової підготовки у ВНЗ передбачає змістовий (науково-теоретичний) та технологічно-діяльнісний (практичний) компоненти. Їх органічне поєднання забезпечує формування умінь здатності до реалізації організаційної та проектувальної функцій соціального педагога шляхом розвитку проектувальних умінь студентів. Подальшої розробки потребують практичні технології формування цього типу умінь, методичне забезпечення цього важливого напрямку розвитку системи професійної освіти.

Мельниченко Д. В.

Національний педагогічний університет імені Н. П. Драгоманова

МУЗИЧНА ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Музичне мистецтво, якому притаманна велика сила впливу, виховує культуру емоцій людини, формує її почуття, моральне й соціальне обличчя. Особистість музиканта, що віддає свої душевні сили мистецтву в процесі сприйняття і виконання музичного твору, в створенні нової музики та імпровізуванні, розкривається, збагачується.

Важливим моментом в процесі навчання та розвитку творчої активності студентів-музикантів є імпровізування. Імпровізація – це самостійно побудований музичний потік, що являє собою свободу мислення у організації звукової палітри і черпає натхнення з глибин творчого «я» (Барбан Е. С., 1987). Свобода та підготовленість, натхнення та інтелект – неодмінні умови справжнього мистецтва імпровізації. Лише імпровізація, що відповідає логіці музичного мислення та спирається на високий виконавський і культурний рівень музиканта викликає емоційний відгук у слухача та заслуговує на увагу (Антипова А. М., 1979).

Якість імпровізації, її художня цінність залежать від таланту, компетентності і смаку виконавця, рівня його творчої уяви, теоретичних та практичних знань, запасу гармонічних, мелодичних та ритмічних зворотів. Користуватися готовими моделями завчених мелодичних зворотів та фігураційних стереотипів дозволяється тільки на початковому етапі творчого навчання, тому, що імпровізація будується на справжній творчій активності. Імпровізація є однією із форм прояву творчої активності у виконавській діяльності музиканта. Це один із компонентів виконавської активності.

Як стверджують філософи, активність – це поняття, яке виражає сутність діяльності практики і протиставляється поняттю споглядальності. Слово «активність» походить від латинського, що в перекладі на українську означає діяльний, енергійний. Т. М. Мальковська вважає, що активність проявляється в діях, при яких людина здійснює реальний вибір. І. І. Родак розрізняє відтворюючу, репродуктивну та творчу

(продуктивну активність). Він стверджує, що перша спрямована на сприйняття і розуміння, збереження в пам'яті і практичне використання. Друга пов'язана з виникаючими чи поставленими запитаннями. Обидва види активності поєднуються між собою. Творча активність як вищий вид діяльності характеризується ініціативою у визначенні мети, завдань, у прагненні виявити причинні зв'язки та залежності, уміння переходити до теоретичних узагальнень, готовність до самостійного творення нового. Тому показниками творчої активності є ініціатива, самостійність, засоби пізнання, інтереси, характер діяльності.

Ефективність формування творчої активності студентів у процесі особистісно-орієнтованого навчання у ВНЗ при вивченні музичних дисциплін буде протікати успішно, якщо забезпечити комплексний підхід до організації навчального процесу та дотримання таких умов: орієнтацію такого процесу на розвиток музичної активності студента відповідно до його можливостей та здібностей; наявність стійкої позитивної мотивації музичної діяльності; постановку дидактичних завдань у формі структурування навчальної інформації через виконавство імпровізування дома, в класі та на естраді; створення освітнього середовища, яке забезпечує кожному студенту вільний вибір імпровізаційних вправ для розвитку виконавської майстерності, психологічний комфорт і ситуацію успіху, в процесі навчання та концертного виступу.

Поняття «творча активність» вказує на найвищий рівень активності суб'єкта в діяльності найвищого рівня (творчого) з властивостями творчого процесу. Творчій активності притаманні такі характерні особливості: спонтанність, незапланованість, мимовільність, недоцільність, безкорисливість. Вона зумовлюється об'єктивними та суб'єктивними чинниками і має ознаки: новизна, оригінальність (стиль, багатство індивідуальної натури), комунікація (самовираження, самореалізація), ціннісність (продуктивна позитивність, соціальна й особиста), надситуативність, гуманістична спрямованість.

Основа творчої активності – виникнення й розв'язання протиріччя, проблемної ситуації, де умова – суб'єкт-об'єктні відношення, а джерело – внутрішній рух особистості. Творча активність є особливою характеристикою творчої особистості. Фундаментом творчої особистості є її креативність, детермінантою якої виступає творча активність індивіда.

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що творча активність студента – це складне особистісне утворення, що виступає умовою й результатом музично-педагогічної діяльності, забезпечує нестандартний підхід і творче вирішення професійних завдань.

Творча активність майбутнього педагога в музично-педагогічній діяльності виявляється у винахідливості, оригінальності, нестереотипності, творчій уяві, асоціативному сприйнятті, інтуїції, емпатії, культурі почуттів і натхненні. Творча активність у процесі занять музикою виявляється в самостійній музично-виконавській діяльності. Розвиток творчих здібностей, таких як продуктивна увага, емпатія, фантазія, інтуїція, нестандартне асоціативне мислення, призводить до розвитку творчої активності. І навпаки – завдяки творчій активності розвивається внутрішній потенціал особистості, відбувається реалізація індивіда у музичному мистецтві.

Творча активність студентів-піаністів характеризується, насамперед, потребою й умінням висувати оригінальні музично-педагогічні проблеми, знаходити нестандартні способи їх вирішення, використовувати отримані раніше знання в нових ситуаціях, що обумовлює установку на самовдосконалення особистості й розвиток музично-творчих здібностей студентів.

Згідно з цілями дослідження основним стрижнем його є експериментальні заняття. Відмінність їх від традиційних є в тому, що: експериментальне навчання спрямоване на створення установки з розвитку творчої активності; відслідковувалось цілеспрямоване накопичення виконавського репертуару з використанням імпровізацій у відпрацюваннях в деталях програмних творів, що вивчаються, вправах на оволодіння певними засобами технічної, звукової, віртуозної досконалості, а також імпровізацією великих фрагментів або навіть цілих творів «на замовлення» – на тему вивченого твору, з приводу, «в стилі».

В програми студентів, поряд з традиційним репертуаром, включались твори, які вивчалися ескізно, де виокремлювались певні фрагменти з труднощами, на їх основі створювалися вправи для подолання проблемних ситуацій. Цим забезпечувався широкий обсяг репертуару, і більш точна корекція його в зв'язку з індивідуальними можливостями кожного учня, та перспектив його професійного вдосконалення.

Інша необхідна умова експериментальних занять – дослідження за допомогою запропонованих методів педагогічного стимулювання виконавської активності студента в концертно-просвітницькій діяльності. Такі напрямки роботи, як формування вміння відпрацьовувати музичний твір і виконувати його в концертній обстановці, виховання усвідомленого емоційного підходу до твору, що вивчається, розвиток у студента навичок виконавського, теоретичного та музикознавського аналізу – все це надає можливість поєднати конкретну виконавську концертну практику з розвитком естетичних смаків, самостійності та ініціативності.

Формування творчої активності – складний процес, тому музично-педагогічна та піаністична підготовка як основа його реалізації припускає переорієнтацію її сутності з предметної на особистісну орієнтовану спрямованість, що дозволяє розглядати засвоєну навчальну інформацію як засіб розвитку творчої індивідуальності студента, формування творчого стилю діяльності, стійкої потреби в активних діях, імпровізації і самостійного вирішення завдань у надбанні і збагаченні власного музично-педагогічного досвіду у виконавстві та імпровізації.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЕСТЕТОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В умовах розбудови національної системи освіти в Україні та її інтеграції у європейський та світовий простір актуальності набуває проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти, здатних до впровадження сучасних інноваційних особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання учнів, створення психологічно комфортних умов для їх творчого самовираження і самореалізації, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у педагогічній діяльності.

Сучасна початкова школа потребує педагога нової генерації з конкурентноздатним рівнем кваліфікації, основна функція якого полягає не тільки у формуванні в учнів загальнонавчальних та предметних компетентностей, а й забезпеченні сприятливих умов для розвитку позитивної навчальної мотивації, отримання задоволення від процесу самостійного пізнання та результату своєї учбової праці, виявлення та розкриття творчих здібностей учнів на засадах глибокої поваги, любові та віри в потенційні можливості кожного вихованця. Одним із шляхів вирішення окреслених завдань, на нашу думку, є використання вчителем засобів естетотерапевтичного впливу, що спрямовані на активізацію емоційно-чуттєвої сфери та збагачення емоційного досвіду молодших школярів.

Проблема естетизації навчально-виховного процесу початкової школи висвітлювалась у працях як класиків педагогіки (Я. Коменський, К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський та ін.), так і сучасними науковцями (М. Лещенко, Л. Масол, О. Отич, Л. Руденко, Г. Тарасенко та ін.). Окремі питання використання психолого-педагогічного потенціалу естетотерапевтичних та арт-терапевтичних методів у роботі з дітьми та підлітками розкрито у наукових доробках О. Вознесенської, У. Дутчак, Т. Зінкевич-Євстигнеєвої, М. Кисельової, Г. Побережної, Н. Сакович, О. Філь, В. Чурай та інших.

Проблема підготовки майбутніх педагогів до застосування засобів естетотерапії набула ґрунтовної розробки у дослідженнях О. Кондрицької, Л. Лебедевої, І. Малишевської, Е. Медведєвої, О. Сороки, О. Федій та інших.

Розглядаючи естетотерапевтичну діяльність учителя початкової школи як специфічний вид діяльності, слід вказати на її головну мету, що полягає в активізації емоційно-чуттєвої сфери учасників педагогічного процесу, формуванні естетичного інтересу в учнів до навчально-пізнавальної діяльності, розвитку творчого потенціалу молодших школярів за допомогою широкого арсеналу естетотерапевтичних засобів, зокрема казки, гри, мистецтва, природи, спілкування тощо. Ми вважаємо, що вказані засоби є традиційними для гуманної педагогіки психолого-педагогічними методами впливу на особистість, але виокремлення та практичне використання їх гармонізуючого, терапевтичного потенціалу набуває першочергового значення в естетотерапевтичній діяльності сучасного вчителя початкової школи.

Слід зазначити, що ефективна реалізація основних завдань початкової школи на основі естетотерапевтичного підходу організації навчально-виховного процесу значною мірою залежить від сформованої готовності майбутнього вчителя до впровадження педагогічної естетотерапії. Відтак, підготовку майбутніх фахівців початкової ланки освіти до естетотерапевтичної діяльності розглядаємо як цілеспрямований процес оволодіння студентами необхідною системою знань, формування відповідних умінь і навичок, професійних цінностей і якостей особистості, що у своїй сукупності забезпечують ефективність використання терапевтичних можливостей засобів впливу на учнів з метою їх творчого розвитку. Основними компонентами цієї підготовки є: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний (рис. 1).

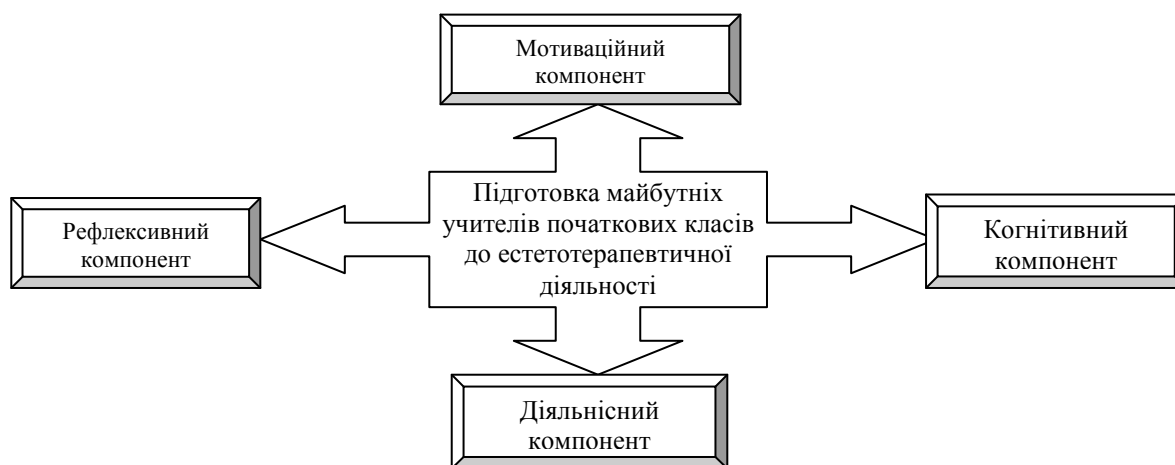


Рисунок 1. – Структурні компоненти підготовки майбутніх учителів до естетотерапевтичної діяльності

Мотиваційний компонент є стрижнем, оскільки саме від того, чим мотивує майбутній педагог свою готовність до впровадження засобів естетотерапії у навчально-виховний процес початкової школи, залежить ефективність професійної діяльності. Відповідно до цього нами визначений професійно-мотиваційний критерій підготовки до означеної діяльності, який характеризує рівень усвідомлення майбутніх учителів початкових класів психолого-педагогічного потенціалу засобів естетотерапії, особистісну зацікавленість у використанні естетотерапевтичних засобів у навчально-виховному процесі школи I ступеня.

Когнітивний компонент є необхідною передумовою успіху практичної професійної діяльності. Він об'єднує сукупність теоретико-методологічних знань з естетотерапії, окремих видів та технологій естетотерапії, основ естетотерапевтичної діяльності вчителя початкової школи.

Діяльнісний компонент є одним із головних складових педагогічного процесу і його можна визначити як процесуальний, методичний. Відповідно до цього компоненту ми визначили операційно-діяльнісний критерій готовності майбутніх учителів до використання засобів естетотерапії, основу якого становлять сукупність професійних умінь і навичок, необхідних для реалізації естетотерапевтичних знань у навчально-виховному процесі початкової школи.

Важливою передумовою становлення майбутнього вчителя початкових класів як суб'єкта професійної діяльності є здатність до педагогічної рефлексії. *Рефлексивний компонент* характеризує пізнання і аналіз майбутнім педагогом явищ власної діяльності і реалізується через такі рефлексивні процеси, як само розуміння і розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, само інтерпретація й інтерпретація іншого (Дичківська І. М., 2004). Показниками оцінно-рефлексивного критерію підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання засобів естетотерапії ми визначили: підготовленість до професійного самоаналізу та саморозвитку; самооцінка рівня підготовленості до використання засобів естетотерапії у початковій школі.

Ми вважаємо, що лише цілісність представленої структури естетотерапевтичної підготовки студентів забезпечує високий рівень розвитку їх особистісно-професійних якостей, творчого мислення, духовної культури, розкриття індивідуально-творчого потенціалу, формування педагогічної самосвідомості та цілеспрямованості.

Слід відмітити, що у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти до естетотерапевтичної діяльності важливого значення набуває створення позитивної емоційно-психологічної атмосфери у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, що характеризує «якісний бік міжособистісних стосунків, сукупність психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності, навчанню та вихованню, всебічному розвитку особистості в групі» (Кремень В. Г., 2008).

До основних показників позитивної емоційно-психологічної атмосфери у процесі естетотерапевтичної взаємодії ми відносимо:

- оптимістичний, життєстверджуючий стиль взаємин суб'єктів педагогічного процесу («мажорний стиль роботи в колективі» за А. Макаренком);
- колективне обговорення варіантів вирішення важливих психолого-педагогічних проблем початкової школи, шляхи їх вирішення за допомогою педагогізації психотерапевтичних технологій з метою надання можливості розвитку творчих здібностей учнів, здійснення корекційних та профілактичних заходів збереження емоційного, морально-духовного здоров'я школярів;
- надання студентам права вільного висловлювання власної думки під час обговорення дискусійних питань;
- створення умов для професійної самореалізації, самоствердження кожного учасника естетотерапевтичного процесу;
- наявність позитивних емоційних переживань як передумова успішності педагогічного процесу тощо.

Створення позитивної емоційно-психологічної атмосфери у процесі естетотерапевтичної підготовки майбутніх педагогів початкової ланки освіти слід розглядати у тісній взаємодії зі становленням суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі вищих педагогічних закладів. В основі міжособистісних відносин лежить принцип співтворчості, що має особливий статус в естетотерапевтичній підготовці майбутніх фахівців початкової ланки освіти через основну мету – актуалізація й розвиток творчого потенціалу обох учасників навчально-виховного процесу (педагога й студента).

Отже, концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації основних функцій естетотерапевтичної діяльності ґрунтуються на ідеях особистісно орієнтованої парадигми, що дозволяє реалізувати основні завдання сучасної початкової школи (подальше становлення особистості дитини, її духовного, психічного, фізичного, соціального розвитку, формування інтересу до навчання, емоційно-ціннісного ставлення дитини до самої себе та інших людей). Перспективними для подальших досліджень, на наш погляд, є питання виокремлення стабілізуючого та гармонізуючого потенціалу засобів естетотерапії та його використання з метою самотерапії майбутніх педагогів.

СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМИ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Сьогодні перед вищими навчальними закладами висувуються завдання, які пов'язані з новими вимогами нашого суспільства до працездатності та працевідповідальності, а також складними вимогами до фахівців з боку європейського соціуму, – це виховання компетентної особистості, якій притаманні високі професійні здібності, активна праця, ініціативність, мобільність, відповідальність за дії, вміння швидко орієнтуватися в певній ситуації, самостійно вирішувати питання, формувати потребу в постійному самовдосконаленні, розвивати культуру міжособистісного спілкування тощо. Очевидно, що важливу роль у формуванні такої особистості відіграє позитивна мотивація студентів соціономічного спрямування до вивчення педагогічних дисциплін.

У психолого-педагогічній літературі науковці визначають мотивацію, з одного боку, як складну, багаторівневу, неоднорідну систему спонукань, яка включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо, а з іншого, – говорять про полімотивованість діяльності, поведінки людини і про домінуючий мотив у їхній структурі. Згідно з Л. І. Божович, мотив – це те, заради чого здійснюється діяльність (Божович Л. І., 1995). Мотивом можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання, словом, все те, в чому знайшла своє втілення потреба. Система мотивів, що є актуальною для певної людини, називається мотивацією.

Від сили та структури мотивації до вивчення педагогічних дисциплін значною мірою залежить активність студентів до оволодіння педагогічними вміннями та навичками й успішність їх майбутньої професійної діяльності в цілому. Зважаючи на це, виникає необхідність цілеспрямованого створення у майбутніх фахівців соціономічної сфери позитивної мотивації до вивчення педагогічних дисциплін у процесі фахової підготовки.

Створення позитивної мотивації у майбутніх фахівців соціономічної сфери включає розвиток зовнішніх і внутрішніх мотивів до вивчення педагогічних дисциплін у процесі навчання. Дослідження, проведені науковцями А. Реаном, В. Якуніним, М. Мешковим, дають підстави стверджувати, що відмінності між «сильними» та «слабкими» студентами визначаються не рівнем інтелекту, а силою, якістю і типом мотивації до навчальної діяльності, у нашому випадку до вивчення педагогічних дисциплін. Дослідники зазначають, що наявність високого рівня позитивної мотивації може компенсувати недостатній рівень педагогічних знань, умінь та навичок у майбутніх фахівців соціономічної сфери. Натомість, яким би здібним і ерудованим не був студент, без бажання та прагнення до оволодіння професією, тобто без позитивної мотивації – високих успіхів він не досягне. Як правило, «сильні» студенти вирізняються внутрішньою мотивацією: вони прагнуть опанувати професію на високому рівні, «слабкі» ж студенти мають найчастіше зовнішні, ситуативні мотиви: вони, перш за все, хочуть уникнути осуду та покарання.

В. Асеев зазначав, що процес створення позитивної мотивації до вивчення педагогічних дисциплін майбутніми фахівцями соціономічної сфери забезпечується дією двох механізмів. Перший полягає у тому, що умови навчальної діяльності та взаємини, які стихійно склалися або були спеціально організовані викладачем, вибірково актуалізують окремі ситуативні спонуки та цінності до вивчення педагогічних дисциплін. Вони за умови систематичної актуалізації поступово змінюються і переходять в усталені мотиваційні утворення. Цей механізм створення мотивації був названий В. Асеевим механізмом «знизу до гори». Другий механізм створення позитивної мотивації полягає у засвоєнні студентами поданих педагогом уже у готовому вигляді спонукань до вивчення педагогічних дисциплін. У результаті дії цього механізму студент сам має поступово трансформувати ці мотиви зі зрозумілих йому зовнішніх мотивів у внутрішньоприйняті й по-справжньому дієві. Обґрунтовуючи важливість і доцільність цього механізму створення позитивної мотивації, В. Асеев акцентує увагу на тому, що «... пояснення змісту спонукань, що формуються, їх співвіднесення з іншими великою мірою полегшує внутрішню смислову роботу студента й позбавляє його стихійного пошуку, нерідко пов'язаного з безліччю помилок». Цей механізм створення мотивації був названий «згори до низу» (Асеев В. Г., 1974). При застосуванні механізмів відбувається, з одного боку, свідомий педагогічний вплив безпосередньо на створення позитивної мотивації до вивчення педагогічних дисциплін майбутніми фахівцями соціономічної сфери, що здійснюється через переконання, пояснення, стимулювання внутрішньої роботи із самосвідомості, переосмислення себе та навколишнього світу. З іншого – забезпечується вплив на особистість студента через перебудову його соціального мікросередовища, умов навчальної діяльності із подальшою перебудовою мотиваційної сфери. Варто зазначити, що кожен із розглянутих механізмів створення позитивної мотивації до вивчення педагогічних дисциплін майбутніми фахівцями соціономічної сфери має свої недоліки та переваги, однак вважаємо, що найбільш цінним і продуктивним є використання і того, й іншого механізмів у комплексі.

Проаналізувавши динаміку в структурі навчальної мотивації студентів, В. Якунін з'ясував, що протягом усього періоду навчання провідне місце займають професійні мотиви студентів, потім пізнавальні, пізніше мотиви соціальної ідентифікації та, нарешті, утилітарні мотиви. Це дало змогу науковцю дійти висновку, що для створення позитивної мотивації до навчальної діяльності і до вивчення педагогічних

дисциплін майбутніми фахівцями соціономічної сфери зокрема, важливо забезпечити професійну спрямованість навчання. Це можна зробити як через підкреслення важливості вивчення педагогічних дисциплін для подальшої успішної професійної діяльності, так і через введення у навчальний процес ситуацій, що моделюють майбутню професійну діяльність фахівців соціономічної сфери з метою їх подальшого вирішення.

Перераховані вище умови створення позитивної мотивації студентів соціономічного спрямування до вивчення педагогічних дисциплін реалізуються в процесі впровадження у навчальний процес активних методів навчання, серед яких провідну роль відіграють ділові та навчально-рольові ігри, які дають студентам змогу формувати знання шляхом інтенсивної самостійної пізнавальної діяльності й, разом з тим, сприяють розвитку індивідуальних творчих здібностей.

Психологи стверджують, що гра може стати одночасно й засобом самооновлення, самовдосконалення, до того ж – й стимулятором доброго настрою. З іншого боку, є об'єктивно величезні можливості гри як педагогічного засобу, що збільшує інтелектуальну напруженість, активізує розумові процеси, підвищує інтерес до знань, тренує пам'ять, вміння міркувати логічно тощо. Гра як філософсько-культурологічний феномен, засіб взаємодії людини зі світом розглядалися у працях Аристотеля, Платона, Ж.-Ж. Руссо, Я. А. Коменського, Ф. Шиллера, Г. Гегеля, Г. Сковороди. Велике значення гри приділяли А. Макаренко, В. Сухомлинський. Серед сучасних слід відзначити дослідження І. Іванова, С. Шмакова, П. Щербаня, Д. Ельконіна, І. Зязюна, П. Підкасистого, Г. Селевка та ін. У сучасній педагогічній літературі гра кваліфікується і як цілісна самодостатня технологія, і як відносно закінчена її частина – методика, і як елемент технології або методики у вигляді ігрового прийому, що легко включається у будь-яку іншу технологію (практикум, заліки тощо).

Орієнтація процесу навчання у вищій школі на особистість студента та професійну модель його майбутньої спеціальності вимагає впровадження у практичну діяльність вузів більш інтенсивних технологій і методів. Ігрові форми й методи підготовки фахівців дозволяють оптимально враховувати професійні вимоги обраної студентами спеціальності. Саме ігровий характер навчально-пізнавальної діяльності дає змогу студентам ознайомитися зі специфікою і особливостями майбутньої професійної діяльності, а також сприяє відчуттю своєї ролі в ній. Окрім того, вони суттєво допомагають закріпленню й поглибленню знань, отриманих під час лекцій, семінарів, практичних занять, удосконаленню практичних умінь та навичок, їх застосуванню, творчому використанню у вирішенні професійних проблем, створенню умов для активного обміну досвідом. Серед ігрових форм навчання найбільший інтерес належить діловій грі, яка з позицій концепції контекстного навчання дозволяє задати в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим змодельувати більш адекватні в порівнянні з традиційним навчанням умови формування особистості фахівця. Поєднання предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності в навчальному процесі і обумовлює, на наш погляд, розвиваючий характер вузівського навчання, оскільки забезпечує необхідні умови для породження мотивації учіння, активності особистості в навчально-пізнавальній діяльності, міжособистісної діалогічної взаємодії.

У діловій грі («Новатори» – мета: навчитись здійснювати всебічний розгляд педагогічного нововведення: пропонувати і відстоювати інновації, надавати їм критичну оцінку, вказувати позитивні і негативні сторони, і в цілому, вести дискусію з обговорення; «Пошукове поле» – студентам пропонується розглянути проблему чи то практичного, чи теоретичного, соціального або комунікативного характеру за темою: шляхи розв'язання проблем при організації фізичного виховання; «Педагогічні прийоми створення ситуації успіху» – мета: сприяти формуванню у педагогів потреби використовувати у своїй діяльності принципу «Успіх породжує успіх», як одну з умов створення здоров'язберігаючого середовища тощо) студенти виконують квазіпрофесійну діяльність, яка несе в собі риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. Засвоєння знань, формування умінь і навичок ніби накладається на канву професійної діяльності в її предметному і соціальному аспектах. Ці знання засвоюються студентами не про запас, не для майбутнього застосування, не абстрактно, а в реальному для учасника процесі інформаційного забезпечення його ігрових дій, у динаміці розвитку сюжету ділової гри, у формуванні цілісного образу професійної ситуації. Крім того, в діловій грі в умовах спільної роботи кожний студент набуває навичок соціальної взаємодії, колективістської спрямованості, ціннісні орієнтації і установки, які необхідні майбутньому фахівцю.

Рольова гра, як метод навчання, характеризується наявністю заданої професійної ситуації, яку учасники не обговорюють, а грають за чітко встановленими ролями, тобто це імпровізоване розігрування заданої професійної ситуації. В ігровому процесі відбувається поступове зниження демобілізуючої напруги, нерішучості, тривожності і наростання мобілізуючої напруги на основі посилення інтересу до ігрового процесу. Саме інтерес виявляється найбільш сильним стимулом дій учасників гри, задає творчу спрямованість особистості, викликає позитивні емоції, які, супроводжуючи процес пошуку, прискорюють його, пробуджуючи евристичність мислення. При цьому інтерес має як пізнавальну, так і професійну спрямованість. Так, на практичних заняттях з навчальної дисципліни «Педагогіка» застосовувались такі рольові ігри, як: «Боротьба із небезпечним вірусом» – мета: довести необхідність боротьби із вживанням суржик у педагогічному спілкуванні; «Суд над лихослів'ям» – мета: довести недопустимість використання ненормативної лексики в спілкуванні; «Педагогічний кросворд» тощо.

Таким чином, ігрові форми навчання слід використовувати при викладі педагогічних дисциплін насамперед для вирішення наступних педагогічних завдань: формування у студентів соціономічної сфери цілісного уявлення про професійну діяльність; набуття проблемно-професійного і соціального досвіду, в тому числі і прийняття індивідуальних і колективних рішень; розвитку теоретичного і практичного мислення в професійній сфері; формування пізнавальної мотивації, забезпечення умов появи професійної мотивації.

Нагорна О. О.

Хмельницький університет управління та права

**ОРГАНІЗАЦІЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПРОГРАМИ
«МІЖНАРОДНИЙ ІНВЕСТИЦІЙНИЙ АРБІТРАЖ»
В УППСАЛЬСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

Найстаріший у Швеції юридичний факультет Уппсальського університету (*англ.* Uppsala university) пишається своїми фундаментальними навчальними програмами – одними з найпопулярніших у Скандинавії. Акцент робиться на поєднанні високої якості навчальної та науково-дослідної роботи студентів під керівництвом відомих теоретиків та практиків – експертів у відповідній галузі на основі широкої міжнародної творчої співпраці та тісної взаємодії з іншими університетами та організаціями (Uppsala University World University Rankings).

Однорічна очна магістерська програма «Міжнародний інвестиційний арбітраж» була заснована лише в 2012 році як відповідь на вимоги сьогодення. Варто зазначити, що сфера міжнародного інвестиційного арбітражу продовжує стрімко розвиватись, а тому юристи, які мають спеціальну професійну підготовку в області інвестиційного права та арбітражу стають цінним надбанням багатьох національних та міжнародних організацій, в тому числі юридичних фірм, урядів, банків, великих корпорацій, інституцій Європейського Союзу та неурядових організацій.

Авторами праць з проблем міжнародного арбітражу є переважно зарубіжні дослідники (С. Блейк, С. Крол, Дж. Лью, Л. Містеліс, М. Мозес, С. Стронг тощо). Теоретико-правові та практичні засади здійснення міжнародного арбітражу вивчаються також і вітчизняними науковцями, зокрема О. Брильовим, Л. Винокуровою, О. Висоцьким, І. Побірченко, Т. Сліпачуком та ін.

Однак, питання професійної освіти юристів-арбітражників на сьогодні розглядається лише побіжно, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Метою статті є вивчення та опис напрацьованої практики організації магістерської програми «Міжнародний інвестиційний арбітраж» на юридичному факультеті Уппсальського університету.

Як зазначає Л. Винокурова «однією з безумовних переваг арбітражного процесу є не заформалізована, ефективна, достатньо передбачувана процедура арбітражного розгляду, яка характеризується відсутністю жорстких процесуальних норм, характерних для здійснення правосуддя в державних судах» (Винокурова Л., 2013), що і робить арбітраж настільки популярним механізмом врегулювання міжнародних спорів. Отож, магістерська програма Уппсальського університету «Міжнародний інвестиційний арбітраж» ставить на меті забезпечити майбутніх фахівців глибокими знаннями з міжнародного арбітражу по розгляду спорів між інвесторами та країнами місцез перебування.

До вступу в магістратуру «Міжнародний інвестиційний арбітраж» допускаються абітурієнти, які вже отримали ступінь Бакалавра за спеціальністю «Право» та успішно склали міжнародний екзамен з англійської мови як іноземної (TOEFL, IELTS, Cambridge: CAE, CPE) (Master Programme in Investment Treaty Arbitration).

Кількість кредитів навчального плану підготовки магістрів «Міжнародний інвестиційний арбітраж» дорівнює 60 кредитів ECTS та включає вивчення чотирьох модулів (по 15 кредитів на кожен).

Навчальний процес в магістратурі ґрунтується на проблемно-орієнтованому підході для інтенсивної підготовки майбутніх фахівців, тому, як наслідок, незначна увага тут приділяється лекції як формі аудиторної роботи у порівнянні з семінаром. Проблемний метод навчання заснований на активній участі студента, що вимагає фізичної присутності всіх учасників процесу в одній аудиторії. Відтак, відвідування та підготовка до занять є обов'язковою умовою успішного завершення курсу. На різних видах семінарів обговорюються і аналізуються проблеми, а також пропонуються можливі шляхи їх рішення (Master Programme in Investment Treaty Arbitration).

Протягом навчання студенти залучаються також до підготовки дослідницьких проєктів, які присвячуються актуальним питанням міжнародного арбітражу та є підготовчим етапом у написанні магістерської роботи.

Наприкінці кожного семестру студенти складають письмові іспити, основним завданням яких є не лише перевірка отриманих знань, але й визначення рівня сформованості критичного мислення студентів, що є передумовою майбутньої успішної професійної діяльності.

Перший модуль програми присвячується вивченню основних принципів і норм міжнародного арбітражу. Студенти в межах цього модуля обговорюють і аналізують такі питання, як арбітражна угода, призначення арбітрів, процедурні питання, застосовне право та виконання арбітражних рішень.

Теми другого модуля пов'язані з дослідженням проблем захисту закордонних інвестицій у відповідності з міжнародним правом, аспектів договірного права, тобто аналізу двосторонніх і багатосторонніх договорів про захист інвестицій, а також норм звичаєвого міжнародного права. Такі ключові поняття, як «експропріація», «справедливе і рівноправне звернення», «обов'язки держави» та «атрибуції» також розглядаються в рамках другого модуля. Ще одним важливим аспектом тут є тлумачення договору, який ґрунтується на Віденській конвенції про право міжнародних договорів.

Третій модуль ознайомлює студентів з процедурними питаннями інвестиційного арбітражу. Основна увага приділяється питанням юрисдикції, наприклад, застосування положень режиму найбільшого сприяння в торгівлі до процедурних питань – конфіденційність та прозорість, недоторканність і забезпечення виконання інвестиційних рішень тощо.

Підготовка магістерської роботи здійснюється протягом четвертого модуля (Master Programme in Investment Treaty Arbitration).

Найкращі студенти також мають можливість стати учасниками навчальних судових процесів (moot arbitration), підготовка до яких розпочинається у січні і закінчується в кінці травня проведенням усного слухання.

Після завершення магістерської програми «Міжнародний інвестиційний арбітраж», студент повинен:

- мати глибокі знання міжнародного публічного права, міжнародного арбітражного права та договірного інвестиційного арбітражу,
- бути обізнаним із арбітражною практикою та юридичною теорією,
- майстерно володіти ораторським мистецтвом, уміти презентувати та пояснювати (усно і письмово) складні правові і фактичні питання (Master Programme in Investment Treaty Arbitration).

Висновки. Затребуваність на ринку праці випускників магістерської програми «Міжнародний інвестиційний арбітраж» в Уппсальському університеті доводить ефективність та результативність такої професійної підготовки. Спеціально розроблений навчальний план успішно поєднує складний теоретичний матеріал з його практичним застосуванням. Співпраця з провідними арбітражними установами світу та команда досвідчених викладачів сприяють поширенню позитивного іміджу цієї магістерської програми не лише на території Швеції, але й у всьому світі.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в подальшому аналізі досліджуваної проблеми в інших європейських країнах.

Наконечна А. О.

Хмельницький національний університет

САМОСТІЙНА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Сучасному суспільству необхідні фахівці, які здатні оперативно приймати рішення, діяти творчо, самостійно. В умовах реформування сучасного українського суспільства зростають вимоги до професійної компетентності випускників. Це обумовлює якісно нові зміни в системі вищої освіти, що спрямовані на створення цілісної системи безперервної освіти, на розширення сфери самостійної діяльності студентів, яка формує навички самоорганізації та самоосвіти. Якісна освіта є запорукою майбутнього країни, важливою складовою її національної ідентичності та державного добробуту. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ ст.» визначила стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями та шляхи створення системи безперервного навчання.

Освітній процес у вищій школі – досить складна система, що включає поєднання і взаємозв'язок цілого ряду інформаційно-методичних компонентів, серед яких важливу роль відіграє організація самостійної навчальної діяльності студентів.

Самостійна навчальна діяльність є одним з найважливіших компонентів освітнього процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, позааудиторних занять, без участі викладача, так і під його безпосереднім керівництвом. У процесі самостійної навчальної діяльності студент виступає як активна творча особистість. Ядром такої діяльності є навчальна самосвідомість, тобто усвідомлення студентом мотивів, цілей, прийомів учіння, усвідомлення себе самого як суб'єкта навчальної діяльності, який організовує, спрямовує і контролює процес навчання. Активність особистості студента проявляється у постановці цілей самостійної роботи, її плануванні, визначенні способів, самоконтролі, оцінці результатів тощо. Самостійна навчальна діяльність студентів має професійну спрямованість, що значно підвищує мотиваційну складову самоосвіти та самовиховання.

Організація освітньої діяльності у ВНЗ охоплює аудиторну, позааудиторну, індивідуальну і самостійну роботу з певної навчальної дисципліни. Відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України» (1993 р.) та Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), самостійна навчальна діяльність студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від аудиторних навчальних занять. Навчальний час, який відведений для самостійної роботи, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити, як правило, від 1/3 до 4/5 від загального обсягу навчального часу студента, що виділяється для вивчення конкретної дисципліни. Зміст самостійної роботи студента над навчальною дисципліною визначається її робочою програмою, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача.

Самостійна робота студента забезпечується системою навчально-методичних засобів, які передбачені для вивчення конкретної навчальної дисципліни: підручник, навчальні та методичні посібники, конспект лекцій викладача, практикум, методичні вказівки щодо самостійного опрацювання дисципліни тощо. Методичні матеріали для самостійної роботи студентів повинні передбачати можливість проведення самоконтролю з боку студента. Для самостійної роботи студенту також рекомендується відповідна наукова та фахова монографічна і періодична література. Навчальний матеріал, що визначається робочою програмою навчальної дисципліни для засвоєння студентом в процесі самостійної роботи, виноситься на підсумковий контроль поряд з навчальним матеріалом, який опрацьовувався при проведенні навчальних занять. Індивідуальні завдання є різновидом самостійної роботи.

Дослідники, що приділили значну увагу вивченню організації самостійної навчальної діяльності, виокремили такі її особливості:

1. Відсутність жорстких термінів часу на засвоєння знань, що дозволяє студенту просуватися у вивченні навчального матеріалу зі швидкістю, яка відповідає його здібностям.
2. Можливість перейти до нового матеріалу тільки після засвоєння попереднього.
3. Складання програми самостійного навчання самим студентом за допомогою комп'ютера та під методичним керівництвом викладача.
4. Використання аудиторних занять тільки як форми спрямування самостійного навчання, а не як основного джерела інформації.
5. Підвищення ролі самостійної письмової роботи як системи завдань, що відповідає логіці опанування предмета й спрямовує студентів на розвиток професійних умінь.
6. Використання методистів-консультантів (тьюторів) і викладачів з метою об'єктивної та оперативної перевірки знань студентів, корекції самостійного навчального процесу.

Результативність самостійної роботи студентів багато в чому визначається наявністю активних методів її контролю. Існують наступні види контролю:

- вхідний контроль знань і умінь студентів на початку вивчення навчальної дисципліни;
- поточний контроль, тобто регулярне відстеження рівня засвоєння матеріалу на лекціях, практичних та лабораторних заняттях;
- проміжний контроль у кінці вивчення розділу або модуля дисципліни;
- самоконтроль, який здійснюється студентом у процесі вивчення дисципліни при підготовці до контрольних заходів;
- підсумковий контроль з дисципліни у вигляді заліку чи іспиту;
- контроль залишкових знань і умінь через певний час після завершення вивчення дисципліни.

В останні роки поряд з традиційними формами контролю – колоквиуми, заліки, іспити – досить широко вводяться нові методи, тобто перевірка якості виконання самостійної роботи студентів здійснюється на основі сучасних освітніх технологій. В якості такої технології в сучасній практиці вищої професійної освіти часто розглядається рейтингова система навчання, що дозволяє студенту і викладачу виступати у вигляді суб'єктів освітньої діяльності, тобто бути партнерами.

Отже, активізація самостійної навчальної діяльності сприяє формуванню у студентів інтелектуальних якостей, необхідних майбутньому фахівцю, активізує студентів до вивчення навчального матеріалу, підвищенню ефективності його засвоєння, формуванню уміння самостійно, систематично і методично правильно оволодівати новими знаннями. Використання часу, що відводиться на самостійну роботу, є справою творчою, яка виробляє в студентів власний стиль, основою якого є наукова організація праці. Вона виховує у студентів стійкі навички постійного поповнення своїх знань, самоосвіти, сприяє розвитку працелюбності, організованості й ініціативи, випробовує його сили, перевіряє волю, дисциплінованість тощо.

ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СЕСТРИНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ В УКРАЇНІ

Приєднання нашої держави до Болонської угоди та обрання євроінтеграційного вектору стало поштовхом для низки реформ в галузях охорони здоров'я та освіти, зокрема у медичній освіті. В Україні затверджено державну програму реформування сестринської справи, згідно з якою було розроблено освітню програму «Стандарт вищої освіти України з підготовки магістра-медсестри з вищою освітою». Нині фахова підготовка сестринського персоналу в Україні є ступеневою, а саме: перший ступінь – дипломована медична сестра, другий ступінь – медична сестра-бакалавр, третій ступінь – медична сестра-магістр.

Досвід зарубіжних країн та основні концептуальні напрямки реформування сестринської справи в Україні по досягненню міжнародних стандартів дають підставу віднести до перспективних напрямків розвитку медсестринства та вищої медсестринської освіти: одержання сестринським персоналом повної вищої медичної освіти; здобуття медичними сестрами з вищою освітою наукових ступенів; науково-дослідницьку діяльність в галузі медсестринства; розширення міжнародного співробітництва в галузі медсестринства (Шегедин М. Б., Мудрик Н. О., 2003).

Фахова підготовка сестринського персоналу в Україні здійснюється згідно Конституції України, законів України, а саме: Закону України «Про вищу освіту», Закону України «Про загальну середню освіту», Національної стратегії розвитку освіти в Україні, державних стандартів освіти, інших нормативно-правових документів, що стосуються освіти та охорони здоров'я.

Згідно з вимогами чинних навчальних програм, студенти вищих медичних закладів повинні оволодіти різними фаховими компетенціями, необхідними для їх майбутньої професійної діяльності. Вагомий внесок у дослідження різних аспектів фахової підготовки вітчизняних медиків, в тому числі сестринського персоналу, внесли українські науковці та дослідники О. Волосовець, Ю. Вороненко, С. Максименко, В. Москаленко, М. Мруга, Н. Пасечко, М. Філоненко, В. Шатило, М. Швед, М. Шегедин, Т. Чернишенко.

У практиці медичних навчальних закладів виокремлюють такі моделі навчальних технологій підготовки майбутніх фахівців: інформаційна, структурно-логічна, особистісно-орієнтована, інтеграційна, ігрова (симуляційна), тренінгова, діалогова, інформаційно-комп'ютерна (Максименко С. Д., Філоненко М. М., 2014). Всі ці моделі навчальних технологій є невід'ємною складовою фахової підготовки сестринського персоналу в Україні, проте найбільш ефективними є ті технології, які наближають студентів до їх майбутньої професійної діяльності.

Мінімізувати кількість медичних помилок сестринського персоналу у майбутньому допомагають симуляційні технології, передусім на заняттях з клінічних дисциплін. Важко назвати повноцінним навчальний процес фахової підготовки сестринського персоналу в сучасних умовах без відпрацювання первинних навичок на тренажерах та фантомах, за допомогою яких можна імітувати як елементарні клінічні ситуації, так і здійснювати реанімаційні заходи. Проте симуляційні технології ніколи не замінять живий діалог між пацієнтом та медичним працівником, не навчать культурі спілкування під час відпрацювання практичних навичок студентами в ході фахової підготовки сестринського персоналу. Тому набуття практичних навичок безпосередньо у лікувальному закладі протягом проходження практики студентами є базовою складовою фахової підготовки сестринського персоналу, що в свою чергу, має здійснюватися на найвищому рівні та займати більшу кількість годин навчального плану. Опанувавши основами медсестринства, медичної етики та деонтології, медичної психології та педагогіки, культурою фахового мовлення, а також українською та іноземною мовою за професійним спрямуванням та іншими фаховими дисциплінами, сестринський персонал оволодіє всіма необхідними фаховими компетенціями, які дозволять належним чином виконувати свої професійні обов'язки на робочому місці. Високодуховна людина та фахівець високої кваліфікації – дві невід'ємні складові якісної підготовки сестринського персоналу, якому пацієнти довіряють своє здоров'я та життя. Тому, розвиваючи фахові компетенції, застосовуючи сучасні інформаційні технології, не слід забувати і про розвиток духовної культури студентів, приділяти увагу формуванню таких людських чеснот, як: порядність, доброта, милосердя, чуйність, делікатність, тактовність, ввічливість, лагідність та інші.

Особистісно-орієнтована модель навчання є незамінною у ході фахової підготовки сестринського персоналу. Сучасних студентів за їх ставленням до обраної професії психолого-педагогічної практиці за В. Лисовським умовно поділяють на «гармонійних», «професіоналів», «академіків», «громадських діячів», «аматорів мистецтв», «старанних», «середняків», «розчарованих», «лідарів», «творчих», «богемних». Крім того, кожний студент є індивідом, у якого вже сформувався певний характер і світогляд, притаманний лише йому (Максименко С. Д., Філоненко М. М., 2014).

Викладачі медичних закладів, застосовуючи на своїх заняттях особистісно-орієнтовану модель навчання, розкривають індивідуальні пізнавальні можливості кожного студента, допомагають йому в самопізнанні, самоактуалізації, самореалізації, формують культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати власне життя. Тому в своїй майбутній професійній діяльності сестринському

персоналу, який буде здійснювати догляд за хворими, асистувати лікарю, надавати медичні та медсестринські послуги пацієнтам з різними характерами та світоглядом, вести роз'яснювальну роботу серед пацієнтів щодо ведення здорового способу життя, необхідно втілювати на практиці знання, отримані під час навчання, застосовувати особистісно-орієнтовану модель навчання у ході реалізації сучасного превентивного підходу до лікування хвороб та зменшення рівня захворюваності населення.

На особливу увагу заслуговує проектна модель фахової підготовки сестринського персоналу. Завдяки дослідницьким, творчим та інформаційним проектам у студентів формується не лише уміння знаходити інформацію самостійно, але й здатність ефективно працювати в команді, що позитивно впливатиме на їх майбутню професійну діяльність в колективі.

Слід зазначити, що застосування сучасних технологій фахової підготовки сестринського персоналу в навчальному процесі є успішним лише за наявності сприятливих умов для їх втілення у життя: належної державної фінансової підтримки здійснення реформ у системі фахової підготовки сестринського персоналу в Україні, високого рівня кваліфікації викладачів навчальних закладів та медичних працівників, які навчають майбутніх фахівців під час проходження ними практики, належного нормативно-документального та навчально-методичного забезпечення викладання фахових дисциплін, достатньої кількості обладнаних навчальних аудиторій з дотриманням ергономічних вимог до організації робочого місця, як в навчальному корпусі для проведення занять, так і на базі закладів охорони здоров'я.

Враховуючи міжнародний досвід, науково-дослідницьку діяльність в галузі сестринської справи в Україні можна умовно розділити і планувати в трьох основних напрямках: медсестринська практика, організація медсестринських служб та навчання сестринського персоналу (Шегедин М. Б., Мудрик Н. О., 2003).

Проведення спільних науково-дослідницьких проектів із залученням викладачів та студентів з різних медичних навчальних закладів, в тому числі сестринського персоналу з різних країн світу, які можуть спілкуватися іноземною мовою, можуть сприяти вирішенню однієї з найбільших проблем людства – зменшення рівня захворюваності у всьому світі.

Палінчак В. М.

Ужгородський національний університет

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МЕНЕДЖМЕНТУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

Результативність будь-якої діяльності (наукової, педагогічної, виробничої) значною мірою залежить від ефективного менеджменту. Тому питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх менеджерів активно досліджуються як зарубіжними, так і вітчизняними вченими (О. Грейсон, Г. Кунц, М. Мескон, О. Романовський, Ф. Хміль, Б. Яковенко).

Загальноприйнятим у науковій літературі є погляд, згідно з яким фундатором концепції управління як специфічного виду діяльності є американський менеджмент, який створив образ менеджера-професіонала в галузі організації та управління, сформував найбільшу у світі управлінську інфраструктуру, вклав кошти в розвиток і популяризацію ідей менеджменту в країні й за кордоном (Грейсон Д., 1991; Глейзман Дж., 2007; Хміль Ф. І., 2007). Його провідне значення у світі, вплив на розвиток теорії і практики управління безперечні. Саме тому вивчення американського досвіду управління і підготовки управлінських кадрів набуває актуальності для України в умовах реформування вітчизняної економіки, переходу її на інноваційний шлях розвитку.

Слід підкреслити, що американська вища школа у підготовці менеджерів використовує найрізноманітніші технології (проблемного навчання, проєктивні, інтерактивні, особистісно-орієнтовані, групової навчальної діяльності, технології навчання як дослідження та ін.). Причому, впродовж останніх десятиріч особливо інтенсивно йде пошук більш ефективних форм і методів навчання. Спрямованість цих пошуків зводиться до спроби змінити традиційну модель: «професор говорить, студент слухає», тобто суттєво переглядається роль лекції у професійній підготовці фахівців.

Аналіз наукової літератури свідчить, що одним з найбільш популярних методів, які сьогодні використовуються у професійній підготовці менеджерів, є кейс-метод, або метод вивчення конкретних ситуацій (МКС). Його було започатковано в Гарвардській школі бізнесу ще в 1921 р., активно він почав використовуватися в останні десятиріччя. Цей метод дає змогу через колективну творчу дискусію на прикладі конкретної абсолютно правдивої ситуації, що містить оригінальний практичний досвід, виробити у слухачів цілком конкретні практичні навички.

У найбільш загальному вигляді метод конкретних ситуацій (МКС) являє собою опис дійсних подій, що мали місце в процесі управлінської діяльності, ведення бізнесу в словах, цифрах і образах. Це ніби «зріз» цього процесу, фіксація його динаміки в певних часових межах, що ставить студента перед вибором шляхів вирішення проблем і подальших дій.

Відповідно до цього методу студенти аналізують і обговорюють реальні управлінські ситуації. Вони ставлять себе на місце менеджерів, описаних в «ситуації», аналізують різні складові проблеми і рекомендують можливі варіанти її вирішення. Навчальні завдання містять той же об'єм незавершеної

інформації, який був доступний менеджерам в реальному перебігу проблемної ситуації. Очікується, що після вивчення ситуації студент прийде до свого висновку, а після обговорення конкретних ситуацій (КС) в групі внесе до неї необхідні зміни. МКС як метод навчання будується на відтворенні шляхом моделювання реальної ділової ситуації, так, щоб відображати найбільш загальне в управлінні. Конкретні ситуації та їх обговорення в аудиторії дають можливість ознайомлення з численними підходами до вирішення проблеми з позицій різного знання справи, досвіду, спостережень відносно розглянутої проблеми. Те, що кожен учасник процесу приносить із собою в групу для визначення і формулювання ситуаційної проблеми, для її аналізу і вироблення рішення, може бути дуже важливим.

Критерієм правильності прийнятих в управлінні рішень (до стадії їх реалізації) є їх обґрунтованість і доказовість. Наявність в конкретній ситуації конфліктності як її змістової складової – спонукає студентів до дискусії і викликає у тих, хто дійсно готує себе до управлінської роботи, необхідність відстоювати свої позиції. Таким чином, метод допомагає розвивати аналітичні здібності, навички та вміння в процесі «кількісного» і «якісного» обґрунтування своїх рішень і рекомендацій. Обговорюючи КС спочатку в групі, а потім в аудиторії, студенти змушені захищати свої висновки і аргументи перед своїми колегами і перед інструктором.

Навчаючись управлінню за допомогою МКС, студенти дуже ефективно можуть поліпшити своє розуміння процесів, що відбуваються в управлінні, і підвищити свою компетентність через вивчення, побудову припущень та їх обговорення в рамках реальних подій. При цьому розвиваються навички логічного мислення, пошуку відповідної інформації, аналізу та оцінки фактів і розробки альтернатив, необхідних для вирішення проблем і прийняття рішень. У результаті студенти навчаються методам вирішення проблем та прийняття рішень, а також набувають досвіду аналізу. У ході обговорення КС і дискусії з колегами також виробляються навички та вміння ефективної міжособистісної та групової комунікації. Це відбувається в процесі вирішення проблем і отримання при цьому підтримки в групі. Участь у всіх етапах роботи над КС в рамках розглянутого методу веде до розвитку однієї з вирішальних якостей менеджера – вміння брати на себе відповідальність за прийняте рішення.

Висновки. МКС є ефективним методом професійної підготовки майбутніх менеджерів, оскільки дозволяє поєднати знання багатьох управлінських дисциплін і розділів менеджменту воедино, здійснюючи на практиці міждисциплінарний підхід до змісту освіти і надаючи можливість як в цілому, так і вибірково інтенсивно обговорювати широке коло проблем і розвивати у собі більш професійний підхід до управління.

Повідайчик О. С.

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗА РУБЕЖЕМ

Визначальною умовою стійкого розвитку професії, зокрема, соціальної роботи, є її постійне вдосконалення на основі нових, науково обґрунтованих знань, вивчення й впровадження у вітчизняну практику позитивних аспектів зарубіжного досвіду функціонування даної сфери.

Аналіз історико-педагогічної літератури, присвяченої становленню професійної соціальної роботи і освіти в США, Великобританії, Німеччині та інших країнах засвідчує, що роль, яка відводиться дослідницькій складовій професії і, відповідно, рівню підготовки фахівців, сильно варіюється в розрізі країн і залежить від традицій соціальної допомоги, вимог до професіоналів, особливостей фахової підготовки соціальних працівників. У зв'язку з цим доцільним є аналіз етапів становлення дослідницької складової соціальної роботи і основних дидактичних закономірностей навчання дослідницької діяльності в системі вищої освіти зарубіжних країн, оскільки вони мають тривалу історію розвитку професії і значний досвід дослідницької підготовки майбутніх соціальних працівників.

Узагальнюючи результати досліджень зарубіжних і вітчизняних вчених С. Бісмана, Т. Дьячек, А. Козлова, М. Пейна, В. Поліщук, Х. Сведнера, В. Фірсова, Т. О'Хара, Є. Холостової, Т. Шаніна та ін., можна виділити три основні етапи щодо застосування дослідницької практики в соціальній роботі та підготовки майбутніх соціальних працівників до реалізації дослідницької функції в системі вищої професійної освіти зарубіжних країн:

- I етап (кінець XIX – початок XX ст.) – становлення соціальної роботи як професії;
- II етап (середина 30-х – середина 60-х років XX ст.) – розвиток системи професійної підготовки соціальних працівників і уніфікація вимог до неї;
- III етап (середина 60-х рр. XX ст. до теперішнього часу) – визнання дослідницької складової обов'язковим компонентом професійної підготовки соціальних працівників і закріплення цього статусу в нормативних документах, які регулюють освітній процес (стандартах, навчальних планах, освітніх програмах, кваліфікаційних вимогах до рівня дослідницької підготовки випускників).

Розглянемо більш детально зазначені етапи.

I етап (становлення соціальної роботи як професії). Зарубіжні вчені Р. Баркер, Дж. Грей, Б. Джонсон та М. Пейн зазначають, що перші спроби організації незначних досліджень і використання їх результатів у

процесі надання допомоги відбувалися починаючи з кінця XIX століття, тобто в період становлення професійної соціальної роботи. В цей же час окремі функції соціальної допомоги та підтримки деяких категорій населення почали виконуватися волонтерами (недержавними фондами, асоціаціями) в рамках світської і конфесійної благодійності:

- 1875 р. в Нью-Йорку було створено Товариство попередження насильства над дітьми;
- 1877 р. розпочала свою діяльність Асоціація благодійних організацій (м. Буффало);
- 1884 р. у Лондоні почав функціонувати Тойнбі Холл (Toynbee Hall) – перше спеціалізоване поселення сетльмент. Рух сетльментів швидко поширювався не тільки у великих містах Великобританії, а також і в США;
- 1886 р. у Нью-Йорку було створено першу «Сусідську Гільдію». Через деякий час в країні було відкрито близько 400 будинків такого типу. Вони організовували групову роботу, сприяли розвитку громади, надавали послуги соціальної адвокатури;
- 1889 р. в Чикаго відкрито Хулл Хауз (Hull House), який незабаром став одним з найвизначніших сетльментів у США. Тут соціальна робота переважно орієнтувалася на групові форми роботи з мігрантами;
- 1909 р. була заснована Національна Асоціація підтримки кольорового населення (Дьячек Т., 2002).

Поступово, в умовах розширення в країні волонтерських рухів і залучення до них штатних співробітників, виникала нагальна потреба підвищення ефективності соціальної роботи шляхом застосування в практичній роботі елементів дослідницької діяльності. В деяких благодійних організаціях того часу робилися стихійні спроби проводити емпіричні дослідження, результати яких використовувалися в роботі. Прикладом є діяльність руху «дружніх візитерів», які з'ясовували умови проживання окремих осіб або сімей, що перебувають у стані бідності.

Особливу роль у розвиток досліджень в галузі соціальної роботи внесли представники руху сетльментів. Як і члени інших благодійних організацій, вони намагалися використовувати певні теоретичні засади для розробки стратегій, які б максимально підвищували ефективність їхньої діяльності. Зокрема, вона базувалася на концепції «Три Р»: дослідження (research), реформа (reform), проживання за місцем роботи (residence) (Куліченко Р., 2001). Представники руху сетльментів визнавали науковий підхід до вивчення проблеми бідних в цілому, а не становища окремої знедоленої людини. Дослідження надавали інформацію про економічну, політичну і соціальну ситуації в робочих районах індустріальних центрів. Як наслідок – результати їхніх досліджень свідчили про системний, а не індивідуальний характер проблеми бідності.

II етап (розвиток системи професійної підготовки соціальних працівників і уніфікація вимог до неї). Визнання громадськістю зарубіжних країн соціальної роботи як особливого виду професійної діяльності вимагало наявності спеціально підготовлених фахівців-практиків. Це зумовило відкриття в США та країнах Європи відповідних навчальних закладів, а також розробку навчально-методичного забезпечення.

У багатьох європейських країнах підготовка соціальних працівників почала організовуватися вже з початку XX століття. Так, однією з перших шкіл соціальної роботи був заклад, заснований у 1896 р. у Великобританії під патронажем Асоціації благодійних організацій. До 1903 р. Асоціація відкрила Школу соціології, яка в 1912 р. була трансформована в Департамент соціальних наук і управління (після об'єднання з Лондонською Школою економіки) (Мандей Б., 1991). До початку Першої Світової війни курси і школи соціальної роботи функціонували в Австрії, Франції, Німеччині, Швеції, Великобританії, Нідерландах, Швейцарії. Однак, як зазначають Х. Сведнер і Т. Шанін, масове створення навчальних програм підготовки соціальних працівників відноситься до міжвоєнного періоду, коли географія професійної освіти за цим фахом значно розширилася, зокрема, курсове навчання поширилося на Бельгію, Данію, Ірландію, Італію, Норвегію, Фінляндію. В цей час в країнах Західної Європи і США відбувався не тільки розвиток сфери освітніх послуг, але також розширювався перелік спеціалізацій, за якими здійснювалася підготовка соціальних працівників (Сведнер Х., Шанін Т., 1992).

До середини 30-х рр. XX ст. науково-пізнавальна діяльність у практичній соціальній роботі зводилася до незначної кількості випадків вивчення соціальних проблем і носила фрагментарний характер. Однак, в цей період почали відбуватися зміни, які передбачали включення елементів дослідницької підготовки в навчальний процес соціальних працівників. Зокрема, Асоціація шкіл соціальної роботи США розробила першу навчальну програму, яка передбачала вивчення таких дисциплін як «Соціологія», «Статистика» та ін.

III етап (визнання дослідницької складової обов'язковим компонентом професійної підготовки соціальних працівників). Зазначений етап супроводжувався закріпленням цього статусу в нормативних документах, обов'язкових для всіх факультетів соціальної роботи (стандартах, навчальних планах і програмах, вимогах до рівня дослідницької підготовки випускників).

Визначальним чинником, що зумовив зміну вимог до професійної, а, отже, й дослідницької підготовки соціальних працівників цього періоду стало економічне зростання низки європейських країн і США. Основною ціллю соціальної роботи в цих країнах стало забезпечення загального благополуччя («welfare state»), що спричинило трансформаційні процеси в сфері соціальної освіти. Визнання ідеї соціального благополуччя як державної політики ініціювало нові стимули розвитку соціальної роботи, оскільки в «державі загального благополуччя» такі складові соціальної сфери, як охорона здоров'я, освіта, підтримка рівня доходів через систему їхнього перерозподілу, наявність житла, широкий спектр особистих соціальних послуг стало розглядатися невід'ємним правом громадянина.

Оскільки зміст і позиції системи професійної підготовки соціальних працівників, будучи похідними від економіки і політики держави, завжди відображають соціоекономічні і політичний контексти, в яких вони розвиваються, то для задоволення підвищеного запиту на соціальні послуги вже з середини 60-х років в США і країнах Західної Європи виникла нагальна потреба у фахівцях соціальної роботи різних спеціалізацій. Це, в свою чергу, сприяло певному переформатуванню освітніх програм підготовки фахівців. З цього часу відбувається поступове посилення уваги і уніфікація вимог до шкіл соціальної роботи, більш чітко опрацьовується зміст освіти, в навчальні програми вводяться курси, спеціально спрямовані на дослідницьку підготовку майбутніх соціальних працівників.

Характеризуючи функції, які повинен виконувати сучасний університет, К. Ясперс акцентував увагу на властиву йому дослідницьку функцію. На думку вченого, університет вирішує наукові та навчальні завдання, будучи школою, в якій студент може брати активну участь в дослідженнях. Завдяки цьому в нього формуються якості, пов'язані з інтелектуальною дисципліною, він здобуває освіту, яка залишиться з ним на все життя. Дослідження і навчання в рівній мірі обов'язкові для студента університету, і таким чином забезпечують розвиток його інтелектуальної культури (Ясперс К., 2006).

Отже, для того, щоб досягти високого рівня професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької роботи вищим школам зарубіжних країн знадобилося майже століття. Протягом цього періоду часу відбувалося постійне становлення професії, створювалася система фахової підготовки у вищій школі, були розроблені уніфіковані вимоги до дослідницької підготовки фахівців соціальної роботи, позитивний досвід якої може бути використаний у нашій країні.

Пододіменко І. І.

Хмельницький національний університет

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ

Сучасний етап розвитку інформаційного глобалізованого суспільства детермінує нагальну потребу в інноваційних підходах до професійного розвитку особистості. Докорінні цивілізаційно-парадигмальні зміни в науці як формі суспільної свідомості та, відповідно, у системі сучасної освіти позначається на трансформації педагогічних ідей та теорій щодо головної рушійної сили освіти – особистості педагога як професіонала. Подвійна роль вчителів у освітніх реформах – бути суб'єктом і об'єктом реформацій – робить професійний розвиток вчителів зоною виклику і посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків та практиків освіти (Пухова Л. П., 2011). В умовах інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір актуалізується потреба в активній розробці й імплементації нових підходів і стратегій (способів, моделей, форм організації, змісту того, що потрібно засвоїти) загалом та концептуального переосмислення власне самої сутності поняття професійного становлення й розвитку особистості вчителя іноземних мов.

У працях вітчизняних та зарубіжних науковців накопичено різноплановий пласт теоретичних і методичних узагальнень, які мають великий практичний потенціал. Зважаючи на багатогранність тлумачення категорії «професійний розвиток вчителя іноземних мов» та дефініцій, пов'язаних із нею, мета статті – узагальнити існуючі підходи до наукового розуміння досліджуваного явища на основі напрацювань вітчизняних та зарубіжних науковців.

Етимологія поняття «професійний розвиток» походить від лат. *profiteor* («оголошую своєю справою») – це процес, що характеризує динаміку незворотних змін особистості, її основних мотиваційних потреб, когнітивних, емоційно-вольових компонентів під час професіоналізації; процес соціалізації, що відбувається в онтогенезі людини і спрямований на присвоєння їй різних аспектів світу праці, зокрема професійних ролей, професійної мотивації, професійних знань і навичок (Роу Е., 1956). У широкому сенсі категорія «професійний розвиток» відображає розвиток людини в її професійній ролі. Професійний розвиток особистості ототожнюють із прогресивним розвитком людини: дозріванням, формуванням, самовдосконаленням, саморозвитком (Левітан К. М., 1991).

Термін «професійний розвиток» належить до міждисциплінарних понять й у різних галузях знань розглядається через призму особливих акцентів. Ця категорія включає в себе напрямок професійного вибору, лінію побудови кар'єри, наявність професійних досягнень, задоволеність від процесу і результатів праці, зміну або стабільність робочого місця, професії (Мартинець Л. А., 2016).

Різноманіття концепцій і теорій професійного розвитку зумовило існування різних його визначень. Так, в економіці та соціології праці поняття «професійний розвиток» синонімічне поняттю «розвиток трудового потенціалу», або «розвиток персоналу» і трактується як систематичний пошук, спрямований на поліпшення функціонування організації шляхом підвищення цінності трудового потенціалу персоналу (Жернова О. Д., 2012).

У менеджменті професійний розвиток розглядається як процес підготовки співробітників до виконання нових виробничих функцій, зайняття посад, вирішення нових завдань, спрямований на подолання

розбіжності між вимогами до працівника і якостями реальної людини, тобто основний акцент зроблено на управлінні людськими ресурсами (Оганесян О. А., 2000).

У психології праці професійний розвиток – це активне якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, внутрішня детермінація активності вчителя, яка веде до принципово нового способу професійної життєдіяльності (Мітіна Л. М., 1998). У цьому аспекті професійний розвиток розглядається як зростання, становлення, інтеграція і реалізація особистісних якостей педагога у професійній праці. Протилежну позицію знаходимо в Е. Зеєра, який під професійним розвитком має на увазі розвиток особистості в процесі вибору професії, професійної освіти та підготовки, а також продуктивного виконання професійної діяльності. Науковець доповнює це визначення такими характеристиками, як формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей і їх інтеграцію, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей людини (Зеєр Е. Ф., 2006).

Педагогіка розглядає професійне становлення особистості як процес вирішення професійно важливих завдань – пізнавальних, комунікативних, моральних, під час якого фахівець опановує необхідний комплекс пов'язаних із його професією ділових і моральних якостей (Левітан К. М., 1991). Розвиток професіонала відбувається в результаті систематичного вдосконалення, розширення та підкріплення спектра знань; розвитку особистісних якостей, необхідних для засвоєння нових професійних знань, навичок і умінь (Климов Е. О., 1999). Професійний розвиток трактується як неперервний процес накопичення і прояву «потенційного» в особистості (єдність можливого і здійсненого, потенційного і актуального), що сприяє розширенню і поглибленню її зв'язків із навколишнім світом, суспільством, іншими людьми, самим собою, і забезпечений спадковими, психологічними, соціальними і педагогічними факторами. Шлях становлення особистості забезпечується вихованням, навчанням, освітою, самоосвітою, педагогічною підтримкою, супроводом, корекцією, організованою соціалізацією (Ігнатова І. І., Барановська Л. А., 2008).

З позиції акмеології професіоналізм особистості досягається в процесі формування професійно важливих здібностей, розвитку особистісно-ділових якостей, розширення простору особистості, її професійного і морального «збагачення», рефлексивної організації, рефлексивної культури, творчого та інноваційного потенціалу, мотивації досягнень, розкриття творчого потенціалу і наявності сильної і адекватної мотивації (Деркач А. А., Закикін В. Г., 2003).

Варто зауважити, що для позначення професійного розвитку вчителів іноземних мов у світовій науковій літературі використовуються різні терміни, зокрема, розвиток вчителя (teacher development), розвиток кар'єри (career development), розвиток персоналу (staff development), розвиток людських ресурсів (human resource development), професійний розвиток (professional development), неперервна освіта (continuing education), освіта упродовж життя (lifelong learning) та інші (Пуховська Л. П., 2011). Зусиллями світової наукової спільноти відкриваються все нові аспекти проблеми й уточнюється зміст поняття професійного розвитку педагога. Таким чином, професійний розвиток вчителя іноземних мов можна трактувати як:

– зростання його професійних досягнень в результаті накопичення практичного досвіду і систематичного перегляду власного викладання (Глеттхорн А., 1995);

– систему різних видів діяльності з метою підготовки вчителів до професійної діяльності, що включає початкову підготовку, програми введення у професію, післядипломну підготовку, неперервний професійний розвиток в умовах діяльності в навчальному закладі. Така діяльність розвиває особистісні вміння й навички, знання, майстерність та інші характеристики вчителя. Тобто професійний розвиток учителів – неперервний процес, що охоплює такі складові: початкову підготовку, введення у професію та постійне вдосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога (Шіренс Дж., 2010);

– професійний розвиток особистості пов'язаний з розвитком особистості взагалі, із засвоєнням нового досвіду, знань, умінь та із трансформацією мотивації й інтересів конкретної людини; професійний розвиток є продуктом і результатом діяльності самої людини (Хоржевська І. М., 2013);

– зростання, становлення, інтеграцію у професійній праці особистісних якостей і здібностей, професійних знань та умінь, активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нової його побудови і способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії (Корнеєва Л. М., 1995);

– взаємне потенціювання (когеренція, підсилення) особистісних і професійних аспектів педагога та вихід на рівень системних якостей цілого (Вознюк О. В., Дубасенюк О. А., 2010);

– усвідомлення та позитивне реконструювання життєвого і професійного досвіду, професійне моделювання, конструювання, прогнозування (Семиченко В. А., 2001).

Найбільш наближеним до нашого розуміння є визначення, запропоноване англійським вченим С. Дей: «Професійний розвиток включає весь природний навчальний досвід, а також ті усвідомлені й сплановані дії, які принесуть пряму, або опосередковану користь вчителю, групі вчителів, або школі в цілому, що в результаті позначиться на піднятті якості шкільної освіти. Це – процес, під час якого вчитель самостійно або разом із своїми колегами переглядає, оновлює, розширяє свої зобов'язання щодо моральної мети викладання, а також критично розвиває знання, вміння, хороше професійне мислення, планування і практику роботи з дітьми, молоддю й колегами на кожному етапі свого професійного життя» (Дей С., 1999).

Л. Пуховська, спираючись на дослідження Е. Віллегас–Реймерс, здійснене на основі об'єктивного аналізу наукового пошуку авторитетних зарубіжних учених, виокремлює такі положення професійного розвитку вчителів у світовому педагогічному просторі (Пуховська Л. П., 2011):

– професійний розвиток учителів базується на конструктивізмі, тому педагоги – суб'єкти активного навчання;

– професійний розвиток – це процес, який проходить у межах певного контексту. Тому найбільш ефективною формою професійного розвитку є щоденна діяльність педагога у школі;

– цей процес нерозривно пов'язаний зі шкільною реформою, тому що він означає процес формування культури, а не лише забезпечення формування в учителів нових умінь реалізації навчальних програм;

– педагогі є рефлексивними практиками, які входять у професію з певною базою знань і набувають нові знання і досвід, «додаючи» їх до попередніх. Тому роль професійного розвитку полягає в тому, щоб допомогти вчителям у створенні й реалізації нових педагогічних теорій і практик, а також у підвищенні їх компетентності щодо педагогічної діяльності;

– професійний розвиток учителів реалізується у процесі співробітництва, найбільш ефективно – у взаємодії учителів, а також педагогів, адміністрації, батьків та інших членів громади;

– професійний розвиток здійснюється на основі різних форм і способів організації. Тому професійний розвиток учителів – це постійний процес оптимального вибору й поєднання різних форм, методів, технологій, які є найбільш оптимальними в конкретній ситуації і в конкретному місці.

Отже, на основі об'єктивного аналізу наукового доробку вітчизняних та зарубіжних учених та з позиції міждисциплінарного підходу поняття «професійний розвиток вчителя іноземних мов», на нашу думку, доцільно трактувати як довготривалий складний процес якісних змін у викладанні іноземної мови, направлений на удосконалення професійної діяльності у сфері освіти та забезпечення успішності учнів. Варто зауважити, що ефективність професійного розвитку вчителя іноземних мов є багатокомпонентною і передбачає лідерство, знання, доступні ресурси, високий рівень співробітництва, належне оцінювання роботи і підтримку, регулярний моніторинг навчальної діяльності педагога. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у дослідженні рівнів професійного розвитку вчителя іноземних мов.

Приходькіна Н. О.

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ ЛЮДИНИ

На сьогодні неможливо уявити життя людини без засобів масової інформації. Людство звикло до інформаційного потоку, під впливом якого формуються духовно-моральні, художньо-естетичні, соціальні, інтелектуальні цінності та інтереси. Засоби масової інформації та комунікації (медіа) можуть слугувати стимулом для вдосконалення життя людини, засобом відображення національної своєрідності і розвитку, міжнародного взаєморозуміння і світу, повідомляючи реалістичну і адекватну інформацію про історію, культуру, цінності кожного народу. У той же час медіа, як один із засобів культури, є певною загрозою руйнування моральних і етичних норм, культурних і мистецьких цінностей.

Медіакомпетентність характеризує здатність особистості до використання медіа, що вдосконалюється самою особистістю під впливом соціальних факторів і педагогічного супроводу. Медіакомпетентність може допомогти людині «знайти відповідь у контексті історично обмежених значень, доступних їй сприйняттю. Грамотність читання й переосмислення медіа-текстів допомагає відповісти на запитання: «Ким я стаю, коли я бачу це?» (Silverblatt A., 2010).

Оксфордська енциклопедія визначає медіаосвіту як «вивчення медіа, що відрізняється від навчання за допомогою медіа. Медіаосвіта (media education) пов'язана одночасно з пізнанням того, як створюються і поширюються медіатексти, так і з розвитком аналітичних здібностей для інтерпретації та оцінки їх змісту. Вивчення медіа (media studies) зазвичай пов'язується з практичною роботою зі створення медіатекстів. Як медіаосвіта, так і вивчення медіа спрямовані на досягнення мети медіаграмотності (media literacy)» (International Encyclopedia, 2001). «Медіаграмотна людина має розвинену здатність до сприйняття, аналізу, оцінки та створення медіатекстів, до розуміння соціокультурного і політичного контексту функціонування медіа в сучасному світі, кодових і репрезентаційних систем, що використовуються медіа; життя такої людини в суспільстві і світі пов'язана з громадянською відповідальністю» (International Encyclopedia, 2001).

Основні напрямки медіаосвіти:

1) медіаосвіта майбутніх професіоналів-журналістів (телебачення, радіо, преса, Інтернет), кінематографістів, редакторів, продюсерів та ін.;

2) освіта майбутніх педагогів в університетах, педагогічних інститутах, підвищення кваліфікації викладачів загальноосвітніх та вищих навчальних закладів у межах курсів з медіакультури;

3) медіаосвіта як частина загальної освіти школярів і студентів, які навчаються в звичайних школах, середніх спеціальних навчальних закладах, вищих навчальних закладах, що, в свою чергу, може бути інтегрованим з традиційними дисциплінами або автономним (спеціальним, факультативним, гуртки тощо);

4) медіаосвіта в установах додаткової освіти та розважальних центрах (будинках культури, центрах позашкільної роботи, естетичного та художнього виховання, клубах тощо);

5) дистанційна медіаосвіта школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, мережі Інтернет;

6) самостійна і безперервна медіаосвіта (теоретично може здійснюватися протягом усього життя людини).

Для оцінки рівня розвитку медіакультури / медіакомпетентності А. В. Федоровим були розроблені наступні показники:

– *Мотиваційна медіакомпетентність* її рівні: 1) високий – широкий комплекс мотивів, вибір різноманітних жанрів, що включають і не розважальні; 2) середній – комплекс мотивів, що включають вибір різноманітних жанрів за домінуючою орієнтацією на розважальні жанри, 3) низький – вузький спектр мотивів, що включають вибір тільки розважальних жанрів.

– *Контактна медіакомпетентність*: 1) щоденні контакти з різними видами медіатекстів; 2) контакти з різними видами медіатекстів кілька разів на тиждень; 3) контакти з різними видами медіатекстів не більше, ніж кілька разів на місяць.

– *Інформаційна медіакомпетентність*: 1) знання більшості базових термінів, теорій, основних фактів розвитку медіакультури, творчості діячів медіакультури; 2) знання окремих базових термінів, теорій, деяких фактів історії розвитку медіакультури, творчості окремих діячів медіакультури; 3) відсутність знань базових термінів, теорій, фактів історії розвитку медіакультури, творчості діячів медіакультури.

– *Перцептивна медіакомпетентність*: 1) ототожнення з автором медіатексту («комплексна ідентифікація»); 2) ототожнення з персонажем медіатексту («вторинна ідентифікація»); 3) наївно-реалістичне сприйняття фабули медіатексту («первинна ідентифікація»).

– *Інтерпретаційно-оцінна медіакомпетентність*: 1) здатність до аналізу і синтезу просторово-часової форми медіатексту, інтерпретація і оцінка авторської концепції; 2) здатність пояснити логіку послідовності подій, відсутність інтерпретації авторської позиції (або примітивне її тлумачення); 3) вміння тільки переказати фабулу твору, відсутність інтерпретації позиції автора медіатексту.

– *Операційна медіакомпетентність*: 1) практичні вміння самостійного створення медіатекстів різних видів і жанрів; 2) практичні вміння створення медіатекстів за допомогою консультацій педагогів; 3) відсутність практичних умінь створення медіатекстів або небажання їх створення.

– *Креативна медіакомпетентність*: 1) яскраво виражений рівень творчого начала в різних видах діяльності, пов'язаної з медіа; 2) творчі здібності проявляються лише в окремих видах діяльності, пов'язаних з медіа; 3) творчі здібності виражені слабо, або відсутні взагалі (Федоров А. В., 2007).

Медіакомпетентність розвиває вміння критичного мислення, що допомагають скласти незалежні судження і прийняти компетентні рішення у відповідь на інформацію, передану каналами масової комунікації.

Характеристики високого і низького рівня, розроблені Дж. Поттером. Характеристика високого рівня розвитку медіакомпетентності:

- виділення основного сенсу медіатексту;
- аналіз: виявлення основних елементів медіатексту;
- порівняння: визначення схожих і унікальних фрагментів медіатексту;
- оцінка цінності медіатексту або його фрагмента;
- висновки: на основі порівняння згідно з визначеним критерієм;
- реферування: здатність створювати короткий, ясне і точне опис медіатексту;
- узагальнення;
- дедукція: використання загальних принципів, щоб пояснити окремі відомості;
- індукція: виведення загальних принципів зі спостереження окремих відомостей;
- синтез: здатність повторно збирати елементи в нову структуру (Potter, 2001).

Характеристика низького рівня розвитку медіакомпетентності:

– «слабкий інтелект (щодо вирішення проблеми і творчих здібностей), перевагу того, щоб» все йшло своєю чергою»;

– слабка пам'ять, здатна іноді запам'ятати тільки дуже важливі речі (наприклад, вночі перед іспитом);

– тематична залежність, відсутність проникливості, тобто нерозуміння того, що є важливим у повідомленнях;

– потреба в порадику, помічника, довіднику, керівництві вивчення;

– низька терпимість до багатозначності медіатекстів, невпевненість;

– слабе концептуальне диференціювання за наявності небагатьох категорій для повідомлень;

– негативне ставлення до нових повідомлень, що не відповідають звичним категоріям, або спрощення даного медіатексту – перекидання його в найлегшу категорію.

– висока імпульсивність швидко прийнятих рішень з принесенням в жертву точності (Potter, 2001).

Таким чином, для сучасної людини очевидна необхідність навичок сприйняття інформації, вміння правильно розуміти значення аудіовізуальних образів вільно поводитися з інформаційними потоками і орієнтуватися в них. Все це може забезпечити медіаосвіта. Саме використання методів медіаосвіти в повсякденній практиці дозволить формувати в людини медіакомпетентність.

Сиско Н. М.

Науково-методичний центр професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області, Хмельницький національний університет

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ

За результатами досліджень Світового банку, проведених у 192 країнах, на трудовий потенціал припадає 64 відсотки загального багатства країн. Трудовий потенціал суспільства визначається характером формування та реалізації здатності до праці кожної особи і значною мірою залежить від професійного вибору та успішного здобуття або зміни професії. Фактором, що сприяє професійному самовизначенню та реалізації здатності до праці, є дієва система професійної орієнтації населення.

Фахівець психологічної служби повинен бути готовим до здійснення професійної орієнтації населення у різних сферах діяльності певних галузей виробництва.

Професійна орієнтація як комплексна система, що складається з різних форм, методів і засобів діяльності, спрямовується на надання допомоги особистості у свідомому, активному професійному самовизначенні та її трудовому становленні. Елементи професійної орієнтації: професійна інформація, професійна консультація, професійний добір, професійний відбір та професійна адаптація особистості, – стають важливими компетенціями у діяльності практичних психологів.

Таким чином, формування готовності майбутніх психологів до проведення профорієнтаційної роботи є одним з важливих завдань у здобутті їхньої освіти.

У Хмельницькому національному університеті з метою підготовки психологів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» в навчальний план уведено нормативну дисципліну «Психологія професійної орієнтації та професійного відбору», програмою якої передбачено засвоєння студентами теоретичних основ та оволодіння практичними вміннями і навичками, необхідними для ефективної роботи психолога з питань профорієнтації.

З метою формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності навчальною програмою передбачено опанування теоретичних знань щодо методологічних проблем психології професійної орієнтації, завдань та функцій професійної орієнтації, структури державної системи професійної орієнтації населення. Студенти знайомляться з результатами наукових досліджень відомих вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема таких, як В. О. Бодров, Л. Ф. Бурлачук, С. О. Климов, Н. І. Литвинова, Л. Б. Лук'янова, С. Д. Максименко, К. К. Платонов, Н. А. Побірченко, В. В. Рибалка, Б. О. Федоришин.

Практичні завдання у формуванні готовності майбутніх психологів полягають у вивченні соціально-економічної, виробничої та санітарно-гігієнічної характеристик ряду професій, а також вимог професії до індивідуально-психологічних особливостей працівника. Саме знання вимог до індивідуально-психологічних особливостей працівника тієї чи іншої професії лягають в основу консультативної роботи з клієнтами. Тому важливо сформувати у майбутнього психолога вміння оцінювати кваліфікаційні характеристики на професію або види робіт, аналізувати, які властивості мають бути притаманні виконавцю робіт, визначати чи майбутній працівник має відповідний стан здоров'я та певні індивідуально-психологічні властивості, які сприятимуть ефективному виконанню виробничих завдань та чи майбутня робота відповідатиме внутрішній екзистенції працюючого, його вподобанням.

Опрацьовуючи основні акценти профорієнтаційної роботи у різних освітньо-вікових групах студенти вивчають основні сподівання та проблеми, які є типовими для певних груп та особливості проведення профорієнтаційної роботи з ними, готуються до проведення профорієнтаційної роботи з населенням різного віку та соціального статусу.

В опануванні навчальної дисципліни допомагають знання, здобуті студентами під час проходження психологічних практик (діагностичної, корекційної, профілактичної) на базі різних типів навчальних закладів та організацій, з якими укладено договори. Зокрема, це навчальні заклади системи дошкільної, загальної та професійної освіти.

У ході опанування дисципліни студенти практично використовують отриманні знання в процесі проведення професійної орієнтації, навчаються впроваджувати технології професійної інформації, проводити професійну консультацію, здійснювати психодіагностичне дослідження та інтерпретувати його результати. Майбутні психологи набувають компетенції щодо дослідження професійної орієнтації особистості та розробки психологічних рекомендацій щодо її подальшої успішної професійної адаптації у професійній сфері, вибудові професійної кар'єри.

На сучасному етапі суспільного та економічного розвитку держави подальшого вдосконалення потребує система професійної орієнтації населення, що зумовлює важливість компетентних практичних психологів.

Таким чином, актуальність формування готовності практичних психологів до проведення профорієнтаційної роботи є беззаперечною.

Томчук М. І.

Комунальний вищий навчальний заклад «Вінницька академія неперервної освіти»

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИШАХ

Підготовка в державі конкурентноспроможних фахівців з вищою освітою вимагає сьогодні дотримання цілої низки вимог, які ставить до них не лише українське суспільство, але й світове, європейське співтовариство. Саме тому організація процесу надання вищої освіти має базуватись на чітких методологічних засадах (концепціях, принципах, методах тощо). Нинішня доба вимагає від випускників вишів, як майбутніх керівників, також ґрунтовної психологічної підготовки, знань з психології особистості, психології праці, психології груп та ін.

На необхідність формування психологічно компетентних фахівців, які відповідають сучасним вимогам професійної діяльності вказують й інші науковці (В. П. Казміренко, С. Д. Максименко, О. Є. Маноха, В. В. Рибалка, В. О. Татенко та ін.).

Державна політика в сфері реформування загальної середньої та вищої освіти в Україні основними концептуальними підходами має: зменшення числа молоді, яка здобуває освіту за кордоном; підвищення конкурентноспроможності та інноваційної привабливості вищої освіти; підготовка фахівців з тих напрямків, які визначають соціально-економічний розвиток держави; формування у вишах особистості патріота своєї держави; набуття фахівцями у ВНЗ основних професійних компетентностей, формування у них здатності до самозмін, саморозвитку, до прийняття активної життєвої позиції та відповідальних рішень.

У професіоналізмі фахівця можна виокремити й компоненти, які мають психологічний зміст: фахова підготовленість; соціально-психологічна готовність (комунікативна компетентність у спілкуванні зі співробітниками і представниками різних соціальних груп); особистісна придатність до професійної діяльності (широта і глибина знань, умінь і навичок, спеціальних здібностей, що підвищують ступінь готовності здійснювати професійну діяльність, самовиховання, самоосвіта й освіта як умови досягнення вершин професіоналізму); психологічна зрілість: сформованість професійних знань, умінь і навичок, ціннісне ставлення до виконання завдань, спрямованих на досягнення загальної мети, наявність спеціальних здібностей тощо (Сливка С. С., 2008).

Як засвідчують проведені нами дослідження в сфері вищої освіти, студентська молодь не готова у повній мірі до процесу особистісного та професійного самотворення (здатною до такого є лише 32% юнаків та юнок). Це вимагає надання допомоги студентам з боку психологів в усвідомленні власної Я-концепції, у формуванні навичок психічної саморегуляції особистості, управління людьми, поведінки в екстремальних, стресогенних умовах. Розробкою таких методик та методів має займатись психологічна служба ВНЗ.

Психологічна підготовка майбутніх фахівців має здійснюватись як у поза навчальному процесі, так і під час викладання дисциплін гуманітарного профілю, зокрема, психологічного змісту. У процесі психологічної підготовки важливо дотримуватись ряду методологічних принципів: врахування вікових особливостей юнацького віку, проблем які є актуальними для цього періоду; принцип індивідуально-особистісного підходу, знання психологічних особливостей студентів, умов їх попередньої соціалізації; принцип неперервності психологічної підготовки студентів з першого до останнього курсу, з поступовим ускладненням змісту і спрямованості психологічної освіти у залежності від їх власних потреб та фаху та ін.

Врахування цих та інших підходів до психологічної підготовки студентів сприятиме якісній підготовці сучасних фахівців з вищою освітою.

Фалик Г. С.

ВНЗ ЛОР «Львівський інститут медсестринства та лабораторної медицини імені Андрея Крутинського»

ДО ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Одним з пріоритетних завдань нашого часу є вивчення проблеми забезпечення здорового способу життя студентської молоді. Воно зумовлене тим, що становлення молоді людини сучасного українського суспільства відбувається в умовах постійних соціально-економічних змін і криз, студент як об'єкт модернізації системи вищої освіти перебуває в ситуації підвищеної стресогенності, студентський період життя характеризується своїми закономірностями та віковими суперечностями формування особистості. Водночас ринок праці та система вищої освіти функціонують майже незалежно одне від одного, що додає молодим людям відчуття незахищеності і безперспективності, стає вагомою причиною для соціальної дезадаптації. Усе це негативно впливає на стан здоров'я студента. Саме тому виникає потреба в пошуку шляхів забезпечення здорового способу життя молоді людини.

З'ясовано, що теоретичні напрацювання з окресленої проблеми недостатньо висвітлюють усі її аспекти, окремі питання є відкритими та дискусійними. Визначення здорового способу життя, які дають

науковці, можна розділити на чотири групи: перша група визначає здоровий спосіб життя як поведінку, яка спрямована на збереження і зміцнення здоров'я. Друга група розглядає здоровий спосіб життя через дії людини – чинники або аспекти здорового способу життя. Третя група акцентує увагу на медико-гігієнічних аспектах й духовній сфері особистості. Четверта група характеризує здоровий спосіб життя як фізичну потребу організму. На підставі здійсненого теоретичного аналізу різних підходів вчених здоровий спосіб життя протрактовано як активну діяльність людей, спрямовану на збереження та поліпшення здоров'я, що базується на науково-обґрунтованих принципах вимагає вольових зусиль, осмислення вчинків, сприяє повноцінному виконанню навчальних, трудових, соціальних і біологічних функцій.

Структура здорового способу життя охоплює чотири компоненти: мотиваційний (передбачає формування позитивних емоцій, розвиток елементарних навичок з охорони здоров'я, початкових санітарно-гігієнічних умінь); когнітивний (спрямований на засвоєння й використання студентами здоров'язберігаючих знань; розвиток аналітичних вмінь та навичок; розвиток антиципаційних здібностей стосовно здоров'я й способу життя); операційно-поведінковий (виховує переконаність у необхідності здобуття знань, умінь і навичок про здоров'я і забезпечення валеологічної грамотності як складової частини культури здоров'я й цілісної властивості якості особистості); рефлексивний (спрямований на розвиток професійного інтересу до здоров'язберігаючого навчання, саморозвиток, самодіагностику, творчий підхід до збереження здоров'я й ведення здорового способу життя). Навчання здорового способу життя – цілеспрямований, систематичний і організований процес, який передбачає ефективну реалізацію основних цілей: глобальної; дидактичної, методичної.

Під час дослідження виявлено чинники, що впливають на забезпечення здорового способу життя студентської молоді, зокрема: соціально-економічні (матеріальний добробут, побутові умови, умови праці, міграція, урбанізація населення, соціальний стан, медична допомога) та психолого-педагогічні, що охоплюють особисту мотивацію, спрямованість поведінки, стереотипи мислення і свідомості, адаптаційні якості, поведінку, стреси, депресії, рівень освіти та виховання, нераціональний режим праці.

Забезпечення здорового способу життя студентів має ґрунтуватися на методологічних підходах і принципах, здійснюватися шляхом валеологізації освітнього процесу, яка передбачає створення валеологічного освітнього середовища, валеологізацію змісту, форм і технологій навчання для забезпечення валеологічної підготовки студентів (формування валеологічної компетентності, розвиток валеологічної грамотності, формування валеологічної культури і свідомості), розробку системи заходів щодо стимулювання і спонукання студентів до здорового способу життя.

Важливе місце у процесі організації роботи із забезпечення здорового способу життя студентів займає викладач, який має високий рівень професіоналізму, валеологічної культури та грамотності, педагогічної майстерності. Серед функцій, що виконує викладач найбільш важливі такі: освітня, розвивальна, виховна, дослідницька, соціалізаційна, консультативна, профілактично-корекційна.

Ефективність забезпечення здорового способу життя студентів залежить від активного впровадження організаційно-педагогічних заходів: проведення круглих столів і диспутів із фахівцями-медиками; організації студентських та викладацьких спортивних чемпіонатів; інформування студентів та викладачів про сучасні проблеми здорового способу життя і можливості їх вирішення через видавничі матеріали, університетські газети, Інтернет-портал; організації науково-практичних конференцій, тематичних семінарів з презентаціями, відкритих занять, конкурсів; організації тренінгів для викладачів; оздоровчої роботи у літніх таборах відпочинку та створенні груп здоров'я для викладачів; проведення щорічного моніторингу стану здоров'я студентів та викладачів; проведення соціологічного анкетування студентів та викладачів для діагностики і корекції здоров'я.

Цвєткова Г. Г.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У процесі глобальних продуктивних перетворень, євроінтеграційних спрямувань, що відбуваються в українській державі, виняткового значення набуває якісна національна вища освіта, яка має виховувати інноваційну особистість, громадянина України і світу з планетарним мисленням, спроможну до постійного ціннісного професійного зростання, спілкування з іншими культурами, духовного перетворення дійсності. Таке стратегічне завдання здатний виконувати виховател-професіонал, який орієнтується в інноваціях психолого-педагогічної науки, володіє різними технологіями навчання, виховання і розвитку дітей, який активно, якісно і творчо реалізується в педагогічній діяльності, володіє засобами самовираження, самоактуалізації, творчого перетворення професійної діяльності, комунікативно-духовної взаємодії.

Переосмислення професійної й духовної місії фахівців галузі дошкільної освіти, який є прикладом гуманізму, носієм культурно-історичної пам'яті етносу й духовним творцем суспільства, актуалізує необхідність модернізації його підготовки у вищих навчальних закладах. Саме від креативності, ціннісно-культурного світогляду, готовності й здатності вихователя розуміти і приймати дитину, ставитися до

дитинства як унікального періоду життя людини значною мірою залежить формування цілісної особистості, яка буде визначати майбутнє української освіти та стратегію національного розвитку. Професійна підготовка майбутніх вихователів передбачає організацію креативно-розвивального освітнього простору, перебудову всього навчально-виховного процесу сучасної вищої школи: із націленості на запам'ятовування готових знань до формування особистісних новоутворень, уміння творчо навчатися, переробляти наукові знання та суспільний досвід відповідно до потреб практики та методологічного принципу діяльнісного підходу, під час реалізації якого не викладач навчає, а сам студент спеціальності «Дошкільна освіта» навчається в результаті власної діяльності та педагогічної практики. Чим активніше пізнавальна робота студентів, чим вона більше зорієнтована на практику, тим вище ефективність навчання.

Актуальність цієї проблеми знайшла своє відображення в положеннях міжнародних документів із проблем розвитку освіти в умовах глобалізації та європейської інтеграції (Форум міністрів європейських країн «Європейська школа XXI століття: Київські ініціативи» (2011), Педагогічна Конституція Європи, прийнята на II Форумі ректорів педагогічних університетів європейського простору (2013) та ін.), а також у загальнодержавних документах, що становлять нормативно-правову базу вищої освіти та дошкільної освіти (Закони України «Про професійний розвиток працівників» (2012), «Про вищу освіту» (2014), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, Концепція освіти дорослих в Україні (2011), Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти (2012), Проект «Нова школа» (2016)).

Сьогодні в дошкільній освіті України простежуються нові тенденції, організаційно змінюються зміст, форми роботи дитячих садків; відбувається інтенсивний пошук нових, нетрадиційних підходів у роботі з дітьми; кожний ДНЗ прагне до створення власної навчально-виховної моделі, власного авторського почерку, що характеризується розширенням мережі дошкільних навчальних закладів, які проектують освітню діяльність за однією або кількома пріоритетними альтернативними педагогічними технологіями (технології естетичного розвитку дітей дошкільного віку; технології екологічної освіти дітей дошкільного віку; технології фізичного розвитку дітей дошкільного віку; технології когнітивного розвитку дітей дошкільного віку); відбувається становлення нової української школи і дошкільна освіта не може на це не реагувати. На питання: «Щоб я змінив в підготовці майбутнього вихователя?» студенти спеціальності «Дошкільна освіта» кількістю 750 респондентів відповіли, що їм бракує практики, спілкування безпосередньо з дітьми дошкільного віку, батьками. В цих умовах актуалізується значення і важливість створення *науковоосвітніх комплексів (НОК)* як нової форми взаємодії **дошкільний навчальний заклад–початкова школа–вищий навчальний заклад**, що передбачає: проведення практичних занять, самостійної роботи на базі ДНЗ та яке дає можливість спостерігати та брати участь: в здійсненні справжньої наступності між шкільною та дошкільною ланками; інтеграції та диференціації в навчально-виховній роботі з дошкільниками та молодшими школярами; знайомитися з інноваціями в дошкільному закладі та активно допомагати, ефективно проходити практику, виконувати науково-дослідні роботи (курсіві, бакалаврські, магістерські дослідження).

Модернізація підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти передбачає створення **ресурсного центру** з інноваційного науково-методичним супроводом й навчально-методичним забезпеченням професійної підготовки майбутніх вихователів. *Інноваційний науково-методичний супровід* є одним із основних напрямів модернізації системи підготовки майбутніх фахівців в галузі дошкільної освіти, що забезпечує фасилітативну підтримку духовного, професійно-фахового, інтелектуального зростання майбутнього вихователя, його творчої ініціативи на всіх етапах навчання, максимально його індивідуалізує, допомагає професійно вдосконалюватись протягом життя. Розбудова цілісної системи науково-методичного супроводу має ґрунтуватися на засадах науковості, прогностичності, гнучкості, мобільності, випереджального характеру, науково-методичного забезпечення, неперервності, принципах гуманізму, акмеології і синергетики, менеджменту і маркетингу (Сидоренко В. В., 2010). До інноваційного науково-педагогічного супроводу відноситься *акметехнологічне процесуально-змістове забезпечення процесу підготовки майбутніх вихователів та розбудова інформаційно-технологічної інфраструктура системи підготовки дошкільної освіти.*

Інформаційно-технологічна інфраструктура системи підготовки дошкільної освіти як освітянська телекомунікаційна мережа включає сайт кафедри (кабінету), навчально-освітній портал, гілку постійно діючого форуму з актуальних питань освітньої галузі «Дошкільна освіта», платформу дистанційного навчання, сайти районних методичних кабінетів (центрів) тощо. Доцільним видається розміщення навчально-методичних матеріалів в інформаційно-комунікаційному освітньому просторі за цільовим спрямуванням: а) формування професійної компетентності майбутнього вихователя, удосконалення професійно-педагогічної компетентності викладача ВНЗ, здійснення інноваційної професійно-педагогічної діяльності (нормативно-правове підґрунтя вивчення дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», методичні рекомендації на поточний навчальний рік, перелік навчальних програм тощо); б) організація самостійної та самоосвітньої діяльності студента (електронні бібліотеки, окремі електронні освітні навчально-методичні, довідкові матеріали), в) інформація про проведення і результати різноманітних фахових заходів в області, країні, зокрема конкурсів, турнірів, олімпіад тощо в галузі «Дошкільна освіта»; г) розробка і трансляція через ресурсні центри зразків і технологій ефективної професійно-педагогічної діяльності, проведення синхронних (відеоконференції, повноекранні конференції, віртуальні заняття) та асинхронних заходів (електронна пошта, аудіо-, відеозаписи майстер-класів) тощо. *Акметехнологічне процесуально-змістове*

забезпечення процедури підготовки майбутніх вихователів надається шляхом розробки і впровадження інтерактивних навчально-методичних комплексів, які включають: 1) навчальний план і модульну навчальну програму дисциплін та фахових методик на підставі поєднання інноваційних методологічних підходів, принципів, андрагогічних мета-технологій, форм, методів навчання; 2) інструктивно-методичні матеріали для аудиторних і позааудиторних занять; 3) навчально-методичні матеріали, зокрема конспекти лекційних, практико-орієнтованих занять, навчальні посібники, підготовлені лекторським складом кафедр (педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості та методик та технологій дошкільної освіти) відповідно до провідної тематики; 4) мультимедійну бібліотеку до навчальної програми викладання дисциплін; 5) пакет психолого-андрагогічних діагностик для самооцінки й самоконтролю майбутніх вихователів, що вміщує діагностичні процедури, анкети, тести, творчі завдання тощо, які допомагають виявити базовий рівень знань, умінь, установок студента, його обмеження і труднощі тощо; 7) план індивідуальної та самостійної роботи студента; 8) банк професійних досягнень студента тощо.

Отже, реалії сьогодення вимагають підвищення рівня професіоналізму педагогів дошкільної освіти, яке можливо досягнути тільки шляхом модернізації, вдосконалення, гармонізації підготовки фахівців системи дошкільної освіти у вищій школі, на ґрунті постнекласичної методології шляхом створення креативно-розвивального освітнього простору у вищому педагогічному навчальному закладі, в якому передбачено впровадження інноваційного науково-методичного супроводу й навчально-методичного забезпечення.

Шевченко А. С.

Хмельницький національний університет

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ США З ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПУБЛІЧНОГО АДМІНІСТРУВАННЯ

Становлення України як правової, соціальної, демократичної держави, її успішна інтеграція в європейську спільноту обумовлює потребу проведення низки реформ, серед яких однією з ключових є модернізація сфери публічного управління. Послаблення керованості суспільними процесами, незадовільна якість управлінських послуг, що надаються громадянам, неефективне використання бюджетних коштів, нездатність швидко реагувати на зміни зовнішнього середовища, застарілі методи і стилі управлінської діяльності і, як результат, низький рівень довіри населення до органів державної влади є тими факторами, які визначають необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх і діючих публічних управлінців, правового, структурно-функціонального та кадрового забезпечення діяльності інститутів влади в Україні.

Аналіз якісних показників діяльності кадрів вітчизняної державної служби свідчить про те, що в державі зберігаються, на жаль, негативні тенденції зниження їх професіоналізму та професійної компетентності, нерационального використання їхнього потенціалу, зниження мотивації до професійного розвитку, порушення принципу випередження професійної підготовки тощо. Саме тому наразі все впевненіше відбувається неформальне визнання того факту, що знання та компетентності публічних управлінців (колишніх державних службовців) мають розумітися як стратегічні ресурси, необхідні для адекватного реагування системи публічного управління на виклики сьогодення. Їх професійна підготовка має спрямовуватися на конструктивне використання набутих професійних та особистісних компетентностей, приріст знань, навичок та вмінь для удосконалення ефективності та результативності виконання посадових обов'язків.

При цьому вкрай важливого значення набуває питання використання досвіду США, в яких вперше і з'явилась відповідна спеціальність, і які значно раніше впроваджують особливі моделі та підходи до професійної підготовки магістрів публічного адміністрування. Практика підготовки публічних службовців у США заслуговує на увагу в контексті створення організаційно-адміністративних умов. Процедури конкурсного заміщення посад, просування на основі іспитів, щорічної атестації стимулюють державних службовців до постійного підвищення професіоналізму.

Управління кадрів при Президентові США здійснює методичне й організаційне керівництво підготовкою кадрів держапарату. Діяльність навчальних закладів і центрів підготовки персоналу орієнтована на керівників середньої та вищої ланки. Навчання проводиться у Вашингтонському інституті управління та Інституті державної політики США. Більше половини американських державних службовців проходять внутрішній підготовку. Більшість чиновників мають технічну, природно-наукову освіту, чимало серед них і фахівців у сфері соціальних наук. Тому їм вкрай необхідна додаткова підготовка з актуальних питань публічного управління.

У США зміст навчання визначається, виходячи з переліку посадових обов'язків і цілей, які повинні бути досягнуті в результаті виконання цих обов'язків, а також даних експертних опитувань. У результаті узагальнення отриманих відомостей складаються кластери діяльності. Саме вони служать основою для підготовки навчальних програм для опрацювання, визначення термінів навчання, розробки методик оцінки підготовленості персоналу.

Грунтовні наукові дослідження цих процесів дозволять максимально об'єктивно визначити кращі світові практики в цій сфері, установити їх переваги та недоліки, а також, що є вкрай важливим, з'ясувати перспективи їх подальшої адаптації до професійної підготовки магістрів публічного управління та адміністрування в Україні. Адже саме така нова назва спеціальності стала чинною в галузі знань «Управління та адміністрування» згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти».

Проблеми, пов'язані з навчанням державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування, стали предметом дослідження багатьох учених. Проте проблема професійної підготовки магістрів публічного управління та адміністрування у вищих навчальних закладах США, імплементації та творчого використання американського досвіду у підготовці майбутніх публічних управлінців в Україні багато в чому залишається недостатньо розробленою, бракує праць, присвячених адаптації зарубіжного досвіду до специфіки конкретних країн.

Встановлення загальних закономірностей та виявлення особливостей професійної підготовки фахівців з публічного адміністрування в освітній практиці США створює нові можливості для вдосконалення педагогічного процесу, кращого розуміння переваг і недоліків національної системи вищої управлінської професійної освіти, прогнозування її розвитку на основі наукового зіставлення педагогічної емпірії у досвіді обох країн.

Шевчишена О. В.

Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Проблема обдарованості в наш час стає все більш актуальною. Це насамперед пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих і талановитих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Проте недостатній рівень психологічної підготовки педагогів до роботи з дітьми, що виявляють нестандартність у поведінці і мисленні, призводить до неадекватної оцінки їх особистісних якостей і всієї їхньої діяльності. Нерідко творче мислення обдарованої дитини розглядається як відхилення від норми або негативізм. Експерименти, проведені в багатьох країнах світу, переконливо показали, наскільки складно перебудувати систему освіти, змінити ставлення педагога до обдарованої дитини, зняти бар'єри, що блокують її таланти (Ветрова О. Д., 2012).

Навчання обдарованих, талановитих дітей, їхня підготовка до професійної реалізації в самостійному житті – актуальне питання сьогодення. З огляду на це основними званнями сучасної освіти є розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, природної обдарованості учнів, формування в них творчого потенціалу мислення, уміння самореалізуватися. Підтримка та розвиток обдарованості є одним із пріоритетних напрямків сучасної освіти, оскільки поступ будь-якої країни, регіону, міста залежить від здатності громадян нестандартно мислити, впроваджувати перспективні інновації в різні сфери суспільного життя (Леонова Н. С., 2016).

Згідно з новітніми ідеями вітчизняної педагогічної науки головною умовою розкриття потенціалу креативності учнівської молоді є перетворення традиційного навчально-виховного процесу, побудованого на засадах суб'єкт-об'єктних відносин педагогів з учнями, на освітній простір життєтворчості, насичений різноманітними інтерактивними заходами за всіма можливими сферами самореалізації особистості (Ветрова О. Д., 2012). Тому сьогодні значна кількість досліджень психолого-педагогічної науки присвячена висвітленню сучасних аспектів підготовки майбутніх вчителів до роботи з обдарованими дітьми, переосмисленню вимог до сучасного педагога у роботі з талановитими учнями. Обговоренню також підлягають переосмислення цілей програм для обдарованих школярів.

В контексті світової освітньої практики на противагу прискореному навчання та збагаченню змісту навчання поширеним стає шлях вирішення проблеми навчання і розвитку обдарованих дітей, пов'язаний із переосмисленням цілей навчання та виховання даної категорії школярів. В центрі сьогоднішніх дискусій знаходиться питання щодо переосмислення цілей програм для обдарованих дітей. Так, на думку деяких науковців основними цілями програм для обдарованих дітей мають стати: 1) передбачення ступеня та міри саморозкриття обдарованих школярів; 2) комунікативна адаптація обдарованих учнів; 3) задоволення потреби в новій інформації та допомога обдарованим дітям у самовираженні (Доровський А. І., 1997).

Пріоритетом в організації навчально-виховного процесу обдарованої дитини в умовах сьогодення має стати формування у неї прагнення до особистісного саморозвитку, заохочення спонтанної активності та природного вияву власних можливостей. Відповідно, це все потребує від педагога корекції власного мислення, переосмислення ним змісту понять, пов'язаних з дитячою обдарованістю, а також форм та методів роботи з обдарованими учнями.

Однією із проблем у контексті роботи з обдарованою дитиною є те, що в силу певних обставин більшість педагогів схильна сприймати обдарованого учня як об'єкта задля експериментування розвивальних впливів, які нам пропонує сучасна психолого-педагогічна практика. Однак поширена аксіома, згідно якої дитяча обдарованість корелює із високим рівнем інтелекту, сьогодні в деякій мірі втрачає своє значення. На противагу виключно високому інтелектуальному показнику поширеними стають такі поняття, як позитивна мотивація дитини до особистісного саморозвитку, задоволення комунікативної потреби обдарованої дитини, життєві навички, актуалізація внутрішніх можливостей обдарованого учня. Дослідження вітчизняних та закордонних досліджень сьогодні неодноразово підкреслюють той факт, що дитяча обдарованість являє собою величину, яка схильна зазнавати змін під впливом різноманітних чинників навколишнього середовища.

Тому сьогодні вкрай важливо допомогти педагогу відійти від усталених стереотипів викладу матеріалу, традиційних схем уроку та подачі навчального матеріалу. Відповідно, про формування професійних можливостей сучасного вчителя треба дбати ще на етапі його професійної підготовки, зокрема:

- 1) усвідомлення та обґрунтування понять, пов'язаних з дитячою обдарованістю;
- 2) поглиблення знань стосовно психології дитячої обдарованості, особливостей та проблем обдарованих дітей;
- 3) переосмислення психолого-педагогічних принципів у роботі з обдарованими школярами;
- 4) поглиблення знань стосовно вибору та адаптації сучасних форм та методів навчання у відповідності до можливостей обдарованих учнів;
- 5) переосмислення нових підходів у роботі з обдарованими дітьми (гуманний підхід, суб'єкт-суб'єктна взаємодія) та вміння забезпечувати гуманізоване освітнє середовище у роботі з даною категорією дітей.

Відповідно, реформування сучасної освіти та її входження в єдиний освітній простір висуває й нові вимоги до психолого-педагогічної підготовки вчителя у роботі з обдарованими дітьми. Мова йде про вчителя, який відзначається не лише різнобічною компетентністю щодо вільного володіння сучасними психолого-педагогічними технологіями, але й здатністю долати стереотипну роль педагога як інтелектуального зразка, вмінням адаптувати власні педагогічні підходи у відповідності до конкретного типу дитячої обдарованості. Сучасний вчитель повинен бути готовим брати на себе роль помічника обдарованої дитини, дбати про розвиток у неї не лише інтелектуальної сфери, але й сконцентрувати професійні можливості на інші, не менш важливі сфери розвитку обдарованого школяра: емоційно-почуттєва сфера, вольовий ресурс, комунікативний розвиток.

Непідготовлені вчителі часто не можуть виявити обдарованих дітей, не знають їх особливостей, байдужі до їх проблем. Іноді некваліфіковані вчителі вороже налаштовані по відношенню до здібних дітей. Такі вчителі часто використовують для обдарованих дітей тактику кількісного збільшення завдань, а не якісної їх зміни (Тадеева М. І., Воронко М. М., 2010). Тому у теперішній час обговоренню підлягають не лише проблеми обдарованості та її виявлення, навчання і розвитку обдарованих школярів, але й проблеми, пов'язані з підготовкою майбутніх педагогів до роботи з обдарованими учнями.

Особистість вчителя є пріоритетним фактором будь-якого навчання. Не є винятком і ситуація з вчителем для обдарованих дітей. Найбільш важливим фактором успішності роботи вчителя є глобальна особистісна характеристика – система поглядів і переконань, в якій велику значущість мають уявлення про самого себе, інших людей, а також про цілі і знання своєї роботи. Саме ці складові постійно проявляються в міжособистісному спілкуванні (Тадеева М. І., Воронко М. М., 2010). Сьогодні вимагає від педагога гнучкості та творчих якостей. Сучасній школі потрібний вчитель, який в спроможі формувати в обдарованих дітей прагнення до особистісного саморозвитку та життєві навички. Одним з основних питань, яке сьогодні набуває особливої актуальності, є подолання консервативних підходів вчителя до навчально-виховної діяльності, забезпечення конструктивно-позитивного змісту взаємодії між педагогом та обдарованою дитиною.

Оскільки мислення обдарованої дитини перевершує її вікову норму а світогляд не завжди позитивно сприймається її ровесниками, то нова професійна роль педагога потребує від нього психологічної готовності сприйняти «обдаровану дитину» в цілісному контексті. В майбутнього вчителя важливо формувати навички забезпечення психолого-педагогічного супроводу обдарованої дитини та вміння розпізнавати несприятливі чинники навколишнього середовища, які виступають для неї в якості дестабілізуючого фактора розвитку.

Проблема підготовки вчителя, здатного працювати з обдарованими дітьми, а особливо питання розвитку обдарованості самого майбутнього педагога ще недостатньо досліджені як у теоретичному, так і у методичному аспектах, що суттєво позначається на практичній діяльності вчителів і викладачів у системі професійної освіти (Тадеева М. І., Воронко М. М., 2010). Розвиток обдарованості майбутнього вчителя набудуватиме особливої ефективності при побудові змісту, форм та методів його професійної підготовки на таких теоретичних та методичних засадах, що забезпечують створення певних умов для виявлення і реалізації відповідних здібностей і обдарувань (Тадеева М. І., Воронко М. М., 2010). Цьому процесу сприятимуть пошуки щодо побудови цілісної багатофакторної моделі педагогічно обдарованого майбутнього вчителя; створення у навчальному закладі цілісної саморегульованої системи виявлення і підтримки обдарованої студентської молоді; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів, заснованих на активізації, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Реалізуючи свій потенціал у процесі навчання у ВНЗ, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів (Тадєєва М. І., Воронко М. М., 2010).

Успішний вчитель для обдарованих дітей не лише той, який любить та відмінно знає свій предмет, але відзначається якостями, які є важливими у спілкуванні з обдарованим школярем (Тадєєва М. І., Воронко М. М., 2010). Тому для роботи з обдарованими школярами педагогу слід відзначитися особливими якостями, а саме:

- 1) загальна професійна підготовка;
- 2) професійно значущі особистісні якості (адекватна самооцінка, внутрішня мотивація, внутрішній локус-контроль);
- 3) здатність виявляти ознаки обдарованості у різних видах діяльності;
- 4) прихильність до дітей, чуйність, почуття гумору, високий інтелект та впевненість у власних силах (Янковчук М. М., 2009).

На думку деяких дослідників, поведінка вчителя з обдарованими дітьми в класі повинна відповідати наступним характеристикам:

- 1) забезпечення емоційно-безпечної атмосфери в класі;
- 2) формування позитивної самооцінки учня, повага його особистості та індивідуальності;
- 3) заохочення творчості школяра та стимулювання розвитку розумових процесів вищого рівня;
- 4) застосування різних стратегій навчання та розвиток гнучких індивідуалізованих програм для роботи з даною категорією дітей (Лейтес Н. С., 1996).

Про розвиток особистісних та професійних якостей, необхідних для роботи з обдарованими дітьми, треба дбати ще на етапі професійної підготовки студента у ВНЗ. Розвиток вказаних якостей можливий завдяки:

- 1) систематизації знань про психологію дитячої обдарованості, психологічні механізми становлення особистості обдарованої дитини на різних етапах вікового зростання, особливості навчання та розвитку дітей різних видів обдарованості;

- 2) систематичному проведенню зі студентами тренінгів, спрямованих: на розвиток у майбутніх фахівців здатності усвідомлювати себе як зрілу особистість, а також вдосконалення у нього системи особистісних та професійних можливостей, необхідних для роботи з обдарованими школярами.

Таким чином, навчання та виховання обдарованих дітей являє собою широкомасштабне завдання. Робота педагога з обдарованими дітьми є складним процесом, який потребує від нього ґрунтовних знань у галузі психології обдарованості, а також мотивації у професійному зростанні. Відповідно, обговоренню підлягають концептуальні та методологічні засади щодо виховання, навчання та розвитку обдарованих школярів, вдосконаленню їх творчого потенціалу та внутрішнього ресурсу. Формування психологічної готовності майбутнього педагога до роботи з обдарованими дітьми є актуальним ще на етапі його навчання у ЗНЗ, що виступатиме в майбутньому запорукою ефективного розвитку дитячих обдарувань у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ясакова Т. Ю.

Національний авіаційний університет

ДО ПИТАННЯ ХІМІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ БІОТЕХНОЛОГІВ

В сучасних умовах зменшення загального навчального навантаження, збільшення ролі самостійної позааудиторної роботи студентів гостро стоїть питання вибору матеріалу, який буде розглядатися в аудиторії (за допомогою різних форм роботи) та матеріалу, який розглядатиметься самостійно.

В навчальних планах студентів спеціальності «Біотехнологія та біоінженерія» спеціалізацій «Фармацевтична біотехнологія» та «Екологічна біотехнологія та біоенергетика» на вивчення дисциплін підрозділу «Хімія» відводиться невелика кількість годин. Зокрема для вивчення дисципліни «Загальна та неорганічна хімія» 51 година лекцій, 34 години лабораторних робіт та 95 годин самостійної роботи. За такого розподілу слід дуже чітко визначитися які саме теми розглядатимуться тим чи іншим чином. Значна частина аудиторних годин припадає на лекційне навантаження, тому фундаментальні питання курсу розглядаються на лекціях. На лабораторних заняттях, в першу чергу, проводиться практична перевірка теоретичних знань, студенти отримують навички роботи у хімічній лабораторії. Третью великою частиною навчального навантаження є самостійна робота, що включає в себе, як опрацювання лекційного матеріалу, підготовку до лабораторних занять, так і самостійне позааудиторне вивчення окремих тем курсу. Тому приділяється велика увага формування бази навчальних завдань для самостійної роботи, а також визначенні певного часу для консультаційної допомоги, подальшої перевірки та аналізу виконаних завдань. Курс «Загальної та неорганічної хімії» поділено на три модулі: перший включає теми основних понять та законів, будови атома, періодичного закону та хімічного зв'язку; другий – питання хімічної термодинаміки, кінетики, рівноваги, розчини неелектролітів та електролітів; третій модуль – неорганічна хімія. Самостійна робота з курсу включає домашнє завдання, що виконується у другому модулі. Для виконання даного домашнього завдання готуються запитання, що охоплюють усі теми модуля та відповідають рівню

сформованості умінь та навичок кожного конкретного студента. З цією метою доцільно використовувати різнорівневі завдання, що потім відповідно оцінюються за різною шкалою. Обов'язковою умовою виконання самостійних позааудиторних завдань є їх ґьюторський супровід з боку викладача, що реалізується на консультаціях. Крім того там же відбувається аналіз робіт та за наявності можливості покращення результатів оцінки роботи.

Дуже важливим, на нашу думку, є розгляд матеріалу третього модуля «Неорганічна хімія» з метою визначення питань, що вивчатимуться на лекціях, лабораторних роботах та самостійно. Об'ємний, надзвичайно наповнений фактами розділ при швидкому та безсистемному розгляді постане перед студентами неосяжним переліком даних про хімічні властивості неорганічних речовин. Звичайно всі властивості розглядаються по групам та підгрупам періодичної системи, але дана систематизація недостатня при розгляді хімічних елементів та їх сполук, що знаходяться в одній групі та одній підгрупі. Важливо обов'язково звернути увагу на зміну кислотно-основних та окисно-відновних властивостей однотипних сполук. Також на це звертається увага при розгляді сполук одного елемента з різними ступенями окислення. Прикладом таких змін є розгляд властивостей оксигеновмісних кислот галогенів. Посилення кислотних властивостей у ряду хлорнуватиста – хлориста – хлорнувата – хлорна кислоти та послаблення окисних властивостей у цьому ж ряду. Аналогічно порівнюються кислотні властивості в ряду хлорнуватиста – бромнуватиста – йоднуватиста кислоти, розглядаються причини таких змін властивостей, що полягають у будові даних речовин. При аналізі цих питань на лекції та лабораторній роботі зміни кислотно-основних і окисно-відновних властивостей сполук у інших підгрупах можуть вивчатися самостійно. Для цього викладач має лише зазначити на яку групу сполук потрібно звернути увагу.

Отже, збільшення відсотку годин самостійної роботи студентів у загальному навчальному процесі потребує від викладачів посиленої уваги до визначення тем, що вивчатимуться самостійно і до розробки методичних матеріалів для проведення різних форм роботи.

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Барінова А. Ю.

Лечебно-диагностический центр «Эпилепсия» ТМО «Психиатрия» в г. Киеве

КАЧЕСТВО ЖИЗНИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ БОЛЬНЫХ ЭПИЛЕПСИЕЙ

Эпилепсия является одним из наиболее распространенных заболеваний нервной системы, занимая третье место в структуре болезней нервной системы (Карлов В. А., 2010; Гехт А. Б. с соавт., 2001; Hauser W. A., 1996; Ronen G. M. et al., 2003; Brodie M. J. et al., 2009). Медицинская и социальная значимость проблемы эпилепсии определяется высокой распространенностью и гетерогенностью заболевания, существенной долей пациентов с фармакорезистентным течением (25–30%), а также социально-психологической дезадаптацией, инвалидизацией и стигматизацией больных (Федин А. И., 2003; Авакян Г. Н., 2005; Котов С. В. с соавт., 2008; Михайлов В. А., 2008, 2009; Brodie M. J., 2010; Kwan P. et al., 2010; Taylor J. et al., 2011). До недавнего времени эффективность лечения эпилепсии оценивалась в основном по таким показателям, как выраженность ответа на терапию (полная/частичная ремиссия, снижение частоты приступов, частоты и степени изменений, регистрируемых по данным инструментальных методов исследования). В настоящее время существенное и центральное место отводится концепции связанному со здоровьем качеству жизни больных. Это определяется многими факторами: социальными, экономическими, технологическими и т. п.

Концепция качества жизни, как и концепция реабилитации, возникла, главным образом, из признания ограниченных возможностей чисто биологических подходов к проблеме здоровья и болезни, из необходимости биопсихосоциального обоснования разнонаправленных усилий медицинского сообщества (врачей, клинических психологов, социальных работников) для реальной помощи больному как личности, а не только как «носителю заболевания». Теоретическое обоснование принципов оценки качества жизни знаменует собой новый этап развития и концепции реабилитации как сложного, многомерного и многоуровневого процесса ресоциализации, как конечной цели разнонаправленных усилий (Кабанов М. М., 1985). Именно качество жизни как системное понятие, характеризующее в определенной мере специфику субъективного, прямого или опосредованного, влияния физического и психического здоровья человека на развитие сферы его жизнедеятельности, стало в мировом сообществе одним из главных критериев эффективности системы мероприятий по оказанию медико-психологической помощи в целом. Следует отметить, что исследование качества жизни, независимо от формы патологии, показало отчетливое понимание недостаточности требований общества (законодательно закрепленных во всех цивилизованных странах) о гуманном отношении к больному человеку, базирующихся на милосердии и уважении к правам и достоинствам личности. Речь идет о необходимости дополнить эти позиции теоретически осмысленной и практически реальной деятельностью, предполагающей целостное видение человека (в предболезни, во время болезни или в период восстановления после болезни), учета всех значимых для него физических, психических и социальных переменных как необходимого условия оценки адекватности и эффективности мероприятий в области оказания медицинской и психологической помощи. Важнейшим положением такого подхода является стремление превратить пациента в осознанного и направленного субъекта лечебно-восстановительного и реабилитационного процессов. Вместе с тем субъективный мир больного, со всей сложностью его переживаний и отношений, должен оставаться в поле пристального внимания представителей лечебного сообщества, поскольку проблемы со здоровьем (в том числе и психическим) являются очевидными фрустраторами для зрелой личности; они в той или иной степени блокируют ее актуальные потребности, снижая уровень качества жизни или благополучия.

В этом плане концепцию качества жизни, обогащенную идеями гуманитарной парадигмы в медицине и гуманистической психологии в психотерапии, актуально рассматривать с позиции более общей и междисциплинарной концепции – психической адаптации человека (Вассерман Л. И. с соавт., 2001), ее многомерной функциональной системы, включающей биологические и психосоциальные компоненты. Последним отводится ведущая роль в субъективной оценке значимости личностных и средовых факторов в процессе болезни. Поэтому качество жизни как сложный психосоциальный конструкт можно определить как совокупность переживаний и отношений человека, которые органично связаны с субъективным пониманием ценности здоровья и потребностями в самореализации, в том числе и в условиях болезни.

Таким образом, связанное со здоровьем качество жизни будет в значительной мере определяться отношением к здоровью как жизненной ценности, осознание которой в полной мере приходит с болезнью. Такое понимание четко интерпретируется с позиции теории отношений личности В. Н. Мясищева (Иовлев Б. В., Карпова Э. Б., 1999). Психологические механизмы влияния болезни на личность и ее

благополучие должны рассматриваться в связи с изменениями всего ядра личности в контексте реальной жизненной ситуации человека.

Существуют две основные тенденции в определении качества жизни: относительно объективная (физическое и эмоциональное состояние, поведенческая активность, материальное и социальное положение, трудовой и семейный статус и др.) и субъективная, в которой основное значение в качестве жизни отводится удовлетворенности различным сторонам бытия и жизнедеятельности в связи с ситуацией болезни. Трудности в определении качества жизни существенно снижаются, если рассматривать формирование этого феномена не как процесс, а как сложный, многокомпонентный личностный конструкт, отражающий и структурные, и уровневые механизмы формирования сферы здоровья человека. К ним относятся: знание и понимание проблем, связанных со здоровьем, и отношение к здоровью и болезни, удовлетворенность физическим, психическим и социальным функционированием в соответствующей культуре. Все сказанное следует рассматривать через призму клинической картины болезни и с учетом отношения в обществе к тем или иным заболеваниям и ограничениям, которые болезнь (а подчас и общество) накладывает на возможность самореализации больных. Иначе говоря, методология изучения качества жизни должна строиться на основе биопсихосоциального подхода к нарушениям психической адаптации. Каждый из компонентов психической адаптации (биологический, личностный или социально-средовой), отличаясь своеобразием, вносит свой вклад в общий адаптационный потенциал. Нарушение адаптации, а следовательно, и изменения качества жизни развиваются при дезинтеграции всей системы, но роль отдельных подсистем являются подчас решающей для понимания механизмов срыва компенсаторных механизмов. Представляется, что такой подход чрезвычайно важен для выбора целей и средств компенсаторных воздействий и оценки их эффективности с использованием оценок качества жизни.

Опыт разработки методологии исследования качества жизни, в частности у больных эпилепсией (Вассерман Л. И. с соавт., 2001), дает возможность оценить психологическое содержание и уровневые характеристики отдельных структурных компонентов качества жизни, которые позволяют целенаправленно решать упомянутые задачи. К таким компонентам, в частности, относятся: уровень социальной фрустрированности, доминирующие аффективные проявления, отношение к болезни, стратегии преодоления больными стрессовых ситуаций (включая стресс болезни), механизмы психологической защиты и система ценностного сознания. Данные характеристики, получаемые объективно с помощью компактных и доступных психологу диагностических методик, позволяет определять содержательные «мишени» для направленных психотерапевтических и психосоциальных воздействий на различных этапах реабилитационного процесса и психопрофилактики.

Известно, что эпилепсия – распространенное пограничное нервно-психическое заболевание с полиморфной клинической картиной и сложным прогнозом, не смотря на несомненные успехи лекарственной терапии и хирургического лечения в тяжелых случаях. Наш опыт и анализ литературы по качеству жизни больных эпилепсией показывает, что у больных с этим диагнозом возникает множество проблем, связанных не только с клиническими проявлениями болезни, обусловленными мозговой патологией, но и с отношением больных к болезни, к необходимости постоянно принимать лекарства, с отношением общества к больным, которое не всегда обоснованно ограничивает их стремление к получению образования, к профессиональной деятельности, созданию семьи и т. д. (Вассерман Л. И., Громов С. А., Михайлов В. А., 2001). Снижение социальной активности больных оказывает значительное влияние на их качество жизни. Диагноз «эпилепсия» уже является мощным фрустрирующим фактором для больного и его родственников. Даже значительное уменьшение пароксизмов не избавляет многих больных от страха их возобновления. А между тем у более 50% больных удается при адекватном лечении и соблюдении режима получить ремиссию припадков и их психических эквивалентов (Громов С. А., 2004).

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что расстройства личностно-средового воздействия и другие психосоциальные механизмы (наряду с клиническими факторами), опосредующие адаптацию больных эпилепсией к болезни, вероятно, наиболее существенными факторами оценки уровня качества жизни. Отсюда основная цель исследования: показать роль и влияние на качество жизни индивидуально-личностных и психосоциальных характеристик больных эпилепсией (в контексте проблем «болезнь-личность» и «личность-болезнь»), а также разработать методические – психологидиагностические подходы, с помощью которых эти вопросы могут решаться как в научных исследованиях, так и в клинической практике.

Бацилєва О. В.

Донецький національний університет імені Василя Стуса

Астахов В. М.

Донецький національний медичний університет

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДО БАТЬКІВСТВА ЯК СКЛАДОВОЇ РЕПРОДУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ

Загальноприйнятим є той факт, що на життєвому шляху особистості виокремлюються особливі вікові періоди, на які припадають найбільш істотні зміни, коли організму, як на фізіологічному, так і на психічному рівнях, висуваються підвищені, часто надскладні вимоги, з якими він не завжди може ефективно впоратися. Це може призводити до появи різноманітних розладів, які перешкоджають повноцінному функціонуванню особистості. Одним з таких періодів є етап навчання у вищому навчальному закладі, коли поряд із опануванням нових знань і нових соціальних ролей відбувається прийняття багатьох визначальних рішень та становлення майбутнього фахівця. Від ефективності проходження цього періоду, якості отриманих знань, особливостей сформованих навичок, патернів діяльності та життєвих стратегій залежить не тільки подальший професійний, а й особистісний розвиток людини. Слід зазначити, що у цей період продовжується й активний розвиток репродуктивної сфери та формування основ репродуктивної поведінки, від особливостей реалізації якої залежить не тільки здоров'я та репродуктивні можливості особистості, а й її психосоціальне благополуччя. Враховуючи, що молодь, як соціальна група, є не тільки творчим та економічним, а й демографічним потенціалом суспільства, проблема дослідження особливостей становлення і реалізації репродуктивної поведінки є досить актуальною та соціально значущою.

Фундаментальні та динамічні зміни, що спостерігаються на сучасному етапі розвитку суспільства, зумовлюють зростання інтересу до загострення низки демографічних проблем, трансформації традиційних стереотипів репродуктивної поведінки. Сьогодні можна спостерігати якісне перетворення наявних стереотипів репродуктивної поведінки та зміну моделей сімейних стосунків, коли звичайними явищами стають малодітна родина, зміна прийнятого розподілу ролей і відповідальності в сім'ї, значне зниження її стабільності, збільшення кількості розлучень та позашлюбних дітей, девальвація сімейних цінностей, ріст бездоглядності тощо. Відмічається тенденція до втрати молоддю орієнтирів на створення повноцінної сім'ї, народження дітей та усвідомлене батьківство, що на тлі погіршення загального та репродуктивного здоров'я населення стає підґрунтям для зниження репродуктивного потенціалу особистості та суспільства в цілому.

За даними сучасних досліджень (Астахов В. М., 2013; Васильєва Є. М., 2013; Ланцбург М. Є., 2016; Пузь І. В., 2015), вагомий вплив на обмеження репродуктивних можливостей мають особливості репродуктивної поведінки та репродуктивної мотивації населення. Тому безумовно актуальною стає проблема становлення ефективної репродуктивної поведінки як системи дій та відносин, що впливають на народження або відмову від народження дитини в шлюбі чи поза шлюбом через формування адекватної репродуктивної мотивації, яка розглядається як особливий психосоматичний стан особистості, виражається у потребі мати дітей і відображає психологічний, соціальний, економічний мотиви репродуктивної установки. Слід зазначити, що результатами репродуктивних дій, які можуть розглядатися як показники ефективності репродуктивної поведінки, виступають не тільки факти народження чи ненародження дітей, але й стан репродуктивного здоров'я, особливості статевого життя, застосування методів планування вагітності, ставлення до непланованої вагітності, адекватна реалізація батьківства, ставлення до дитини та її виховання (Бацилєва О. В., 2013).

Незважаючи на існуючі дослідження, сьогодні продовжує залишатися відкритою проблема цілеспрямованого розвитку психологічної готовності молоді до батьківства. У роботах, присвячених темі батьківства, акценти робляться, в першу чергу, на дослідження сімейних пар, вивчаються питання готовності до материнства вагітних жінок або сімей, що очікують народження дитини (Братусь І. В., 2002; Дармострук Н. В., 2010; Пасічник І. П., 2011; Філіппова Г. Г., 2011), але питання готовності до батьківства студентської молоді зостаються не достатньо висвітленими. При цьому саме ця вікова група вважається однією з найбільш сприятливих для розвитку ціннісних уявлень, оскільки саме цей період характеризується становленням ціннісної сфери, зорієнтованістю особистості на майбутнє, прагненням її до життєвого самовизначення, встановленням інтимно-особистісних стосунків. Тому сьогодні набуває особливого значення дослідження процесу формування готовності до батьківства молоді з огляду на становлення особистісної зрілості молодої людини та виокремлення тих чинників, які сприяють або заважають цьому процесу.

Безперечно вивчення такого складного багатогранного феномену як психологічна готовність до батьківства потребує дослідження із застосування певного психодіагностичного інструментарію. В якості пілотажного дослідження проводилося анкетування серед студентів 1–4 курсів філологічного факультету Донецького національного університету імені Василя Стуса. Вибірку склали 115 студентів (72 із них жінки, 43 – чоловіки) віком від 16 до 22 років. Серед учасників дослідження 45 студентів виховувались в неповних сім'ях. У спеціально розробленій анкеті питання були спрямовані на виявлення ставлення студентів до батьківства в цілому і визначення їх готовності до прийняття ними цієї ролі.

Аналіз результатів проведеного дослідження показав, що віковий період від 20 до 25 років 73 (64,5%) студентів вважають найкращим для створення сім'ї, при цьому, 56 (76,7%) із них цей самий проміжок визначили оптимальним і для народження дитини; 41 (35,6%) студентів найкращим для створення сім'ї визначили вік 26–30 років і 30 (73,2%) з них визначили цей самий вік щонайкращим для народження дитини. Отже, переважна більшість опитуваних – 86 (74,8%) – вважають, що найкращий вік для народження співпадає з найкращим віком для одруження і становить достатньо великий віковий інтервал – від 20 до 30 років.

Слід відмітити, що 19 (16,5%) студентів, зв'язали оптимальний вік народження дитини виключно із фактом створення сім'ї – не раніше ніж після п'яти років шлюбу; для 9 (7,8%) студентів, за результатами анкетування, співвідношення шлюб-дитина не виявилось чітко детермінованим – вони обрали найкращим віком для народження проміжок 20–25 років, а найкращим віком для створення сім'ї – 26–30 років.

Цікаво, що серед усіх опитуваних, які виростили в неповних сім'ях, 38 (84,4%) студентів вважають найкращим віком для створення сім'ї 20–25 років та 29 (76,3%) із них вважають його найкращим і для народження першої дитини.

Окремо слід зазначити, що, не зважаючи на визначення учасниками дослідження «оптимальних» вікових періодів, 91 (79,1%) схиляються до думки про необхідність створення сім'ї та народження дитини у випадку незапланованої вагітності; 21 (18,3%) опитуваних, вважають, що для прийняття рішення необхідним є ретельне міркування та виваження всіх «за» і «проти». Тільки 3 (2,6%) досліджувані висказав категоричне рішення щодо переривання незапланованої вагітності.

Таким чином, проведене анкетування, безумовно, не може дати вичерпної відповіді на питання про рівень готовності до батьківства серед студентської молоді та особливості їх репродуктивної поведінки. Проте воно підтверджує необхідність продовження більш детального вивчення означеної проблеми з метою розробки і проведення відповідних заходів, спрямованих на формування у молоді ефективної репродуктивної поведінки та адекватної репродуктивної мотивації, закладання основ відповідального батьківства як головних складових системи планування сім'ї та виховання дітей, що є перспективою наших подальших досліджень.

Кабашнюк В. О.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ МЕДИКО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

Досягнення мети гуманітарної освіти в Україні у XXI столітті стосовно всебічного розвитку людини як найбільшої цінності для суспільства зумовлює потребу в нових підходах до підготовки спеціалістів.

Значне посилення такої уваги зумовлено гострою потребою подолання істотного розриву між наукою, культурою і освітою, виховання майбутніх фахівців у відповідності з загальнолюдськими цінностями.

Одним із завдань дослідження є виявлення специфічних умов медичної підготовки фахівців гуманітарного профілю.

Виявлені чинники, що складають специфіку вивчення студентами дисциплін медико-біологічного напрямку.

Об'єктивні чинники:

– професійна спрямованість навчального процесу на вивчення спеціальних гуманітарних дисциплін, яка пов'язана з майбутньою професією;

– невелика здебільшого частка медико-валеологічних дисциплін і незначна кількість відведених для них годин у навчальних планах студентів;

– особливості адаптаційного періоду студентів I курсу, на якому вивчають ці дисципліни.

Суб'єктивні чинники:

– особливості мотивації навчання студентів до вивчення дисциплін медичного спрямування;

– особливості мислення вчорашніх випускників шкіл;

– особливості комунікативної діяльності.

Спрямованість навчального процесу на вивчення спеціальних гуманітарних дисциплін визначається потребою отримання професійних знань, набуття навичок майбутньої спеціальності. Тому нерідко в свідомості студентів виникають стереотипи «гуманітарія», який не зобов'язаний знати основні закони та правила фізики, хімії, біології, математики, на яких базується вивчення дисциплін медико-біологічного спрямування. Це накладає специфічний відбиток на рівень засвоєння навчального матеріалу.

Іншим об'єктивним чинником є незначна частка медичних дисциплін у навчальних планах різних спеціальностей. До того ж ці дисципліни розподілені не рівномірно протягом періоду навчання і мають помітне зменшення від 1 до 4 курсу або лише на 1 курсі.

Ще одним чинником є особливості адаптаційного періоду у першокурсників. Це пояснюється тим, що засвоєння практичних навичок потребує нових стратегій поведінки, ніж у школі або при вивченні

спеціальних дисциплін, які потребують тісних тілесних контактів або узгодженої роботи в парі. Тому період адаптації тяжкий і триває протягом всього періоду вивчення дисциплін, особливо перших двох місяців.

Аналізуючи суб'єктивні чинники, насамперед слід відзначити відсутність мотивації та неготовність студентів до вивчення дисциплін медичного спрямування, особливо в перший місяць навчання. У формуванні мотивації до вивчення дисципліни «Основи медичних знань» велику допомогу надають вісті з фронту, відомості про терористичні акти з загибеллю мирних громадян, розповіді про волонтерську медичну допомогу на фронті.

Щодо особливостей мислення, то результати дослідження свідчать про те, що серед першокурсників гуманітарних спеціальностей художнє мислення значно переважає над логічним мисленням. Для розвитку конкретно-дійового та логічного мислення протягом багатьох років при викладанні питань з невідкладної домедичної допомоги та розділу сексовалеології застосовуємо клініко-ситуаційні задачі, які позитивно впливають також і на подальший розвиток образного мислення.

Серед особливостей комунікативної діяльності у абітурієнтів, які поступили на гуманітарні спеціальності, слід визнати низький рівень комунікативної культури. Для розвитку спеціальних комунікативних умінь і, особливо, комунікативної активності на першому ж лабораторному занятті студенти розподіляються по парах, у складі яких відпрацьовують всі практичні навички.

Для виконання соціальних замовлень українського суспільства стосовно покращення здоров'я нації, демографічних показників країни щороку проводимо коригування навчальних програм у відповідності з прийнятими Національними Програмами, спрямованими на зниження захворюваності і смертності від серцево-судинних, онкологічних хвороб і травматизму. Розглянемо це на прикладі Національної Програми профілактики і лікування артеріальної гіпертензії в Україні.

За даними епідеміологічних досліджень, близько 25-30% громадян України мають підвищений артеріальний тиск (АТ). За останнє десятиліття кількість хворих збільшилось в 3,5 рази. Артеріальна гіпертензія (АГ), за визначенням Комітету експертів Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (ВООЗ), – це постійно підвищений систолічний або діастолічний артеріальний тиск. Згідно класифікації ВООЗ, АГ є підвищення АТ до 140/90 мм рт. ст. і вище, якщо таке підвищення є стабільним. Підставою для цього стали дані про значне підвищення ризику серцево-судинних захворювань в межах 140-160/90-95 мм рт. ст. АГ є однією з провідних причин втрати працездатності, інвалідності і смерті громадян, які пов'язані з важкими ускладненнями: ішемічні та геморагічні ураження мозку, інфаркт міокарда, ниркова недостатність.

Таким чином, проблема АГ є національною соціальною проблемою, для розв'язання якої необхідна державна підтримка, координація зусиль всіх державних інститутів і громадськості. Метою державних Програм є:

- зниження захворюваності населення АГ, ішемічною хворобою серця (ІХС), судинними захворюваннями мозку;

- зменшення смертності від ускладнень АГ;

- збільшення тривалості і підвищення якості життя хворих на серцево-судинні захворювання.

Сформульовані такі головні задачі:

- пропаганда здорового способу життя;

- виявлення хворих АГ;

- створення і впровадження стандартів діагностики і лікування;

- забезпечення ефективної діагностики, лікувальної, реабілітаційної допомоги хворим на АГ та її ускладнення;

- забезпечення населення ефективними антигіпертензивними препаратами і приладами для вимірювання АТ;

- державне регулювання цін на лікарські засоби для лікування АГ і впровадження безкоштовного лікування АГ у деяких категорій хворих.

Враховуючи роль психосоціальних чинників і соціально-економічного статусу в розвитку АГ, існує необхідність залучення майбутніх практичних психологів, фізичних реабілітологів, соціальних працівників і студентів спеціальності «Здоров'я людини» до участі в заходах, передбачених Національною Програмою.

В рамках реалізації Програми проведена розробка лекційних матеріалів, лабораторних і практичних занять і завдань для самостійної роботи студентів при викладанні дисциплін медико-валеологічного напрямку. Для цього були використані нормативні документи МОЗ України.

Розкриття кожної теми передбачає визначення навчальної мети, виховної мети, початкового обсягу знань, оснащення та послідовності дій під час виконання процедури.

Організація навчання з курсу «Основи медичних знань» передбачає вивчення скарг хворого, симптомів гіпертонічного кризу, його ускладнень (інфаркту міокарда, інсульту) та невідкладної домедичної допомоги. Велике значення надаємо для розвитку логічного мислення та алгоритму дій при АГ та її ускладненнях, що знайшло відображення в клініко-ситуаційних задачах. Особливу увагу приділяємо опануванню практичними навичками з вимірювання АТ. Для цього впроваджена система парно-індивідуальних занять, кожне учбове місце було обладнане сфігмоманометром та фонендоскопом, що забезпечило роботу студентів на лабораторних заняттях. Така форма проведення занять дала корисну зайнятість кожного студента, високий коефіцієнт корисної дії, підвищила цікавість до оволодіння

методикою вимірювання АТ, сприяла кращому запам'ятовуванню матеріалу, а також взаємній допомозі при індивідуальних труднощах.

Організація навчання з курсу «Валеологія» передбачає удосконалення знань, отриманих у попередньому семестрі, вивчення чинників, що впливають на рівень АТ, профілактичні заходи і немедикаментозні засоби зниження АТ, вдосконалення навичок з вимірювання АТ, психотерапевтичних технік для зменшення психічного напруження і зменшення АТ.

Висновки:

1. Виділені і виявлені об'єктивні та суб'єктивні чинники, які складають специфіку вивчення студентами гуманітарного профілю дисциплін медико-валеологічного напрямку, визначають ті аспекти, на які необхідно звертати увагу викладачам в процесі викладання вказаних дисциплін (вироблення позитивної мотивації навчання, розвиток логічного і конкретно-дійового мислення, розвиток комунікативної активності, виховання культури спілкування тощо).

2. Медико-валеологічне навчання вимагає забезпечення відповідними педагогічними умовами, серед яких важливими є організація формування змістовного, мотиваційного і поведінкового компоненту, знань та вмінь як цілісної системи, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі навчання, психолого-педагогічна компетентність викладачів.

3. Розробка робочих програм з дисциплін медико-валеологічного напрямку і організація навчання в рамках Національних Програм здоров'я нації сприяє підготовці фахівців, спроможних вирішувати певні завдання, поставлених цими програмами.

4. Зокрема, в рамках реалізації Національної Програми з профілактики і лікування артеріальної гіпертензії студенти після вивчення дисциплін «Основи медичних знань» і «Валеологія» беруть участь у виконанні таких завдань:

- пропаганді здорового способу життя;
- розповсюдженні серед населення України санітарно-освітніх знань, що розкривають природу розвитку АГ і причин виникнення її ускладнень;
- сприянні виявлення хворих АГ;
- спрямуванні і участі в проведенні епідеміологічних досліджень;
- вивченні соціально-економічних і психосоціальних чинників ризику АГ;
- наданні невідкладної домедичної допомоги при гіпертонічних кризах та їх ускладненнях.

Матейко Н. М., Пасічняк Н. І.

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ У ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я депресивні розлади займають провідне місце серед 10 основних захворювань, які призводять до інвалідизації населення і була прирівняна до епідемії. За даними МОЗ України, 70% розладів непсихотичного рівня припадають на депресії. Небезпека депресивних розладів як у дорослих, так і у дітей та підлітків пов'язана передусім із зростанням суїцидального ризику: депресія посідає друге місце серед причин самогубств.

Як відомо, депресія – це стан, що характеризується зниженим настроєм (гіпотимією), гальмуванням інтелектуальної і моторної діяльності, зниженням вітальних спонук, песимістичними оцінками себе і свого положення в навколишній дійсності, соматоневрологічними розладами.

До середини ХХ століття серед науковців була поширена думка про те, що діти не страждають на депресії внаслідок низького рівня диференційованості психічного життя. Вважалося, що початок виникнення депресивних розладів припадає тільки на підлітковий вік. Однак, дослідження свідчать, що депресивні явища можуть мати місце вже в ранньому дитячому віці у зв'язку з несформованістю специфічних психологічних умов, необхідних для нормального розвитку особистості дитини.

Так, епідеміологічні дослідження свідчать про значну поширеність депресивних розладів у дітей та підлітків (Wmer С. I., 1998; Hirinaheri T. N., 1990; Kessler R. С., 1998). За останнє десятиліття відзначається значне зростання числа людей, хворих на депресію, особливо за рахунок дітей та підлітків (Сабірова Е. З, Барський Ф. І., Белова А. П., Малих С. Б., 2011); від 14 до 22% дітей віком до 12 років систематично скаржаться на біль у різних частинах тіла, втому, нудьгу, труднощі при виконанні шкільних завдань, що може бути кваліфіковано як соматизована депресія і, згідно з діагностичними критеріями МКХ-10, при спонтанних ремісіях протягом 3–6 місяців повинні розглядатись як депресивні розлади адаптації.

Авторами було здійснено аналіз особливостей перебігу депресій у дітей та підлітків (Ю. Ф. Антропова, В. А. Гур'єва, Г. Ф. Колотілін, Х. Ремшмідт), вивчалися причини депресивних розладів у підлітків (В. Н. Мамцева, В. М. Козідубова, Ю. Ф. Антропов), виявлено наявність дистимії у 0,6–1,7% дітей та 1,6–8% підлітків (Марценковський І. А., 2013), досліджувалися підходи до подолання депресій у дітей (М. Блумберг, В. Н. Мамцева, Х. Ремшмідт, Е. Фроммер).

Нашим завданням є теоретичне дослідження причин виникнення психогенної депресії у дітей та підлітків.

На сьогоднішній день афективні розлади у дітей та підлітків розглядаються в рамках маніакально-депресивного психозу і його форм: циклотимії, шизофренії, реактивних станів, а також при органічних ураженнях мозку.

Показники депресії поступово збільшуються до пубертатного віку. Психогенні депресії в 95% випадків виникають у відповідь на значні психотравми – сексуальні домагання й зґвалтування, смерть близького родича, розрив стосунків. Також депресивні розлади виникають на тлі хронічного стресу, наприклад багаторічний конфлікт або розлучення батьків, тяжке захворювання, інцест (Кравченко Н. Е., 2012). Депресивний розлад є складним порушенням, що виникає внаслідок взаємодії біологічних, генетичних факторів і факторів зовнішнього середовища.

М. І. Фель (Фель М. І., 1986) запропонував систему ознак депресивних проявів в залежності від віку: діти до семи років, які страждають від депресії, плаксиві, капризні, надмірно лякливі, у них спостерігається погіршення сну, апетиту, психомоторні розлади, гіпертермія, можливі нудота та діарея. У віці 7–12 років на зміну загальмованості і плаксивості приходять дратівливість, агресивність, внутрішній неспокій, іпохондрична симптоматика з афектом страху за своє життя, виражені сомато-вегетативні прояви. До симптомів підліткової депресії (13–17 років) дослідник відносить виражений пригнічений настрій, важкі депресивні переживання, іпохондричні скарги, поліморфні поведінкові розлади, надмірну самокритичність, заниження самооцінки, тривожність, невпевненість у собі, відчуття власної недосконалості та непотрібності.

Депресивні розлади часто супроводжуються іншими розладами психіки або хворобами. Так, за даними різних авторів, 40–90% молодих людей із депресивними порушеннями мають інше психічне порушення, до 50% мають два і більше коморбідних діагнози. Найбільш часто депресію супроводжують тривожні або поведінкові розлади, зловживання токсичними речовинами тощо (Пипа Л. В., Римша С. В., Свістільнік Р. В., Лисиця Ю. М., 2014).

А. С. Тиганов виокремлює наступні варіанти психогенних депресій у дітей (Тиганов А. С., 1999):

- меланхолійна депресія (може розвиватись з перших років життя дитини. Напади хвороби починаються зі слабкості, бездіяльності зі зменшенням емоційних проявів та зниженим настроєм. У дитини може спостерігатись плач без явних причин.)

- адинамічна депресія у дітей характеризується в'ялістю, уповільненістю, зниженням інтересу до оточуючого світу, одноманітністю поведінки. Настрій відрізняється монотонністю та бездіяльністю, однак нудьги не спостерігається, скарг діти не висловлюють.

- психогенні астено-депресивні стани (легка форма депресивних розладів, характеризується проявами психічної і фізичної астенії: підвищена втомлюваність, виснаженість, пригнічений настрій, сомато-вегетативні розлади);

- психогенна тривожна депресія (депресивний стан з переважанням тривоги, страху, внутрішньої напруженості, чергуванням періодів рухової загальмованості та ажитації);

- психогенна дисфорична депресія (характеризується яскравими негативними спалахами, підвищеною агресивністю, амбітністю, гнітючо-гнівливим настроєм, афектами страху та тривоги);

- психогенна істерична депресія (спостерігається демонстративність, істеричні напади, драматизм та гротескність симптоматики);

- психогенна іпохондрична депресія (часто набуває маскованої форми, у клінічній картині розладу на перший план виступають стурбованість станом здоров'я, страх смерті та важких захворювань, сомато-вегетативні симптоми, які не мають органічної основи);

- психогенний депресивно-субступорозний стан (у клінічній картині переважає симптом рухової загальмованості, спостерігається сповільненість мовлення, характерна сомато-вегетативна симптоматика);

- психогенний депресивно-параноїдний стан (зустрічається досить рідко, характеризується тривожністю, неспокоєм, підозрілістю; при поглибленні розладу з'являються ідеї «переслідування»);

- психогенна депресія із надцінними ідеями (супроводжується глибокою внутрішньою афективною переробкою травмуючих переживань. Чим важча травма, тим глибша драматизація у її трактуванні, наприклад, «Я нікому не потрібен», «Я – нікчема»).

Таким чином, депресивні розлади є одними із найпоширеніших у сучасному світі. Патологічні симптоми проникають в емоційну і вольову сфери психіки, мислення, соматичні процеси, взаємини, поведінку особи.

Особистісна незрілість дітей та підлітків зумовлює їх незахищеність перед деструктивним впливом депресії, провокуючи небезпеку депресивної деформації процесів розвитку самосвідомості, формування особистісних новоутворень, соціальної адаптації та інтеграції. Окрім того, на тлі розгортання підліткових депресивних розладів зростає ризик формування преморбідних рис особистості як однієї з психологічних умов виникнення дистимії і хронічних депресій у юнацькому та зрілому віці.

Таким чином, професійно важливими завданнями клінічного психолога є не тільки своєчасне діагностування депресивних станів, але й проведення заходів з психокорекції та психотерапії при емоційних розладах, які можуть призводити до появи психогенних депресій у дітей та підлітків та попередити можливі ускладнення.

Ричкова Л. В.

Харківська загальноосвітня школа I-III ступенів № 36

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Залучення учнів до осмислення та розв'язання проблеми збереження власного здоров'я через процес соціалізації особистості та виховання; формування здоров'язбережувальної компетентності школяра засобом урочної та позаурочної діяльності – все це формує середовище загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ), де панує відповідальне ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих людей як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності

Здоров'я дітей впродовж навчання у школі, як свідчать результати медичних оглядів, має негативну динаміку: їхні функціональні можливості в ході навчання знижуються, це ускладнює засвоєння навчальної програми, обмежує вибір майбутньої професії. Базова, а тим більше профільна шкільна освіта повинна не погіршувати, а поліпшувати здоров'я учнів за допомогою удосконалення їхніх знань, формування умінь і навичок зміцнювати своє здоров'я і здоров'я навколишніх, опанування відповідною компетентністю.

Стає очевидною загальна необхідність створити таку систему цінностей, яка б сприяла формуванню здорового способу життя, цінуванню власного здоров'я та здоров'я інших громадян.

Робота із забезпечення здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу – це один із головних напрямків діяльності школи, тому що саме рівень здоров'я обумовлює ступінь здатності індивіда чи групи, з однієї сторони, реалізувати свої прагнення і задовольняти потреби, з іншого боку – змінювати середовище і кооперувати з ним.

Система роботи ЗНЗ по розбудові здоров'язберігаючого середовища включає: розробку та подальшу реалізацію програми «Екологія шкільного середовища»; відпрацювання схеми та алгоритмів управління підсистемами школи з питань реалізації програми; проведення моніторингу показників здоров'я серед учасників НВП; організацію соціального партнерства ЗНЗ із відповідними установами системи здоров'я, профілактики тощо.

Напрямки, за якими проводиться робота педагогічного колективу в контексті формування здоров'язберігаючого середовища, це:

1) активна робота зі стимулювання почуття власної гідності у кожного учня і прищеплення впевненості в його здатності вплинути на життя школи; розвиток добрих стосунків між учнями, а також між учнями та педагогами школи в повсякденному житті;

2) висвітлення перед педагогами і учнями соціальних завдань школи, пов'язаних зі збереженням та зміцненням здоров'я, формуванням валеологічного світогляду; створення творчих стимулів для учнів і педагогів шляхом різноманітних форм заохочення;

3) створення сприятливих для здоров'я умов шкільного середовища, потрібних для успішного навчання та роботи; розвиток співробітництва між школою, батьками і громадськістю;

4) розвиток наступності між ланками навчального процесу (початковою і середньою та старшою школами) для планування узгодженої програми валеологічної освіти та виховання; активне сприяння здоров'ю і добробуту співпрацівників школи;

5) врахування ролі поведінки педагогів у формуванні валеологічного світогляду у дітей, підлітків та молоді; врахування ролі харчування в школі для планування оздоровчих програм та прищеплення гігієнічних знань; використання можливостей зацікавлених установ і громадських організацій для всебічної підтримки валеологічної освіти і виховання; розвиток служби охорони здоров'я «від звичайних медичних оглядів до активної підтримки валеологічного виховання і навчання та заходів, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я молодшого покоління.

Ткач Б. М.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ВІДМІННОСТІ СОЦІОЦЕНТРИЧНОГО ТА ПЕРСОНОЦЕНТРИЧНОГО РОЗУМІННЯ ФЕНОМЕНУ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Сучасна теоретична орієнтація щодо розуміння девіантної поведінки є соціоцентричною. Існує переконання, що суспільство проповідує ціннісно-нормативні стандарти, які є «правильними», «універсальними» і «гуманними», а індивіди, які не дотримуються їх, вважаються девіантами і причину цього вбачають у їхній соціальній дезадаптації. Різні соціальні інституції та спеціалісти, в тому числі психологи, намагаються таких осіб змінити/перевиховати до «моделі пересічного індивіда даного соціуму і щоб він служив певним потребам економічної системи». Зараз цей процес є значно ліберальним, на відміну від періоду тоталітарного радянського буття. Проте ціннісно-нормативні стандарти часто містять ірраціональність та формалізм.

Аналіз генези ціннісно-нормативних стандартів показує, що вони є енвіро- та соціоцентричні бо формуються під впливом загрозливих чинників. Також велике значення мають особистості, які були лідерами у суспільстві. Призначенням ціннісно-нормативних стандартів є виживання соціуму та

співіснування з іншими в групах. По своїй суті соціальні норми – це суспільна домовленість, яку поведінку вважати соціально схвальною, соціально нейтральною, соціально несхвальною, асоціальною та антисоціальною у конкретному соціальному просторі та культурно-історичному часі. Незважаючи на різноманіття теоретичних концепцій, у психології ціннісно-нормативні стандарти й надалі в своїй основі мають соціальну норму, а не особисту норму (Я-норму), що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Девіантна поведінка виникає у системі індивід-соціум. Проте як індивід може бути девіантним, так само може бути девіантним суспільство. Для простоти розуміння відмінностей соціоцентричного та персоніцентричного розуміння феномену девіантної поведінки застосуємо двофакторну модель. З одного боку це девіантне суспільство (ДС) і здорове суспільство (ЗС), а з іншого девіантний індивід (ДІ) і здоровий індивід (ЗІ). Отримуємо чотири ситуації: ДС-ДІ; ДС-ЗІ; ЗС-ДІ; ЗС-ЗІ. Конгруентними є ситуації: ДС-ДІ та ЗС-ЗІ. Інші дві ситуації є диз'юнктивними: ДС-ЗІ та ЗС-ДІ. При соціоцентричному розумінні в цих двох випадках суспільство вважається еталоном норм, а індивід соціально дезадаптованим. При персоніцентричному розумінні у всіх випадках Я-норма є первинною, суспільні норми є похідними.

М. Люшер свого часу висловив думку, що соціальні норми (етичні норми) виводяться із особистих норм, які виникають із шести різновидностей почуттів самосприйняття (Люшер М., 1947). Більшість психологів переконані, що індивід є відбитком/жертвою соціуму, в якому формувався (Бандура А., 1952; Торндайк Е., 1898). Окрім того, сучасні дослідження дали дані про нейропсихологічні закономірності інтеракції людей, процес соціалізації, діяльності великих і малих соціальних груп, а також те, що соціальні норми є вродженими і універсальними (Адольфс Р., 2013; Кеннеді Д., 2012; Стенлей Д., 2013). Важливо зрозуміти, в яких саме випадках що саме варто брати за «точку відліку» при розумінні феномену девіантної поведінки: суспільство чи особистість. Для цього необхідно поглянути на еволюцію ціннісно-нормативних стандартів з позиції нейропсихологічного підходу.

Отже, спробуємо ціннісно-нормативні стандарти кластеризувати за філогенетичними структурами мозку (МакЛіном П., 1949). Якщо абстрагуватися від цивілізаційного контексту, то в основі сучасних ціннісно-нормативних стандартів можна віднайти елементи діяльності «рептильного мозку», «мозку ссавців» та «мозку приматів». Зокрема, «рептильному мозку» притаманне відчуття страху і відчуття болю. Задля захисту від фізичних загроз індивіда, групи, суспільства оточуючий світ сприймається як простір сповнений небезпеки і обману. Саме рептильний мозок створив обряди для продовження роду; відповідальний за агресію для захисту території і експансії простору, саме він спонукає прагнути до домінування, влади, ієрархічних структур; біоритми лягли в основу святкування річниць; імітація та ритуали сприяють уподібненню індивідів та відчуття приналежності до конкретної групи. Здатність обманювати також є витвором рептильного мозку (Бехренс Т, 2009).

Механізми управління суспільством є тримання у страху та виховання через біль (покарання), контроль агресивності та сексуальності. Соціум має ієрархічну структуру, домінують фізично та розумово сильніші. Характерним є нерівність і стратифікація, які породжують відчуття вищості і почуття неповноцінності, що неминуче призводять до насилля. Диктатори, які демонізуються людьми, насправді є єдиними з ними, їхньою частиною. Для існування їхньої «догми величі» необхідна співпраця з групою індивідів. Адикція владою в такому кастовому суспільстві знаходиться в пошані. Насправді люди не прагнуть управляти і брати на себе відповідальність, а прагнуть до відчуття задоволення від покори/поступливості інших перед ними, відчуття задоволення від ненаситного прагнення примноження ресурсів, влади і територій. Така природа тоталітаризму (Смит Н, 2003; Кахнеман Д., 2013).

«Мозок ссавців» відповідальний за турботу і виховання потомства, соціальну поведінку (соціальна компетентність, невербальна комунікація). Новизна ним сприймається як щось психотравмуюче і загрозливе. Полюбить стабільність/консерватизм, комфорт і безпеку не лише фізичну, а й емоційну. Характерним є дуалістичне сприйняття світу на основі порівняння із власним досвідом, а також постійним є прагнення отримувати ситуативну насолоду тут і тепер – споживацький тоталітаризм (Стенлі Д, 2013).

Механізмами управління у такій економічній моделі суспільства є маніпуляції емоціями: любов/турбота і мотивація благами/обіцянками. У такому консервативному споживацькому суспільстві з постійно прогресуючими потребами у комфорті і задоволенні процвітають різного виду адикції. При різкому погіршенні соціальних умов виникає гостре невдоволення, що виливається у масові протести. Увага робиться не на зміну суспільства, а на контролі окремих індивідів, які не вписуються у модель служіння кожного певним потребам економічної системи (Смелзер Н., 2013). Дуже влучно висловився англійський філософ О. Хакслі: «Чим бідніший розум, тим більше він хоче захистити себе правилами» (Хакслі О., 1958).

«Мозок приматів». На відміну від попередніх ірраціональних структур, до деякої міри є раціональною, здатною до самоуправління, самообмеження, самосвідомості до наукового мислення (Голдберг Е, 2002; Талейб Н, 2010). Походить він із частини лімбічної системи, яка спеціалізувалася на сексуальному нюху, тому в усіх вищих психічних процесах присутній компонент еротичності. Незважаючи на величезні когнітивні здатності, він схильний до помилок – когнітивних спотворень (на сьогодні їх виявлено біля двох сотень), але усвідомлює свою когнітивну обмеженість і здатен використовувати для цього науку (Кахнеман Д., 2013). Характерним є органічна, а не механістична солідарність у суспільстві (Дюркгейм Е., 1912). Відчуття щастя у неокортексі має тривалий і керований характер (Девідсон Р., 2012).

Згідно з даними Ж. Фреско, Р. Девідсона таке суспільство не потребує керівників, судової системи, каральних, правоохоронних та маніпулятивних структур (Фреско Ж., 2000; Девідсон Р. 2012). Адже рішення

в такому суспільстві не приймаються, а до них доходять завдяки експертному мисленню та ефективній комунікації. Розвитку такому суспільству сприяє більше розуміння людської природи, праця над своїм розумом завдяки науці та медитативній практиці.

З позиції нейропсихологічного підходу в ціннісно-нормативних стандартах варто збільшити представлення досягнень неокортексу і зменшити ірраціональні компоненти рептильного та лімбічного мозків.

Як бачимо ні соціоцентричне, а ні персоноцентричне розуміння феномену девіантної поведінки не є універсальним і кожен має як свої переваги так і недоліки. У ситуації ЗС-ДІ доцільним є соціоцентричне розуміння. Тоді як у ситуації ДС-ЗІ конструктивним є персоноцентричне розуміння. Ситуація ДС-ДІ вирішується країнами на рівні планетарному. Ситуація ЗС-ЗІ взагалі не потребує втручання, адже профілактикою девіантності займаються міністерства щастя, освіти та соціального захисту.

Висновки. Застосувавши нейропсихологічний підхід, ми визначили, що кластер теоретичних положень і методологічний ухил при роботі з девіаціями повинен бути не соціоцентричним і не особистісноцентричним, а опиратися на контекстуальний інтеракціонізм. Адже людина завше знаходиться у взаємодії із суспільством.

Перш ніж приступати до інтерпретації психологічних даних індивіда, які відповідають критеріям девіантної поведінки, психологу необхідно дати собі відповідь, а чи дана культура/субкультура зі своїми розрізненими цінностями і загалом суспільство не є девіантним. Це дає можливість зрозуміти, чи ця девіація є сформована суспільством, чи виникла через мозкові дисфункції. У випадку, коли суспільство девіантне, то особистості варто допомогти розвинути захисні механізми від деструктивного впливу цивілізації. Якщо особистість девіантна, то визначити нейропсихологічну причину, що призвела до уразливості перед появою девіацій, і здійснити корекцію.

Федотова Т. В., Кихтюк О. В.

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТРЕСОСТІЙКОЇ ОСОБИСТОСТІ

Відсутність стабільності у політичній, соціальній та економічній сферах, військові дії на сході країни є чи не найголовнішими стресорами українського суспільства. Проте життя кожного з нас щоденно супроводжується й перманентними стресами. Нездатність та невміння особистості оволодіти собою в стресовій ситуації, ефективно долати їх є головною причиною її життєвих негараздів, проблем, пов'язаних зі здоров'ям та побудовою міжособистісних взаємин. Саме тому визначення когнітивно-поведінкових характеристик стресостійкої особистості має важливе значення для розробки стратегій профілактики та психокорекції стресових станів.

Як відомо одним з перших, хто активно почав досліджувати проблематику стресу був Г. Сельє. Вчений відкрив загальний адаптаційний синдром, що описує характерну захисну реакцію організму на будь-яке ускладнення або екстраординарну дію, яку й назвав стресом (Сельє Г., 1982). Стрес є частиною нашого повсякденного життя, він може бути як корисним, так й руйнівним. Як правило, стреси негативно впливають на емоційну, поведінкову, когнітивну сфери людини. У неї погіршується самопочуття, знижується продуктивність праці, людина стає дратівливою, виникає безсоння (Либина А., Либин А., 1998). Отже, щоб зменшити вплив стресорів важливо навчитися правильно поводитися у таких ситуаціях та сформувати якості, які допомагають долати стрес. Представлене дослідження спрямоване на вивчення когнітивних характеристик та копінг-стратегій, якими послуговуються стресостійкі особистості.

Проблему копінг-стратегій розробляли переважно західні науковці (Р Лазарус, Т. Холмс, Г. Вебер, А. Біллінгс, С. Фолькмен та ін.). У вітчизняній психології відповідне питання вивчається здебільшого фахівцями медичної (Н. Сирота, В. Ялтонский та ін.) та вікової психології (Л. Анциферова, О. Алексеева, А. Лібін, І. Нікольська та ін.) (Грановская Р. 2010, Лазарус Р., 1970, Сельє Г., 1979, Сирота Н., Ялтонский В., 1993).

З метою визначення когнітивно-поведінкових характеристик стресостійкої особистості провели емпіричне дослідження, в якому було застосовано комплекс психодіагностичних методик: експрес-тест на визначення рівня стресостійкості, методику «Копінг-тесту Лазаруса», методики «Фігури Готшальдта» та «Словесний лабіринт». Вибірку дослідження склали студенти ІІ курсу факультету психології та Педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Загальна кількість респондентів становить 50 осіб. Вік досліджуваних – 19–21 рік. Гендерний аспект при дослідженні не враховувався.

Після проведення експрес-тесту на визначення рівня стресостійкості, діагностовані були поділені на дві групи: група 1 – респонденти з високою стійкістю до стресових ситуацій (35% осіб) та група 2 – опитані з середнім рівнем стресостійкості (може виступати вираженням межі «адаптаційної енергії» та виснаження адаптаційних резервів за умови відсутності їх поновлення) (65% осіб). Діагностованих із низьким рівнем опірності стресорам визначено не було.

Результати обстеження студентів двох груп за методикою «Фігури Готшальдта» зображено на рис. 1.

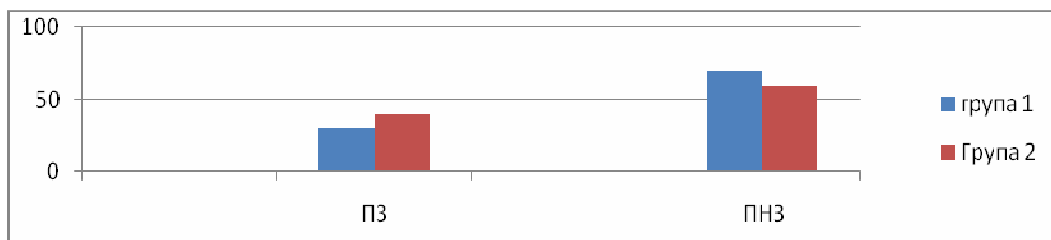


Рисунок 1. – Відсотковий розподіл діагностованих за шкалами методики «Фігури Готшальдта»

Згідно рис. 1 показники полезалежності і полenezалежності такі: у групі 1 – 30% учасників є полезалежними, а 70% – полenezалежними, тоді як у групі 2 – полезалежних встановлено 40% осіб, а полenezалежних – 60%. За методикою «Фігури Готшальдта» у результатах діагностованих було виявлено статистично значущі відмінності ($F=2,65$, при $\alpha=0,05$).

Загалом полenezалежність характеризується орієнтацією на наявний власний досвід при ухваленні рішення. Успішність долаття стресових ситуацій «полenezалежних» осіб забезпечується здатністю розділяти інформацію незалежно від першопочаткової заданості взаємозв'язку її елементів, можливістю вільно використовувати різні прийоми її переробки та оцінювання, здатністю здійснювати предметно-логічний, смисловий контроль рішень, високий темп виконання предметної діяльності та швидке переключення з одного способу мислення на інший, активне перетворення проблемної ситуації, обирання різних способів її рішення.

Середньогрупові результати діагностованих за методикою «Словесний лабіринт» зображено на рис. 2.

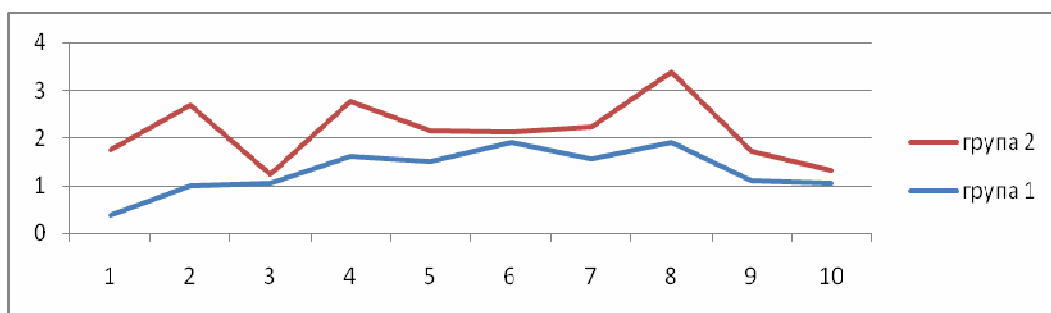


Рисунок 2. – Усреднені показники діагностованих за методикою «Словесний лабіринт»

Отже, хоча статистично значущих відмінностей у результатах діагностованих двох груп не було визначено, результати середньогрупових обчислень засвідчують, що студенти, які мають високий рівень стресостійкості, вирізняються гнучкістю мислення (показники кривої графіка є відносно сталими, ми не спостерігаємо значних перепадів). В осіб із середнім рівнем опірності стресорам спостерігаємо значну зигзагоподібність кривої з великими розходженнями між максимальними, середніми і мінімальними показниками під час виконання завдань, що є свідченням ригідності їх мислення, тобто їм потрібно було витратити «зайвий» час на «перебудову» свого мислення й переходу на новий спосіб вирішення завдань.

Відсоток діагностованих, які обрали певний вид копінг-стратегії за методикою «Копінг-тест Лазаруса» зображено на рис. 3, 4.

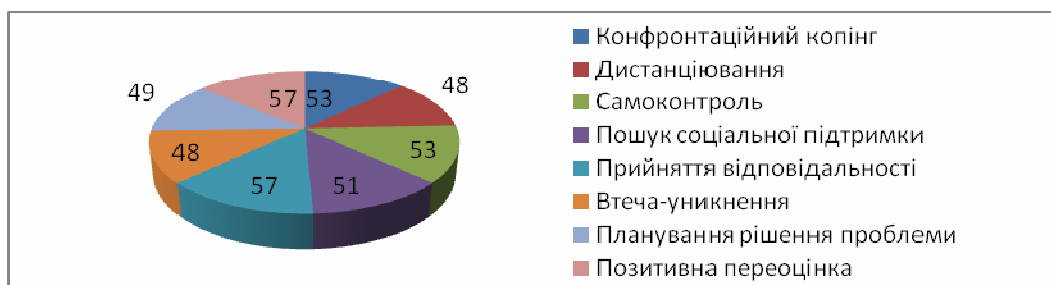


Рисунок 3. – Відсотковий розподіл діагностованих групи 1 за опитувальником «Копінг-тест Лазаруса»

Згідно з рис. 3 домінуючими стратегіями у студентів із високим рівнем стресостійкості є прийняття відповідальності та позитивна переоцінка (57%), на другому – стратегії самоконтролю та конфронтаційний копінг (53%), на третьому – пошук соціальної підтримки (51%), на четвертому – планування рішення проблеми (49%) і на останньому місці – дистанціювання та втеча-уникнення (48%).

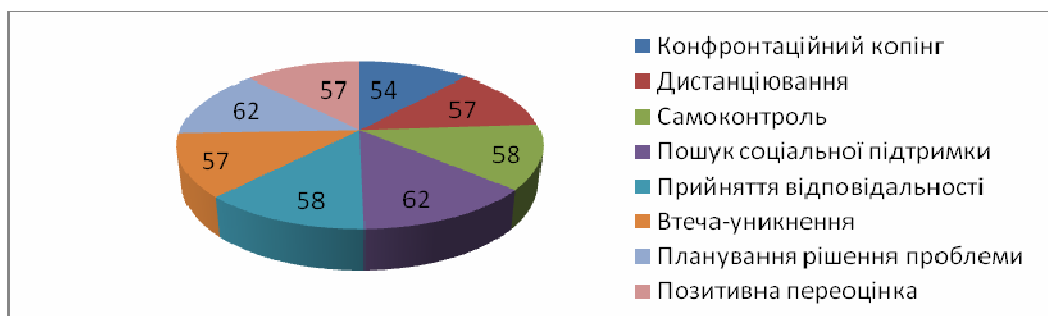


Рисунок 4. – Відсотковий розподіл студентів групи 2 за шкалами опитувальника «Копінг-тест Лазаруса»

Як засвідчує рис. 4 у респондентів із середнім рівнем опірності стресорам найвищий середній бал отримано за шкалами планування вирішення проблеми та пошук соціальної підтримки (62%), на другому – стратегіям прийняття відповідальності та самоконтролю (58%), на третьому – дистанціювання, втеча-уникнення та позитивної переоцінки (57%), на останньому – конфронтаційний копінг (54%).

Статистично значущі відмінності у результатах діагностованих двох груп визначено за стратегіями: прийняття відповідальності ($F=2,65$, при $\alpha=0,05$), планування рішення проблеми ($F=2,65$, при $\alpha=0,05$), дистанціювання ($F=2,65$, при $\alpha=0,05$) та втеча-уникнення ($F=2,65$, при $\alpha=0,05$).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, відповідно до отриманих результатів можна констатувати, що діагностовані із високим рівнем стресостійкості вирізняються полнезалежністю та гнучкістю мислення, вони здатні аналізувати власні дії та поведінку у негативних ситуаціях, бути самокритичними, визначати власний вклад у виникненні проблемної ситуації, здатні аналізувати власні помилки та віднайти правильне вирішення проблеми.

Проведене емпіричне дослідження не вичерпує усіх питань, що стосуються проблематики вивчення стресостійкості особистості. Перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо у розширенні вибірки досліджуваних та з'ясування когнітивно-поведінкових характеристик стресостійкої особистості з урахуванням гендерного аспекту.

Шулдик А. В., Шулдик Г. О.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПРИЧИНИ ТА СИМПТОМИ СТРЕСУ

Поняття стресу було вперше описане у 50-і роки ХХ століття канадським вченим Г. Сельє. Йому вдалося встановити, що на несприятливі впливи різного роду організм відповідає не лише конкретною для кожного впливу реакцією, але й загальним однотипним комплексним реагуванням, незалежно від того, який подразник діє на організм. Це і є стрес, який протікає у вигляді трьох фаз – тривоги, резистенції (стабілізації) та виснаження. Остання фаза, якщо вона затяжна, може перейти у професійне вигорання. Люди часто знаходяться в стресових ситуаціях. Постійна метушня, надмірність подразників, перманентне зростання фізичної, розумової та емоційної напруги можуть привести до різких змін настрою, зниження прездатності, роздратованості, зниження інтересу до життя.

Проаналізувавши психологічну літературу (Ильин Е. П., 2001; Міщенко М. С., 2015; Сельє Г., 1979; Чудаєва Н. В., 2008), ми виділили такі типові *причини* стресу. Це вплив навколишнього середовища (шум, забруднення, спека, холод і т. д.), фізичні довготривалі навантаження, фізіологічні зміни (хвороби, травми і т. д.), монотонність у професійній діяльності, в емоційних контактах, важкі життєві ситуації (хвороба чи смерть близьких, загроза втрати роботи, складні зміни умов життя), соціально-психологічні чинники (соціальна незахищеність, безробіття, розчарування, туга тощо).

Розрізняють фізіологічні, когнітивні та емоційні *ознаки* стресу. *Фізіологічні ознаки*: прискорене серцебиття, біль в області шлунку, часте сечовипускання, головний біль, напруга в м'язах спини, швидка стомлюваність, збільшення кількості гормону епінефрину, який викликає неспокій, підвищену нервовість.

Когнітивні ознаки: неуважність, погіршення сприймання, пам'яті, мислення, уваги. Внаслідок чого виникають помилки в роботі, втрачається контроль над собою.

Емоційні ознаки: роздратованість, різкі перепади настрою, недовірливість, підвищення тривоги, надмірна збудливість, злість, збентеженість, депресія.

Серед властивостей особистості, які обумовлюють ймовірність виникнення стресу, провідне місце займає тривожність (відчуття неусвідомленої загрози, очікування небезпеки), роздратованість, загострене почуття обов'язку, вразливість, сором'язливість, ворожість, ставлення до себе як до невдахи, емоційна збудливість, нестабільність. Також знижують психологічну стійкість до стресу песимістичне ставлення до життєвої ситуації, тривалі негативні переживання, замкнутість. Ситуації, які приносять почуття гідності

особистості, звуження інтересів, тенденція до фанатизму, коли людина агресивно відхиляє будь-які думки, постійна незадоволеність собою та ін., знижують стійкість до стресу. Якщо свідомість людини не може нейтралізувати негативні переживання, вони переходять у несвідоме, а потім на тілесний рівень, провокуючи виникнення захворювань. У схильних до стресу людей частіше спостерігається тенденція до конкуренції, тверде прагнення до досягнення мети, агресивність, нетерплячість, неспокій, експресивне мовлення, відчуття постійного браку часу.

Стійкість до стресів підтримують внутрішні (особистісні) та зовнішні (міжособистісні) ресурси. Внутрішні ресурси: узгодженість реального і бажаного Я особистості, відповідність досягнень домаганням, відчуття сенсу життя, віра в досяжність поставлених цілей, екстравертованість, добре фізичне здоров'я, позитивне мислення, високий рівень психолого-педагогічної культури. Легше переносять стрес люди розсудливі, здатні за допомогою аргументації зменшити суб'єктивну значущість негативних наслідків впливу стресора. Л. Толстой писав, що людина розумом може і повинна позбутися того, що її турбує. Висока спроможність пристосовуватися до змін в оточуючому середовищі забезпечує легкість перенесення стресів. Пристосування полегшується, якщо людина має високу фахову підготовку, володіє багатьма навичками і вміннями, комунікабельна, компромісна, має навички позитивного мислення, володіє собою тощо.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ В РОБОТІ ПРАКТИКУЮЧИХ ПСИХОЛОГІВ

Завязкіна Н. В.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

РОЛЬ СУДОВОГО ЕКСПЕРТА-ПСИХОЛОГА ПРИ ОЦІНЦІ ЗЛОЧИННОЇ ПОВЕДІНКИ ОСІБ З ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

Практика судової експертизи засвідчує різний ступінь впливу психічних розладів (аномалій) на психічний стан осіб, які вчинили кримінальні дії та визнані осудними: у цих осіб можуть бути змінені пороги чутливості, емоційної стійкості, здатності до усвідомленого самоконтролю. Можуть відмічатися застрягання таких рис особистості, як: низька емпатія, схильність до самонакручування, злопам'ятність, застрягаємість, неконформність (або підвищена навіюваність) та ін. Наявність психічних аномалій може значним чином впливати на формування особистості, сприйняття оточуючої дійсності, спосіб життя і поведінку.

Одним з найважливіших питань при проведенні комплексних судових психолого-психіатричних експертиз щодо вирішення питання спроможності підекспертного усвідомлювати свої діяння та керувати ними, є необхідність докладного аналізу задля уникання у висновку лише загального формулювання про те, що особа під час вчинення злочину могла (не могла) усвідомлювати свої діяння та керувати ними (Балабанова Л. М., 1998; Сафуанов Ф. С., 1998; Назаренко Г. В., 2002). Відтак, актуальною стає необхідність аналізувати та описувати психологічний стан винного, визначати, які наявні психічні порушення впливали на його можливість здійснювати свідомо-вольовий контроль за поведінкою, бо саме зниження свідомо-вольового контролю особи за своєю поведінкою під час вчинення злочину впливає на визначення ступеню вини.

Складовими елементами вини є свідомість та воля, комбінації яких утворюють різні модифікації вини. Ступінь вини – це її кількісна характеристика, яка визначається не тільки формою вини, але й особливостями психічної діяльності особи в процесі вчинення нею злочину та іншими обставинами. Саме психологічний «шар» внутрішніх конфліктів, які знаходять своє відображення у поведінці, повинен бути проаналізований з психологічної точки зору. Цей психологічний аспект є надзвичайно важливим у процесі визначення вини осудних осіб, оскільки свідомий характер діяльності людини проявляється через її вольові дії, отже необхідно дослідити свідомість і волю, як складові вини.

Оскільки психічний розлад, який не виключає осудності, безпосередньо пов'язаний з конкретним суспільно небезпечним діянням, у край важливо аналізувати, чи впливають (якщо так, то яким чином) на прийняття та реалізацію рішення про злочин, аномалії психіки, характер та ступінь змін яких недостатні для того, щоб визнати підекспертного неосудним щодо цього діяння.

При вирішенні питання про осудність з'ясовується рівень інтелекту, особливості емоційно-вольової сфери, особливості особистості підекспертного. При цьому, також, слід визначати роль аналізу наявності характеристик здатності до усвідомлено-вольової поведінки в тих межах, у яких розробляється, приймається і реалізується рішення про суспільно небезпечні дії (бездіяльність): наявність конкретної мети, усвідомлення шкоди, котру принесе її реалізація, готовність до відповідної поведінки та розуміння її наслідків.

При неосудності, в більшості випадків, поведінка обумовлена хворобливим розладом. При осудності (або обмеженій осудності) в детермінації протиправної поведінки аналізується адекватний зв'язок з навколишнім оточенням, роль особистісних рис, викривлене відображення дійсності тощо.

Таким чином, визначено доцільність залучення судового експерта-психолога та важливість поширення такої практики при визначенні питання здатності особи усвідомлювати фактичний характер і громадську небезпеку дій (або бездіяльності) та керувати ними; необхідність психологічного аналізу поведінки підекспертного у момент делікту з метою аналізу ступеню змін довільної саморегуляції діяльності особистості. Враховуючи, що експертна оцінка осудності вимагає визначення факту наявності психічного розладу і обумовлених ним порушень усвідомленої вольової регуляції діяльності, задля повноцінного аналізу сукупності всіх вище вказаних категорій, значної ваги набуває активізація залучення до вирішення цих питань судових експертів психологів.

ВЗАЄМОДІЯ ПСИХОЛОГІВ І СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПОПЕРЕДЖЕННІ МІЖЕТНІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

Україна є багатонаціональною державою, де, поряд з українцями, проживають росіяни, вірмени, кримські татари, поляки, словаки, угорці та ін. Посилення міжетнічної напруги, яке останнім часом спостерігається в Україні, актуалізує проблему міжетнічних відносин, різні аспекти якої досліджувалися вітчизняними і зарубіжними вченими (С. Бенкс, О. Гуренко, Т. Іванова, В. Кузьменко, С. Ніето та ін.). Заслугує уваги і подальших досліджень питання соціально-психологічної роботи з етнічними меншинами з метою попередження міжнаціональних конфліктів.

Слід відзначити, що конфлікти на соціально-етнічному ґрунті супроводжують всю історію людства. Уявлення, ідеї, норми, ролі, цінності, тобто культурні коди, які є спільними для різних регіонів, країн чи культур, здійснюють безпосередній вплив на поведінку і діяльність їх представників і у більшості випадків не співпадають. Саме відмінності змісту культурних кодів часто є причиною виникнення міжетнічних проблем, конфліктів і непорозумінь. Відмінності у нормативно-ціннісних базах, способах поведінки, традиціях і звичаях, просторовій і часовій парадигмах, вербальній та невербальній комунікації, домінуючих стилях мислення, культурній і мовній картинах світу часто викликають непорозуміння у процесі міжкультурної взаємодії.

Сьогодні однією з основних причин загострення взаємовідносин між націями і окремими етнічними групами є, в першу чергу, кризовий стан економіки в країні. Криза економіки, невирішеність соціальних проблем, гіперінфляція, міграція, зубожіння народу, воєнна агресія з боку Росії та інші негативні явища значно ускладнили відносини між народами. В окремих випадках негативна роль у розв'язанні міжетнічних конфліктів належить і засобам масової інформації, які часто сприяють формуванню підсвідомої неприязні представників одних народів до інших.

Варто звернути увагу й на той факт, що останнім часом етнокulturологічні аспекти набули особливого забарвлення. Так, без перебільшення можна констатувати, що впродовж останніх років з'явилася специфічна категорія населення – біженці, переселенці, причини девіантної поведінки яких в значній мірі зв'язані з війною, вимушеною міграцією і переселенням сімей. Також спостерігаються девіантні прояви населення стосовно біженців. Дійсно, міграційний потік може зумовити певну загрозу соціально-політичній стабільності країни, створити передумови для виникнення конфліктних ситуацій між корінним населенням і мігрантами, які претендують не тільки на місце проживання, але й на робочі місця, землю, соціальне забезпечення, пільги, гарантії.

У боротьбі з девіантними проявами, які виникли на етнічному ґрунті, чільне місце посідає профілактична робота, особливо соціально-психологічна профілактика, яку покликані забезпечити психологи і соціальні працівники.

Термін «профілактика» вживається в багатьох галузях науки і найчастіше тлумачиться як «попередження», «запобігання». В «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» відзначається, що профілактика – це діяльність, спрямована на запобігання виникненню, поширенню чи загостренню негативних соціальних явищ і їх небезпечним наслідкам (Зверева І. Д., 2003).

Соціально-психологічна профілактика – це сукупність державних, громадських, соціально-медичних організаційно-виховних заходів, спрямованих на попередження, усунення або нейтралізацію основних причин і умов, що викликають різного роду соціальні відхилення негативного характеру та інші соціально небезпечні та шкідливі відхилення в поведінці. Її метою є створення передумов для формування законотворчої, високоморальної поведінки; це – система соціальних, правових, психолого-педагогічних та інших заходів, спрямованих на усунення причин і умов, що сприяють скоєнню правопорушень і антигромадських дій, здійснюваних у сукупності з індивідуальною профілактичною роботою та сім'ями, які перебувають в соціально небезпечному становищі. Соціально-психологічна профілактика має на меті попередження можливих фізичних, психологічних, соціокультурних колізій у окремих індивідів; збереження, підтримку і захист життя і здоров'я людей (Шакурова М. В., 2002).

Профілактику міжетнічних конфліктів забезпечують психологи і соціальні працівники. В результаті проведеного нами дослідження виявлено, що однією з умов ефективності їх роботи з представниками етнічних меншин є наявність міжкультурної компетентності в структурі професійної компетентності фахівця, тобто знань, умінь і навичок, які дозволяють правильно оцінювати специфіку та умови взаємодії, взаємин і спілкування з представниками інших культур, що проявляються у своєрідності їх традицій, звичок і психологічних якостей, знаходити адекватні форми впливу на них з метою підтримки атмосфери взаємної довіри і конструктивного співробітництва, спрямованого на досягнення спільно визначених цілей соціальної допомоги. Складовою міжкультурної компетентності є також комунікативна міжкультурна компетентність, що має особливо важливе значення в полікультурних регіонах.

Висновки. Попередження і подолання міжетнічних конфліктів є актуальною проблемою сьогодення і важливою складовою професійної діяльності психологів і соціальних працівників, ефективність якої залежить від наявності міжкультурної компетентності фахівця, здатності до продуктивної комунікативної взаємодії з представниками різних національностей.

САМОЗДІЙСНЕННЯ ЯК ЧИННИК ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ ОСОБИСТОСТІ

Професійні кризи вважаються невід'ємною складовою професійного розвитку особистості, що можуть мати, як негативні, так і позитивні наслідки, у залежності від того, наскільки швидко та успішно вони подолані.

Професійна криза – це завжди відкидання старих неадекватних засобів і способів професійної активності (Поваренков Ю. П., 2005). Кризові періоди можуть мати два можливих «результати»: сприяти особистісному розвитку або вести до особистісної деградації (Антонова Н. О., 2007). До деструктивного шляху виходу із кризи відноситься пошук шляхів реалізації себе у позапрофесійній діяльності (у побуті, хобі ті ін.), а також прояв професійно небажаних якостей особистості. Якщо при конструктивному виході із кризи професійно небажані якості долаються особистістю, то при деструктивному вони стають більш вираженими. Породжуючи психічну напруженість, кризи стимулюють професійний розвиток особистості. І здебільшого, переживаючи кризу, особистість піднімається на вищий рівень розвитку (Симанюк Е. Е., 2005).

У літературі наводиться достатньо багато засобів, що можуть використовуватися для *подолання* криз на різних етапах професійного становлення.

Що стосується проблеми *попередження* професійних криз, то очевидно, виходячи з сучасного розуміння їх суті, що мова йде не про їх уникання. Ми вважаємо, вирішуватися вона має шляхом сприяння такому особистісно-професійному розвитку фахівця, при якому адекватне усвідомлення кризової проблеми, завчасний розвиток необхідних якостей та чітке бачення власного професійного вектору дозволяють максимально ефективно пройти через кризовий період.

До найбільш вагомих психологічних чинників попередження професійних криз у вищевказаному розмінні, на нашу думку, слід віднести чинники професійного самоздійснення особистості.

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, взаємопов'язанням 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) зовнішньопрофесійна (досягнення значущих здобутків у різних аспектах професійної діяльності);
- 2) внутрішньопрофесійна (професійне самовдосконалення, спрямоване на підвищення професійної компетентності та розвиток професійно-важливих якостей).

Також нами виділено *10 ознак професійного самоздійснення*:

1) *внутрішньопрофесійні* (потреба у професійному вдосконаленні; наявність проекту власного професійного розвитку; переважаюче задоволення власними професійними досягненнями; постійна постановка нових професійних цілей; формування власного «життєво-професійного простору»);

2) *зовнішньопрофесійні* (досягнення поставлених професійних цілей; визнання досягнень фахівця професійним співтовариством; використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями; розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії; вияв високого рівня творчості у професійній діяльності).

Нижче ми стисло викладемо результати наших досліджень, спрямованих на визначення чинників професійного самоздійснення особистості, які можна розглядати як вагомні психологічні чинники попередження професійних криз особистості.

При проведенні досліджень ми засновувалось на використанні розробленої нами *концепції дистанційної професійної психодіагностики* (Кокун О. М., 2010) та розробленого відповідно до неї діагностичного Інтернет-сайту (<http://prof-diagnost.org>). Всього у дослідженнях взяли участь 1452 фахівці. Для обробки отриманих результатів були відібрані результати 368, які пройшли діагностику за всіма методиками (опитувальник професійного самоздійснення, опитувальник для визначення етапів та чинників професійного становлення фахівців, Самоактуалізаційний тест Е. Шострома – САТ, Модифікація опитувальника на професійне «вигорання» та деформація – МВІ «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана), Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Срусалема, Методика «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою», Методика виявлення «Комунікативних та організаційних здібностей» – КОЗ-2). Визначення чинників професійного самоздійснення засновувалося на використанні лінійного регресійного аналізу (метод Stepwise).

Проведене дослідження дозволило виділити за силою впливу три групи *загальних* чинників професійного самоздійснення фахівців, що можуть розглядатись в якості вагомних психологічних чинників попередження виникнення в них професійних криз.

Найбільш вираженим предиктором досягнення фахівцями високого рівня професійного самоздійснення, як загального, так і внутрішньо професійного самоздійснення (перша група) виявилися рівень задоволеності фахівців змістом власної професійної діяльності. Регресійні моделі, що включають цей показник характеризується високою прогностичністю ($R = 0,74 - 0,75$; $R^2 = 0,54 - 0,55$). А разом із показником стану здоров'я (щодо внутрішньо професійного самоздійснення), досягають інформативності: $R = 0,80$; $R^2 = 0,65$.

До другої групи, щодо трьох узагальнених показників професійного самоздійснення, відносяться: ступінь задоволеності своєю професією і роботою» ($R = 0,62 - 0,70$; $R^2 = 0,38 - 0,48$); шкала «ціннісних орієнтацій» ($R = 0,58 - 0,68$; $R^2 = 0,34 - 0,50$); показник комунікативних здібностей ($R = 0,48 - 0,59$; $R^2 = 0,23 - 0,33$), який разом з організаційними здібностями щодо внутрішньо професійного самоздійснення має інформативність: ($R = 0,63$; $R^2 = 0,40$) та «рівень професійної самоефективності» ($R = 0,43 - 0,48$; $R^2 = 0,2 - 0,24$). Для рівня зовнішньо професійного самоздійснення найвагомим чинником стала задоволеність власним соціальним становищем ($R = 0,63$; $R^2 = 0,39$). В якості негативного чинника загального та внутрішньо професійного самоздійснення визначено «редукцію особистих досягнень» ($R = 0,48 - 0,55$; $R^2 = 0,23 - 0,30$).

У третю групу ввійшли показник «внутрішньої професійної мотивації» ($R = 0,32 - 0,35$; $R^2 = 0,10 - 0,12$) та, як негативний чинник щодо зовнішньо професійного самоздійснення – узагальнений показник виразності професійної деформації ($R = 0,33$; $R^2 = 0,11$).

Левницька Т. Л.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

Навіщо дітям і підліткам потрібна психотерапія? І правда, навіщо? Так думають більшість батьків, і навіть багато фахівців – вчителі, шкільні психологи, лікарі. Для нас все ще незвично, що багато проблем, які постійно виникають у нашому повсякденному житті, може допомогти вирішити фахівець-психотерапевт. Це і стреси, невід'ємні супутники сучасного життя, і звичайні труднощі в навчанні, і труднощі у взаєминах з однолітками, і багато, багато іншого. Батьки часто стурбовані неухважністю своєї дитини, скаржаться на погану концентрацію її уваги в школі і вдома. Вчителів часто турбує агресивна поведінка дітей. Серед проблем, з якими найчастіше звертаються до лікаря, можна виділити різні нав'язливі стани, тики і ритуали, нічне нетримання сечі (енурез), а також найрізноманітніші страхи і фобії. Нерідко зустрічаються і різні психосоматичні розлади. У підлітковому віці часто, особливо у дівчаток, виникають різні порушення харчування, аж до анорексії (відсутність апетиту), що веде до виснаження (Обухов Я. Л., 1997).

Дитячо-юнацька психотерапія – це ті методи корективних та психотерапевтичних впливів, які відповідають психічному розвитку дитини, послуговуються зрозумілою їй мовою і орієнтовані на ресурс. Дитяча психотерапія є еkleктичною психотерапією і базується на значно розбіжних терапевтичних моделях. Тому методологія тут не може гарантувати успішності в конкретному випадку. Динаміка терапії і поведінка дітей протягом терапевтичних зустрічей не пов'язані з теоретичною орієнтацією терапевта (Обухов Я. Л., 1997; Католик Г. В., 2012; Седих К. В., Фільц О. О., Завацька Н. Є., 2013).

У сучасному контексті мета дитячо-юнацької психотерапії – з одного боку, за допомогою слова, людської взаємодії та різноманітних форм гри вплинути на переживання і поведінку дитини та будь-якої людини з її оточення, які вони сприймають як болісні, хворобливі або як відхилення, а з іншого, – зрозуміти стан людини, помістити історію страждань дитини та її оточення в такі рамки, які піддаються індивідуальному пізнанню та опрацюванню. Тепер, посилаючись на А. Блатнера, ми можемо перейти до викладу восьми практичних завдань психотерапії, включно з аспектами дитячо-юнацької психотерапії (Седих К. В., Фільц О. О., Завацька Н. Є., 2013).

1. Зробити творчість основною цінністю дитячо-юнацьких психотерапевтичних відносин.
2. Допомогти клієнтам у створенні «особистої міфології».
3. Допомогти клієнтам виробити трансперсональну (що виходить за межі особи) перспективу як основу світогляду.
4. Допомогти дитині та оточенню прийняти плюралістичний (множинний) образ свого Я.
5. Допомогати людям, що перебувають у психотерапевтичному просторі більше дізнаватися про інші культури.
6. Запропонувати еkleктичний підхід до психотерапевтичного лікування.
7. Допомогати клієнтам розвивати в собі здатність до метапізнання.
8. Висунути формування навиків на передній план дитячо-юнацької психотерапії.

Такий вид допомоги, як консультація дитячого терапевта у різних випадках може дати захист і підтримку дітям (підліткам) та їхнім сім'ям. Це можуть бути як конфліктні, так і загрозливі життєві ситуації, прикладом яких є: вагітність, народження дитини, народження брата чи сестри, позиція брата чи сестри (сіблінг-позиція), травматичне відвідування дитячого садочку, проблеми з навчанням у школі, розлучення батьків, пубертат та особливості його перебігу, індивідуалізація, проблеми у дружбі, подальше навчання та

пошук професії, нещасні випадки, катастрофи, хвороба, смерть близьких чи друзів, відрив від родинного дому (сепарація), самостійний спосіб життя тощо.

Якщо батьки або сторонні люди зауважують протягом тривалого часу проблеми в стосунках з дитиною і/або один чи кілька з описаних симптомів, вони можуть звернутися по допомогу до фахівців у галузі дитячої психотерапії. Дітей і підлітків оглянуть та проведуть психотерапевтичне лікування, як правило, включивши до цього процесу і сім'ю та оточення. Дитячий психотерапевт поважає індивідуальний світ дитини та її сім'ї і намагається якомога глибше проникнути в цей світ. Ресурси та можливості дитини та відповідальних за неї осіб у процесі психотерапії зростають. В процесі психотерапії дитина завжди здобуває захист і підтримку, вона, граючись, випробовує можливі варіанти вирішення наявних проблем, які потім перенесе у реальне життя.

Залучення інших членів сім'ї (бабусі, дідусі, брати, сестри...) і оточення (друзі, вихователі в дитсадку, вчителі, інші терапевти...) є необхідним для захисту і розвантаження напруги, а також для підтримки дитини й близьких осіб, які цього потребують. При цьому дитячий терапевт має знати, що в цій сім'ї саме ця особа (наприклад, брат чи сестра) потребує захисту від симптоматичного зриву. Дитяча психотерапія виконує також функцію дитячої та батьківської самопомоги, а терапевт проводить спільні сімейні зустрічі (Католик Г. В., 2012).

Принципи, що мають бути враховані під час дитячо-юнацькою психотерапії (Сєдих К. В., Фільц О. О., Завацька Н. С., 2013):

- Специфічність. Визначені психотерапевтичні методи повинні застосовуватися у разі визначених типів розладів. Це означає, що різні психічні захворювання дитячо-юнацької вікової категорії потрібно лікувати за допомогою різних методів. Принцип специфічності полягає у виборі того методу впливу, який є найприйнятнішим і найефективнішим при цьому варіанті патології. Може йтися і про комбінацію декількох форм психотерапії, що в конкретному випадку мають найбільші шанси на успіх.

- Ефективність. Ефективність будь-якого методу має бути доведена шляхом порівняння його з іншими формами психотерапії. Цей принцип дійсний для біологічних методів лікування та для психотерапії.

- Ретельна діагностика перед призначенням психотерапії. Вона має ґрунтуватися на біологічному і психологічному обстеженні з використанням усіх сучасних методів.

- Адекватність методу психотерапії відповідно до конкретного психічного порушення. Під час лікування дитячо-юнацької категорії клієнтів потрібно використовувати різні методи. Показом для застосування конкретного методу слугують відомості про його ефективність за певної патології. Наприклад, моносимптомні фобії і зоофобії найкраще піддаються поведінковій психотерапії; успішність цього методу підтверджена практикою. Тим часом у разі кризи ідентичності в підлітково-юнацькому періоді доцільніше використовувати глибинно орієнтовані методи, оскільки симптоматика цих криз настільки різноманітна і велика, що підхід з позицій теорії навчання нагтовхнеться на значні труднощі.

- Зіставлення методу з віком і рівнем розвитку. Цю цілком очевидну вимогу в повсякденному житті часто важко задовольнити. Однак, кожен практичний психолог чи психотерапевт має замислитися над тим, чи відповідає запропонований ним метод вікові і рівню розвитку клієнта, а також із якого віку є початок формування дефіциту та виникнення симптому.

Етапи психотерапевтичного процесу в роботі з дітьми (Обухов Я. Л., 1997):

1. Відтворення – дитина щось відтворює, але зв'язку не розуміє.
2. Реконструкція – дитина програє травматичні події свого життя, проявляються сильні емоції, зв'язку з симптомами та асоціаціями немає. Важлива підтримуюча психотерапія.
3. Повторне переживання – переживаються схожі відчуття попередніх травмуючих ситуацій.
4. Розв'язок – зв'язок симптому з емоціями, дитина розуміє те, що відбувається.

Завданнями дитячої психотерапії є (Католик Г. В., 2012; Сєдих К. В., Фільц О. О., Завацька Н. С., 2013):

- максимізація здатності дитини ефективно задовольняти свої потреби, не заважаючи іншим людям задовольняти їхні потреби;

- оптимізація зв'язків дитини з оточуючими, при тому, що дитина задовольняє свої потреби соціально сприйнятливими способами, уникаючи егоцентризму та соціопатії;

- повернення дитини на рівень функціонального розвитку, що відповідає її біологічним якостям. Допомога дитині знову стати на шлях розвитку, який з найбільшою імовірністю приведе її до адекватної адаптації в наступні періоди життя.

Отож, завдання дитячого психотерапевта (практичного психолога) полягає в тому, щоби підтримати сім'ю дитини-клієнта і допомогти їй стати саме такою, якою вона є насправді. Психотерапевт (практичний психолог) повинен бути своєрідною сполучною ланкою для досягнення позитивних цілей. Що краще йому це вдається, то більше впевненості у тому, що навіть інструментально й емоційно важкі для клієнта психотерапевтичні впливи сприйматимуться ним як допомога та підтримка.

НЕЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ВИГОРАННЯ У ВИХОВАТЕЛІВ

Психічне вигорання є одним з основних феноменів, що відносяться до професійних деструкцій. Науковий інтерес до синдрому вигорання викликаний можливістю у процесі його вивчення розкрити механізми взаємодії суб'єкта діяльності і організаційного середовища, визначити закономірності співвідношення прогресивних і регресивних етапів професійного становлення і виявити фактори, що обумовлюють їх взаємодію.

Накопичені емпіричні дані свідчать про те, що у представників різних професійних груп виявляється специфіка прояву синдрому як щодо вираженості його окремих компонентів, так і його структурної організації (Водоп'янова Н. Е., Дімова Ст. Н., 2010; Картавая Е. С., 2009; Орел В. Е., 2005 та ін.).

У сучасній психології перші згадки про цей феномен можна знайти в роботах Б. Г. Ананьєва, який живив аналогічний поняттю «вигорання» термін «емоційне згоряння» для позначення деякого негативного явища, що виникає у людей професій типу «людина – людина» і пов'язаного з міжособистісними відносинами. Однак даний феномен був зафіксований лише, але не підтверджено подальшими емпіричними розробками. За останні роки термін «burnout» з'являється в роботах вітчизняних психологів у різноманітних трактуваннях: «емоційне згоряння» (Т. В. Форманюк, Т. С. Яценко), «емоційне вигорання» (В. В. Бойко), «емоційне перегорання» (Е. І. Лозінська), «професійне вигорання» (Н. Є. Водоп'янова), «психічне вигорання» (В. О. Орел) та ін. Науковці незалежно від трактування даного феномену, завжди акцентують увагу на одному, провідному, компоненті, в якості якого виступає психічне виснаження. Даний факт, безумовно, позначається на розумінні сутності феномена, його змісті і наслідках розвитку.

Розробка проблеми вигорання багато в чому залежить від надійного і точного інструментарію його діагностики. Наявність адекватних способів діагностики вигорання важливі як для подальшого опрацювання дослідних проблем, так і для практичної діяльності.

Керуючись існуючим розмаїттям емпіричних методів діагностики психічного вигорання у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці їх можна розділити на дві основні групи: неекспериментальні методи діагностики, які включають спостереження та інтерв'ю, і експериментальні процедури, де провідне місце займають тести-опитувальники.

Варто звернути увагу на найбільш поширені у психодіагностичній практиці неекспериментальні методи діагностики психічного вигорання.

Спостереження – метод пізнання, який передбачає цілеспрямований і усвідомлений відстеження змін у будь-які процеси або події, за умови невтручання в них спостерігає. Даний метод є найбільш очевидним інструментом діагностики вигорання, саме з його допомогою Н. Fredenberger відкрив феномен вигорання.

Спостереження як загальнодіагностичний метод має свої недоліки, і його застосування для діагностики вигорання не стало виключенням з правил. Для того щоб дані були надійними, спостереження повинно бути стандартизовано і проводитися систематично. Це означає, що для забезпечення високого ступеня валідності і надійності методу, спостереження за піддослідними повинно здійснюватися систематично в стандартних ситуаціях з використанням обмеженого і чітко окресленого кола поведінкових показників.

У цьому зв'язку використання спостереження для діагностики вигорання повинно відповідати ряду вимог:

- 1) встановлення конкретних і чітких поведінкових показників, вираженість яких можна буде оцінити з допомогою рангових шкал;
- 2) створення специфічних стандартних ситуацій, що провокують таку поведінку;
- 3) наявність у дослідників певного досвіду спостереження поведінкових проявів вигорання та їх оцінку з допомогою рангових шкал.

На жаль, в даний час в арсеналі методичного інструментарію психодіагностики вигорання такі стандартизовані протоколи поведінкових показників для спостереження відсутні.

Інший інструмент – метод опитування. Використовується в цілях діагностики особистості у вигляді бесіди або інтерв'ю. Різниця між зазначеними формами усного опитування складається в ступені активності учасників комунікативного процесу. Бесіда зазвичай передбачає взаємну комунікацію в зв'язці «професіонал-реципієнт», і реципієнти також можуть задавати запитання і висловлювати свої судження. Інтерв'ю характеризується провідною роллю дослідника в комунікативному процесі і є домінуючою формою опитувального методу в практичній роботі. Інтерв'ювання клієнтів або пацієнтів для виявлення їх стану найбільш популярне серед лікарів-терапевтів, консультантів і соціальних працівників.

Послугуючись результатами не експериментальних методів дослідження зарубіжних авторів С. Maslach, X. Maheg, M. P. Leiter, а також вітчизняних Н. Е. Водоп'янова, В. О. Орел, О. С. Старченкової та ряду інших, можна виділити дві групи факторів, що сприяють розвитку психічного вигорання вихователя: організаційні та індивідуальні.

До організаційних факторів професійної діяльності вихователя дошкільної освіти і виховання відносяться умови праці, зміст праці та соціально-психологічні особливості діяльності.

Зміст та умови праці вихователя характеризуються вкрай низькою заробітною платою, робочими перевантаженнями, постійним дефіцитом помічників вихователів (нянь), слабкою матеріальною базою (брак сучасного обладнання для ДНЗ, брак методичного забезпечення тощо).

Труднощі соціально-психологічного характеру виявляються:

- у високій професійній відповідальності та стресогенності їх діяльності;
- у вигляді односторонньої перспективи професійного просування (обмежені можливості професійного зростання, низька соціальна зацікавленість у підвищенні професійного рівня);
- у зв'язку з переважанням адміністративного підходу у виборі освітніх та виховних програм;
- у недостатній професійній підготовці вихователів до інноваційної педагогічної діяльності;
- у зв'язку з низьким статусним положенням професії в суспільстві.

Зазначимо, що найбільші труднощі вихователі зазначають у сфері професійної комунікації: труднощі у формуванні у батьків вихованців правильного ставлення до дитячого саду і його співробітників, переконуванні батьків щодо формування та розвитку педагогічної та психологічної компетенції, використовуваних ними засобів впливу на дитину, у створенні і підтримці єдиної системи вимог до дитини і т. д.

Говорячи про соціально-психологічні особливості діяльності, слід зазначити фактор зайнятого в педагогічному колективі статусу. У дослідженнях Х. О. Дубіницької (2008) виявлено, що динаміка і рівень вигорання безпосередньо пов'язані зі статусно-рольовою позицією співробітника в неформальній інтрагруповій структурі педагогічного колективу. Зокрема, рівень вигорання вихователя виявляється вище, якщо його позиція може бути охарактеризована як низько статусна – або як високостатусна.

Індивідуальні фактори визначаються особливостями особистості самих педагогів: соціально-демографічними характеристиками, особистісними рисами, особливостями мотиваційної та поведінкової сфери.

Згідно з накопиченим психологічною наукою даними щодо ролі соціально-демографічних характеристик у розвитку психічного вигорання, встановлено, що значення мають гендерні особливості, стаж професійної діяльності, рівень освіти.

Дослідження, проведене Л. В. Вишневською на вибірці вихователів, показало, що існує певна закономірність прояву синдрому вигорання, що залежить від вікових та професійних криз педагога. Синдром вигорання більш виражений у групі педагогів, які мають стаж роботи понад 26 років, і у віці старше 46 років. Окремі симптоми, такі, як «редукція професійних обов'язків», «симптом неадекватного вибіркового емоційного реагування» починають проявлятися у педагогів зі стажем роботи більше 10 років і у віці старше 30 років. Вихователі як представники комунікативної професії, як правило, відрізняються високою емоційністю, надмірною чутливістю, відкритістю у спілкуванні і т. д.

Н. В. Грішина зазначає, що вигорання є платою не за співчуття людям, а через нереалізовані очікування, тобто особливості мотиваційної сфери особистості вихователя відіграють важливу роль у протистоянні психічному вигоранню. Зокрема, представники соціально-педагогічних, допоміжних професій мають хорошу можливість самоактуалізації за рахунок високого емоційного залучення. Саме наявність потреб самореалізації у професійній діяльності буде стримувати розвиток вигорання. Особливим чинником, на думку Н. В. Грішиної, є такий компонент ціннісно-мотиваційної сфери, як психологічна готовність до діяльності.

У дослідженнях Г. Ю. Бойцовой та Н. Є. Водоп'янової було визначено, що на виникнення синдрому вигорання вихователів впливають: низька осмисленість життя, незадоволення своїм теперішнім і минулим, невіра у власні сили що-небудь змінити в майбутньому. Вигорілі вихователі факторами привабливості роботи і підтримання професійного здоров'я для себе вважають лише матеріальні фактори, і не розглядають для себе можливість кар'єрного і професійного зростання.

Фактори психічного вигорання у діяльності вихователів дошкільних освітніх установ є областю, практично не вивченою сучасної психологічної наукою. Незначна кількість досліджень у цьому руслі, уривчастість і суперечливість представлених результатів вказують на теоретичну і практичну затребуваність робіт, що заповнюють прогалини в заявленій галузі психологічного знання.

Лопушинська Т. О.

Хмельницьке навчально-виховне об'єднання № 28

ЗНАЧЕННЯ М'ЯЗОВОЇ РЕЛАКСАЦІЇ ЯК ЗАСОБУ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Прискорення темпу життя, постійні зміни соціального, економічного та культурного розвитку суспільства висувають до діяльності педагогів все більш складні вимоги, що впливає на їх психологічний стан, обумовлює виникнення емоційного напруження та розвиток значної кількості професійних стресів.

Особливо яскраво вплив стресів проявляється у педагогічній діяльності через перенасиченість її такими стресогенними факторами як високий рівень емоційної напруженості, складність інтелектуальної праці, підвищене навантаження на зоровий апарат, психоемоційні витрати, м'язова напруга, активна міжособистісна взаємодія, багатофункціональна соціально-відповідальна діяльність в умовах інформаційних перевантажень, необхідність професійної міжособистісної взаємодії в конфліктних ситуаціях, недостатня соціальна оцінка, що, у свою чергу, вимагає від педагогічного працівника досить потужних резервів

самоконтролю та саморегуляції. У зв'язку з цим педагогічну діяльність можна віднести до одного із найбільш емоційно напружених видів праці, а одним із негативних наслідків довготривалого професійного стресу є синдром професійного вигорання.

Актуальність проблеми обумовлена руйнівним впливом професійного вигорання педагога на власний психоемоційний стан і на стан всіх учасників навчально – виховного процесу, з якими він взаємодіє. Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема синдрому професійного вигорання знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних науковців, присвячених змісту та структурі цього синдрому та методам його діагностики: М. Буриш, Л. М. Карамушка, М. П. Лейтер, С. Д. Максименко, Л. Малець, В. Є. Орел, М. Л. Смульсон, Т. В. Форманюк, Х. Дж. Фрейденбергер, В. В. Бойко, Н. Є. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач.

Вигорання є професійною деформацією та суттєвим бар'єром на шляху людини до професіоналізму. Це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на певні психотравмуючі події, який виникає через хронічно напружену емоційну діяльність та інтенсивне спілкування, що пов'язані з неблагополучною атмосферою професійної діяльності.

Професійне вигорання – це синдром фізичного та емоційного виснаження, який свідчить про втрату професіоналом позитивних почуттів і включає розвиток негативної самооцінки та негативного ставлення до роботи.

Даний феномен полягає у знеособленні та зменшенні особистих досягнень. При цьому він призводить до погіршення психічного та фізичного здоров'я, порушення системи міжособистісних взаємин, зниження ефективності професійної діяльності, розвитку негативних настанов щодо колег та учнів. Тому збереження всіх складових здоров'я педагогічних працівників є одним із найактуальніших питань сучасної системи освіти, а проблема емоційної саморегуляції – одною із найважливіших психолого – педагогічних проблем.

Професійне вигорання, як психогенний розлад, пов'язаний з професійною дезадаптацією та зі стилем поведінки педагога у навчальному середовищі (Булатевич Н. М., 2004).

Синдром професійного вигорання – це професійна деструкція особистості, яка виявляється у вигляді стійких психічних переживань, а також в змінах якості, структури і вмісту професійної діяльності. Подібна деструкція виникає в професійно-важких ситуаціях, які суб'єктивно сприймаються працівниками як стресові та носять дезадаптивний характер (Водоп'янова Н. Е., Старченкова Е. С., 2005).

Американські вчені розглядають синдром професійного вигорання як трьохкомпонентну систему, що складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних прагнень (Маслач К., 2001).

Серед причин синдрому вигорання можна виділити такі як хронічно напружена психоемоційна діяльність, пов'язана з інтенсивним спілкуванням; напруженість та конфлікти в професійному оточенні та недостатня підтримка з боку колег; дестабілізуюча організація діяльності; відсутність умов для самовираження, експериментування та інновацій; підвищена відповідальність за функції, що виконуються педагогом; невміння творчо підійти до своєї роботи; вкладання в роботу значних ресурсів при недостатньому визнанні та відсутності позитивного оцінювання керівництва; психологічно важкий контингент, з яким має справу педагог у сфері спілкування; конфлікти «по вертикалі» та «по горизонталі»; невирішені особистісні конфлікти.

Факторами ризику виникнення професійного вигорання у педагогів може виступати ряд показників: вік, стаж роботи, рівень їх освіти, наявність спеціальної додаткової підготовки та внутрішньопсихічні фактори.

Професійне вигорання можливе у будь – якому віці, але чим більший термін роботи педагога, тим вищий ризик розвитку професійного вигорання, що може бути пов'язано з незадоволенням кар'єрним ростом, низькою матеріальною винагородою, переживанням соціальної несправедливості, втрати соціального престижу, а також проявляється через вікову кризу.

Виявити переживання педагогом професійного вигорання можна за психофізичними, соціально – психологічними та поведінковими ознаками (Водоп'янова Н. Е., Старченкова Е. С., 2005; Малець Л., 2000).

До психофізичних ознак відносять: відчуття постійної втоми як увечері, так і вранці; відчуття емоційного та фізичного виснаження; відсутність реакції зацікавленості на чинник новизни або реакції страху на небезпечну ситуацію; загальну астенизацію; частий головний біль; розлади шлунково – кишкового тракту; порушення харчової поведінки; різку втрату або збільшення ваги; безсоння та млявість; порушення дихання при фізичному або емоційному навантаженні; зниження сенсорної чутливості; соматичні захворювання.

Соціально-психологічні ознаки проявляються у байдужості та зниженому емоційному тонусі; підвищеній тривожності, дратівливості та спалахах гніву; постійних переживаннях негативних емоцій; погіршенні пам'яті та уваги; почутті провини; зниженні самооцінки; відчутті надвідповідальності та у загальній негативній настанові на життєві й професійні перспективи.

Поведінкові ознаки професійного вигорання вчителя полягають у відчутті, що робота стає все важчою; дистанційованості від інших людей; невиконанні пріоритетних завдань і застряганні на дрібницях; важкості ухвалення рішення; зниженні ентузіазму у ставленні до роботи.

Наукові дослідження показали, що 73,6% педагогічних працівників відзначають у себе порушення в емоційній сфері, відчувають труднощі пов'язані з регулюванням власного емоційного стану. 52% спостерігають у себе порушення пам'яті та уваги, а у 43,5% відбувається зниження розумової та фізичної працездатності. Найбільш типовими для педагогів є нервово-психічні розлади, перевтома, зниження зору, біль у різних відділах хребта, серцево-судинні захворювання та алергічні стани (Беребин М. А., 1994).

Крім того, напруження має властивість бути пролонгованим і накопичуватися. Оскільки душа й тіло людини – це єдине ціле, то нервово-м'язове перенапруження сприяє підвищеному психічному напруженню.

Оволодівши основними сторонами професійної діяльності, педагоги відчувають значні труднощі у процесі щоденного протистояння негативним явищам, які супроводжують їх у професійній сфері. Уміння педагога контролювати і регулювати своє самопочуття та емоційний стан багато в чому визначає ефективність процесу взаємодії з учнями, їх батьками, колегами та власною сім'єю.

Технологія профілактики та подолання професійного стресу та синдрому професійного вигорання складається з кількох послідовних фаз та системи конкретних прийомів. Зокрема, застосування технік медитації та аутогенного тренування, а також фізичних вправ, які слід підбирати та використовувати із врахуванням індивідуально-психологічних особливостей (Максименко С. Д., Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В., 2006).

Оскільки людина є цілісною самодостатньою системою, то вплив на будь-яку її складову позначається й на інших. Всі методи оптимізації психофізичного стану людини можна об'єднати в три групи: фізіологічний рівень, емоційно-вольова регуляція та ціннісно-смысловий рівень регуляції психофізичного стану.

Зазначені методи можуть використовуватися у вигляді дієвих засобів профілактики професійного вигорання педагогічних працівників. Емоційно-вольова, а також ціннісно-смыслова регуляція стану людини, у розрізі як терапії так і профілактики професійного вигорання, є глибинними способами роботи над проблемою. Вони потребують значних внутрішніх ресурсів людини, часу та просторової організації. У той же час фізіологічна регуляція, як засіб профілактики, є не менш дієвою, але не такою ресурсно- та часовитратною. Фізіологічний рівень регуляції психофізичного стану полягає у використанні таких засобів профілактики як:

- достатнє фізичне навантаження, заняття спортом, ранкова гімнастика;
- танці (танцювальні рухи під ритмічну музику сприяють звільненню від негативних емоцій);
- масаж (класичний, точковий);
- вправи для очей та м'язів обличчя;
- вправи для м'язової релаксації;
- дихальні вправи.

Зазначені засоби допомагають людині покращити якість свого життя в умовах сучасного суспільства. Спосіб життя людини протягом її еволюції докорінним чином змінився, але основні фізіологічні реакції організму залишилися сталими. У природних умовах все вирішується достатньо просто, потрапляючи в стресову ситуацію, індивід вдається до однієї із двох тактик: втечі або агресії. В обох випадках фізіологічне налаштування організму вимагає високої фізичної активності та здійснює вивільнення енергоресурсів людини. Якщо людина знаходиться не в дикій природі та причина її нервового напруження – учні, колеги або батьки, то з запасами енергії відбувається дещо інше. У цьому випадку немає можливості просто повернутися і втекти або зреагувати агресією. Енергія переповнює людину, але реалізувати її «тут і тепер» неможливо.

Професійна діяльність педагога визнається однією з найбільш емоційно напружених. Це пов'язано з великою кількістю непередбачуваних і неконтрольованих комунікативних ситуацій, нерегламентованим режимом роботи, високою мірою особистої відповідальності, неможливістю отримати однозначні підтвердження ефективності своєї діяльності. З огляду на це, синдром професійного вигорання педагогів є проблемним явищем сучасної освіти.

Один з основних засобів профілактики внутрішньої напруги полягає в тому, щоб навчитися розслаблятися на тілесному та розумовому рівнях. Загальне розслаблення можливе лише при релаксації всіх груп скелетних м'язів. Всі прийоми релаксації засновані на свідомому їх розслабленні. Якщо вдається знизити м'язове напруження, разом з ним знижується і нервово, тобто стан розслабленості вже сам по собі має психогігієнічний ефект. Крім того, для педагога важливо навчитися знімати напругу шляхом психом'язового тренування – спрощеного варіанту аутотренінгу. У потрібні моменти вдаватися до фізичних вправ, що дозволяє тренувати та зміцнювати нервово-психічну сферу.

Тобто, за допомогою спеціальних вправ, що включають методи дихальної та м'язової релаксації, можна більш ефективно попереджати такі фактори дезадаптації педагогічного процесу як емоційна напруга, стрес та професійне вигорання. Уміння керувати своїм емоційним станом та засвоєння навичок стресостійкої поведінки через засоби м'язової релаксації – це перший і дуже важливий щабель у профілактиці та подоланні професійного вигорання педагогічних працівників.

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ДО МИРНОГО ЖИТТЯ

Адаптація – процес взаємодії живих організмів та оточуючого середовища, який призводить до пристосування їх до умов життєдіяльності. У соціальній психології адаптацію визначають як пристосування індивіда до групових норм і власне соціальної групи. Психологічна адаптація особистості в суспільстві відбувається завдяки таким психологічним механізмам, як рефлексія, ідентифікація, емпатія, прийом соціального зворотнього зв'язку тощо. Соціальна адаптація – процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища. Психологічна та соціальна адаптація знаходяться у взаємозалежності. Без психологічної адаптації, що спонукає людину до адаптивної діяльності, яка немовби «дає старт» соціальній адаптації, остання була б просто неможливою.

Значну роль у процесі соціальної адаптації відіграє адаптаційний потенціал людини. Це рівень можливостей особистості входити в нові умови соціального середовища, а також у ті, що постійно змінюються. Він пов'язаний з адаптивною підготовкою особистості, тобто тими вміннями та навичками пристосування, яких індивід набуває в процесі життєдіяльності. Соціальна адаптація може здійснюватися у формі акомодатії (повного підпорядкування вимогам середовища без їхнього критичного аналізу), конформізму (вимушеного підпорядкування вимогам середовища) і асиміляції (свідомого й добровільного прийняття норм і цінностей середовища на основі особистісної солідарності з ними).

На сучасному етапі важливим постає питання соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій. Саме тому важливим є розуміння необхідності процесу соціально-психологічної реабілітації та адаптації учасників бойових дій для профілактики дезадаптації військовослужбовців та допомоги їм у період відновлення. Досвід інших країн говорить, що участь у екстремальних подіях, пов'язаних з ризиком до життя травматично впливає на психічне здоров'я і стан учасників бойових дій. Тому слід звертати особливу увагу на психосоціальну роботу з ними. Медико-психологічна реабілітація та соціальна підтримка повинні бути головними напрямками в роботі з даною категорією населення.

Проблема адаптації учасників бойових дій до мирного життя – це виклик перед суспільством та державою, які виявилися в значній мірі не готові належним чином забезпечити успішну соціально-психологічну реабілітацію та соціальну інтеграцію бійців АТО. Експерти акцентують увагу на актуальності психологічної адаптації, якої потребують майже всі учасники АТО й переселенці із зони військового конфлікту. Медики вважають, що у випадку недостатнього лікування з часом поствоєнні симптоми не просто повертаються, а й посилюються. Для того щоб люди могли нормально адаптуватися до мирного життя, вони повинні пройти лікування. Психологи зауважують, що учасники тих страшних подій важко йдуть на контакт, адже думають, що час усе виликує і зазвичай тримають усе в собі. Війна, за словами медиків, підриває психологічне здоров'я і потреба в лікуванні з кожним днем зростає.

На процес адаптації до нових життєвих умов значну роль відіграють характерні особливості особистості. У поведінці людини, що повернулася з війни, поєднуються засоби поведінки, сформовані під впливом стрес-факторів бойових обставин, та попередні (довоєнні) засоби поведінки. Психіка кожної людини по-своєму захищається від впливу екстремальних дій, використовуючи в якості механізмів захисної поведінки моторну збудженість та активність, агресію, апатію, психічну регресію або ж використання алкоголю та наркотичних речовин (Ягупов В. В., 2000).

На нашу думку, під психологічною допомогою слід розуміти будь-яку цілеспрямовану активність людини, спрямовану на розширення психологічних можливостей іншої людини в його особистісному та соціальному функціонуванні. Діапазон форм психологічної допомоги гранично широкий і включає: проста емпатія, що породжує ефект фасилітації; повідомлення корисної інформації; психічне зараження; демонстрацію ефективних моделей поведінки; навчання; стимуляцію; консультування; психотерапію та ін. Допомога може надаватися до початку, під час виконання бойової діяльності і після неї. Таким чином, «психологічна допомога» – це найбільш широке з порівнюваних понять.

Психологічна реабілітація, безумовно, різновид психологічної допомоги в тій частині, в якій вона націлюється на відновлення втрачених (порушених) психічних можливостей і здоров'я. Під соціально-психологічною реадaptaцією розуміється процес організованого, поступового психологічного повернення учасників бойових дій з війни і безконфліктного, нетравмуючого «вбудовування» їх у систему соціальних зв'язків і відносин мирного часу.

Соціально-психологічна реадaptaція здійснюється з усіма учасниками бойових дій в цілях профілактики розвитку у них посттравматичних стресових розладів, дезадаптації, конфліктів з оточуючими. У процес соціально-психологічної реадaptaції психологічна реабілітація входить як складова частина, що стосується допомоги особам з симптомами психічних дисгармоній.

Однак слід пам'ятати, що психореабілітаційні заходи починають здійснюватися вже в ході бойових дій (з військовослужбовцями, які надходять в медичні пункти та пункти (центри) психологічної допомоги та реабілітації) і тривають протягом тривалого часу в процесі мирної життя (з особами, які страждають ПТСР).

Згідно з існуючими уявленнями, комплекс реабілітаційних заходів, в т. ч. психологічної реабілітації, здійснюється на госпітальному, санаторному та амбулаторно-поліклінічному етапах. Зміст цих етапів докладно прописано у відповідних документах, рекомендаціях, настановах.

На першому етапі здійснюється навчання людей з інвалідністю методам психічної саморегуляції, проводяться психофізичні тренування по зняттю м'язових затисків, неактуальної психічної напруги. Велике значення має трудотерапія, яка показана з моменту іммобілізації пошкоджених кінцівок, розширюючи і ускладнюючи її надалі, надаючи трудовим процесам професійну спрямованість. На другому етапі здійснюється допомога у розв'язанні психологічних проблем реабілітованих. Третій етап присвячується особистісному зростанню, розвитку комунікативної компетентності та активності, формування «смаку» до соціальних контактів. Таким чином, в процесі соціально-психологічної реабілітації та адаптації до мирного життя з'являється місце і для розблокування системи психологічного захисту учасників бойових дій, і для створення емоційно-підтримуючої атмосфери в оточенні, і для здійснення індивідуальної та групової психокорекції.

При наданні психологічної допомоги людям, котрі побували в екстремальних ситуаціях, важливо взяти до уваги одне дуже важливе положення – справжнє лихо настає тоді, коли закінчується дія стихії і починається надання допомоги постраждалим. Адже, з одного боку, не тільки самі надзвичайні ситуації, а й масштаби їх руйнівних дій, їх раптовість, поширеність викликаються ними стресів і т. п. багато в чому вирішуються особливостями передкатастрофного розвитку. А з іншого, тільки в посткатастрофний період можна реально визначити ступінь деструктивного впливу катастрофи на динаміку соціальної структури, на виробниче, соціокультурне, психологічне взаємодія людей, на демографічні процеси в зонах лиха. Саме тому в сучасних умовах все більш актуальними стають питання психологічної та психосоціальної роботи з різними категоріями людей, що побували в екстремальних ситуаціях. Проте, не дивлячись на всю важливість і актуальність надання психологічної допомоги населенню під час і після екстремальних ситуацій, проблеми ці залишаються відносно новими і для практичної психології, і для психологічної практики.

Мірошниченко О. М.

Академія державної пенітенціарної служби

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ПЕНІТЕНЦІАРНИХ УСТАНОВ УКРАЇНИ

В умовах глибинного реформування діяльності пенітенціарних установ все помітнішу роль починає відігравати психологічна служба. На думку В. С. Медведєва, можна достовірно прогнозувати, що психологи та соціальні працівники у найближчі 10–20 років стануть ключовими фігурами процесу ресоціалізації засуджених. Гостроти цій проблемі надає те, що чинне Положення про психологічну службу вже втратило свій новаторський характер і навіть застаріло (Медведєв В. С., 2000).

Сьогодні в пенітенціарних установах України на посадах психологів працює більше 200 осіб, а співвідношення до загальної кількості засуджених складає приблизно 1 до 950. При визначенні майбутнього психологічної служби, принципового значення набувають питання мети, головних завдань та спеціалізації діяльності. Зрозуміло, що такі питання повинні узгоджуватися із загальною стратегією державної пенітенціарної політики. Її засади тільки розбудовуються, тому як орієнтир обрано проект Кримінально-виконавчого кодексу України, згідно якого найбільш чисельними видами пенітенціарних установ передбачаються установи для повнолітніх засуджених до позбавлення волі максимального, середнього та мінімального рівня безпеки. На пріоритетах діяльності психологічної служби таких установ і буде зосереджено подальшу увагу.

Мета діяльності психологічної служби пенітенціарних установ України, як ми вважаємо, полягає у психологічному забезпеченні виконання та відбування покарання у вигляді позбавлення волі. Таке забезпечення розповсюджується на засуджених та персонал пенітенціарної установи. Тобто, основними об'єктами діяльності психологічної служби є засуджені та пенітенціарний персонал. Під психологічним забезпеченням у науці розуміється компетентне, комплексне, постійне застосування здобутків психологічної науки і практики у процесі виконання і відбування покарання. Відомо, що у центрі уваги практичного психолога перебуває конкретна особа чи група людей, які потребують сприяння психологічними засобами у вирішенні різноманітних проблем, повному розкритті власних сутнісних сил. Сьогодні у центрі уваги пенітенціарних психологів знаходяться засуджені, а на периферії – персонал установ, який нараховує близько 50 тисяч осіб. Парадоксальність такого становища стає очевидною при порівнянні службової діяльності пенітенціарних працівників і працівників органів внутрішніх справ (далі ОВС).

Як встановлено вченими, підвищена відповідальність, конфліктність, віктимність, ймовірність професійної деформації та деякі інші риси є показовими для діяльності працівників органів внутрішніх справ. Все це у поєднанні з обмеженим колом спілкування, тривалим перебуванням на службі характерне

для діяльності пенітенціарних працівників, але при цьому в органах внутрішніх справ створено психологічну службу, яка спрямовує свої зусилля на підвищення оперативно-службової діяльності, збереження людського потенціалу, зведення до мінімуму негативних психогенних чинників. У той же час, психологічна служба щодо персоналу в пенітенціарних установах ще досі не визнана.

Психологічна служба є складовою частиною соціально-психологічної служби установи виконання покарань, функціонування якої забезпечується психологами, виконуючими специфічні завдання вивчення засуджених та сприяння зменшенню негативного впливу перебування в умовах позбавлення волі на їх особистість.

На сьогоднішній день, основними завданнями психологічної служби установ виконання покарань є:

- надання психологічної допомоги засудженим;
- розробка та реалізація спільно з персоналом установи індивідуальних і групових програм психокорекційного і педагогічного впливу на засуджених з урахуванням їх індивідуальних особливостей, ступеня соціальної занедбаності;
- підвищення психологічної компетентності персоналу установи, надання йому кваліфікованої методичної допомоги, навчання формам та методам психологічного вивчення особистості і середовища засуджених, а також прийомам психолого-педагогічної корекції;
- узагальнення та впровадження в практику роботи установи сучасних методів психолого-педагогічного впливу на засуджених.

Основними функціями психологічної служби є:

- психодіагностична – вивчення і узагальнення особистісних та групових характеристик засуджених, спрямованих на визначення індивідуально – психологічних особливостей поведінки та встановлення наявності у засуджених тих чи інших психологічних якостей, виявлення серед засуджених групи «ризик» (тобто тих, які мають психічні відхилення, схильних до проявів зовнішньої або внутрішньої агресії у вигляді самогубства або членушкодження, створення конфліктних ситуацій серед засуджених, нападу на персонал установи та інші) осіб, які потребують профілактичного обліку;
- прогностична – оцінка перспектив розвитку особи, прогнозування можливої індивідуальної і групової поведінки засуджених на основі виявлених особистісних, характерологічних якостей та наявної соціально – психологічної обстановки;
- профілактична – виявлення, усунення та попередження особистісних і групових негативних психологічних явищ, які виникають в процесі відбування покарання, надання психологічної допомоги засудженим, а також в разі необхідності персоналу установ;
- корекційна – цілеспрямоване досягнення позитивних змін психічних станів, особливостей поведінки та особистості засуджених;
- консультативна – надання рекомендацій персоналу щодо роботи з групами та окремими засудженими, попередження негативних явищ та формування позитивного морально-психологічного клімату серед засуджених;
- просвітницька – поширення психологічних знань серед персоналу та засуджених, підвищення рівня їх психологічної культури;
- дослідницька – сприяння у проведенні наукових досліджень у галузі психології і педагогіки та впровадженні їх результатів в практичну діяльність.

На думку більшості дослідників, відносно пенітенціарного персоналу головні завдання психологічної служби полягають у:

- формуванні та підтриманні психолого-педагогічної компетентності на рівні, необхідному для ефективного виконання службової діяльності;
- підвищенні психологічної захищеності персоналу від несприятливих чинників, пов'язаних з проходженням служби в умовах установи;
- сприянні професійному та загальноособистісному розвитку.

На нашу думку, психологічна служба має включати дві групи: по роботі з засудженими та по роботі з персоналом установи. До першої групи слід включати фахівців, які закріплюються за структурними відділеннями установи, а саме:

- Дільниці карантину, діагностики і розподілу засуджених (1 фахівець);
- Дільниці ресоціалізації (1 фахівець на 2–3 відділення);
- Дільниці посиленого контролю (2 фахівця);
- Дільниці соціальної адаптації (1 фахівець).

Другу групу доцільно утворювати, як вважають спеціалісти, з розрахунку один фахівець на 100 працівників, але не менше двох посад на установи максимального та середнього рівнів безпеки і однієї посади на установу мінімального рівня безпеки.

Зрозуміло, що пропозиції стосовно спеціалізації діяльності психологічної служби потребують апробації. У такому контексті необхідним є вивчення досвіду діяльності психологів пенітенціарних систем країн Європи.

Таким чином, в умовах третього тисячоліття, психологічна служба пенітенціарної установи повинна виконувати такі завдання:

1) займатися не тільки засудженими, але й у більшій мірі персоналом установ з метою попередження професійної деформації останніх і ефективного їх впливу на процес ресоціалізації засуджених;

2) здійснювати «фільтруючі функції» по добору на службу в установи виконання покарань найбільш соціально зрілих та гуманно налаштованих осіб;

3) проводити релаксаційні заходи як до заступання на службу, так і після неї, тобто у безперервному процесі, що дозволить максимально знімати психологічні перенавантаження з персоналу та у кінцевому результаті – із засуджених;

4) оптимізувати співвідношення кількості психологів на загальну частку персоналу, довівши його як 1:30, що характерно для більшості країн – членів Ради Європи та логічно витікає з реального стану справ – щоденно на службу в установу заступає наряд у кількості до 30 чоловік;

5) встановити постійну взаємодію з психологами по роботі з засудженими з тим, щоб визначити вплив та результати роботи з персоналом.

Найдьонова Г. О.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Важливість та необхідність надання різного роду психологічної підтримки в різних сферах суспільного життя не підлягає сумніву. Особливо це стосується освітньої галузі, в якій психологічна допомога спрямована на підтримання та збереження психологічного здоров'я усіх учасників освітнього процесу. Зважаючи на останні тенденції розвитку системи освіти в Україні, пов'язані з активним впровадженням інклюзії у освітній процес, зростає роль спеціального психолога у ньому, виникає все більша необхідність у розповсюдженні знань про особливості психічного розвитку дітей з психофізичними особливостями серед педагогів та батьків. Дуже часто ефективність роботи психолога пов'язана з певними організаційними, «технологічними» моментами його роботи. Саме тому методологічні та теоретичні проблеми спеціальної психологічної допомоги потребують своєї розробки в першу чергу.

На теперішній момент не існує єдиного погляду на психологічне втручання при порушенні психічного розвитку у дитини (І. І. Мамайчук, У. В. Ульяновська, О. В. Лебедева, Г. А. Широкова, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго).

Проблема організації діяльності спеціального психолога висвітлюється у працях Л. С. Виготського, О. Р. Лурія, М. С. Певзнер, В. В. Лебединського, В. І. Лубовського, Г. Є. Сухаревої, С. Я. Рубінштейн, С. Д. Забрамної та інших.

Організація практичної діяльності спеціального психолога – це і організація робочого простору та часу, це і імідж самого психолога, збір даних про клієнта, підбір діагностичних методик, обробка результатів та систематизація даних, ведення документації, нормативно-правова база діяльності, також це створення корекційної програми чи програми реабілітації тощо.

Крім того, як правильно організувати практичну діяльність, психолог безумовно повинен володіти знаннями про особливості і можливості людей з різними психофізичними порушеннями, це дає можливість корекції недоліків в умовах звичайної школи (якщо мова йде про дітей) і допомагає уникнути непоправних помилок у визначенні шляху навчання дитини, які іноді згубно позначаються на всьому його житті

Проблема теоретико-методологічного обґрунтування організації діяльності спеціального психолога доволі ґрунтовно розглядається у працях Н. Я. Семаго, М. М. Семаго (2005), В. І. Кротенко (2008), Л. П. Єнькової, А. В. Пилипенко (2008). Визначено сутність, мету та завдання діяльності спеціального психолога, запропоновано систему принципів такої діяльності. Завдяки даним принципам робота психолога набуває структурованості, комплексності та ефективності.

Визначено, що уявлення про порушений розвиток та його закономірності складають основу діяльності психолога в спеціальній освіті (Семаго Н. Я., Семаго М. М., 2005; Єнькова Л. П., Пилипенко А. В., 2008).

Ще Л. С. Виготський сформулював ряд законів психічного розвитку дитини:

– дитячий розвиток має свій ритм і темп, який змінюється в різні роки життя;

– розвиток – це ланцюг якісних змін, і психіка дитини принципово якісно відрізняється від психіки дорослих;

– закон нерівномірності дитячого розвитку: кожна сторона в психіці дитини має свій оптимальний період розвитку (Виготський Л. С., 1983).

Дитячий розвиток підпорядковується не біологічним законам, а суспільно-історичним законам, розвиток дитини відбувається шляхом присвоєння історично вироблених форм і способів діяльності. Таким чином, рушійна сила розвитку у людини – це навчання. Але навчання не тотожне розвитку, воно створює зону найближчого розвитку, що приводить в рух внутрішні процеси розвитку, які спочатку для дитини можливі лише у процесі взаємодії з дорослими та співпраці з товаришами, але потім, пронизуючи весь внутрішній хід розвитку, стають надбанням самої дитини.

Зона найближчого розвитку – це відстань між рівнем актуального розвитку дитини і рівнем її можливого розвитку, при сприянні дорослих, зона найближчого розвитку визначає функції, ще не дозрілі, але які знаходяться в процесі дозрівання; характеризує розумовий розвиток «завтрашнього дня». Феномен зони найближчого розвитку свідчить про провідну роль навчання в розумовому розвитку дитини.

Людська свідомість, за Л. С. Виготським не сума окремих процесів, а система, структура їх (Виготський Л. С., 1982). Так, в ранньому дитинстві у центрі свідомості домінує сприймання, в дошкільному віці – пам'ять, у шкільному – мислення. Всі інші психічні процеси розвиваються в кожному віці під впливом домінуючої у свідомості функції. Процес психічного розвитку полягає в перебудові системної структури свідомості, яка обумовлена зміною її смислової структури, тобто рівнем розвитку узагальнень. Вхід в свідомість можливий тільки через мовлення і перехід від однієї структури свідомості до іншої здійснюється завдяки розвитку значення слова – узагальнення. Формуючи узагальнення, переводячи його на більш високий рівень, навчання здатне перебудувати всю систему свідомості.

Л. С. Виготський сформулював надзвичайно важливе для педагогічної та спеціальної психології, положення про два рівні розумового розвитку дитини: це рівень актуального розвитку (характеризується рівнем інтелектуального розвитку, який визначається за допомогою завдань, які учень може виконати самостійно) і рівень, що визначає зону його найближчого розвитку (Виготський Л. С., 1996). Другий рівень психічного розвитку досягається дитиною у співробітництві з дорослим, не шляхом прямого наслідування його дій, а вирішенням завдань, що перебувають у зоні її інтелектуальних можливостей. Відповідно спеціальний психолог є «провідником» дитини у навчанні та розвитку всіх структур мислення та свідомості в цілому.

На думку вченого, розвиток психіки осіб із психофізичними порушеннями підпорядковується тим самим основним закономірностям, які відображаються у розвитку дитини з нормальним рівнем розвитку (Виготський Л. С., 1983). При цьому можна виділити такі закономірності порушеного розвитку:

- зниження здатності до прийому, переробки, зберігання і використання інформації;
- труднощі словесного опосередкування;
- уповільнення процесу формування понять.

В. В. Лебединський на основі положень Л. С. Виготського виділяє параметри, що визначають тип порушення психічного розвитку:

– функціональна локалізація порушення – виявляється вид порушення: загальний дефект або локальний. Перший обумовлений регуляторними системами, другий – недостатністю окремих функцій. Порушення регуляторних систем певною мірою впливають на всі аспекти психічного розвитку,

- локальні порушення нерідко компенсуються збереженням регуляторних або інших систем;

– час ураження – визначає характер порушення психічного розвитку: чим раніше сталося ураження, тим імовірніше явище «недорозвинення психічних функцій», чим пізніше – тим більше можливі uszkodження з розпадом структури психічних функцій);

– системна будова порушення характеризуються зв'язком між первинними і вторинними дефектами: вторинне порушення – основний об'єкт психолого-педагогічної корекції аномального розвитку. Спочатку основною перешкодою до навчання і виховання є первинний дефект, потім провідну роль відіграють вторинні дефекти;

– порушення міжфункціональних взаємодій – з'являються при аномалії психічного розвитку (Лебединський В. В., 2003).

В. В. Лебединський виділяє такі типу порушеного розвитку:

- психічний недорозвиток – раннє ураження, незрілість мозку (розумова відсталість);

– затриманий розвиток – уповільнення темпів формування пізнавальної та емоційної сфер з їх тимчасовою фіксацією найбільш ранніх вікових етапах, мозаїчність ураження – поряд із недостатньо розвиненими функціями є і збережені;

– пошкоджений розвиток – більш пізній, після 2–3 років, патологічний вплив на мозок (органічна деменція: розлади емоційної сфери і особистості, порушення цілеспрямованої діяльності, грубий регрес інтелекту);

– дефіцитарний розвиток – тяжкі порушення окремих систем: зору, слуху, мови, опорно-рухового апарату;

- спотворений розвиток (ранній дитячий аутизм: порушення послідовності розвитку функцій);

– дисгармонійний розвиток – диспропорційність психіки в її емоційно-вольовій сфері (психопатія) (Лебединський В. В., 2003).

Важливим моментом у діяльності спеціального психолога є виявлення збережених сторін психічної діяльності, з'ясування компенсаторних можливостей психіки дитини з психофізичними особливостями для опори на них у психокорекційній роботі. Проблема компенсації функцій є провідною для спеціальної психології. Компенсація психічних функцій – заміна недорозвинених чи порушених психічних функцій шляхом використання збережених або перебудови частково порушених. При цьому можливо залучення в її реалізацію нових нервових структур, які раніше не брали участь у здійсненні цих функцій. Ці структури функціонально об'єднуються на основі виконання спільного завдання.

Отже, уявлення про порушений розвиток та його закономірності є основою діяльності спеціального психолога, оскільки ці знання є фундаментальними у даній професії. Працюючи із людьми з порушеннями у

розвитку слід чітко знати, розрізняти, диференціювати різні структури порушеного розвитку, вміти порівняти його з нормою та запустити компенсаційні процеси і, таким чином, забезпечити людині максимальну інтеграцію до суспільного життя.

М. М. Семаго, Н. Я. Семаго (2005), В. І. Кротенко (2008) розглядають у якості провідної стратегії діяльності спеціального психолога психологічний супровід як діяльність психолога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють успішній адаптації дітей, їх реабілітації й особистісному становленні в соціумі.

У якості основних видів діяльності спеціального психолога виділяють психодіагностику, психологічне консультування, психокорекційну роботу, експертну діяльність, організаційно-методичну роботу, а також психопросвітницьку та психопрофілактичну діяльність.

Таким чином, організаційні аспекти практичної діяльності спеціального психолога мають надзвичайно важливе значення в плані визначення її ефективності. Саме тому дані питання потребують своєї подальшої розробки та уточнення стосовно різних напрямів та умов професійної діяльності спеціального психолога.

Попелюшко Р. П.

Хмельницький національний університет

ДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМБАТАНТІВ З ВІДДАЛЕНИМИ НАСЛІДКАМИ СТРЕСОГЕННИХ ВПЛИВІВ

При здійсненні психологічної реабілітації, комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів, які зазнали психотравми в наслідок АТО, клініко-психопатологічне обстеження доповнюється низкою спеціальних клінічних шкал і психодіагностичних методик.

Першим етапом діагностики ПТСР, є встановлення в анамнезі комбатанта самого факту переживання ним травматичної події. Потім проводяться вищевказані клініко-психопатологічні і психодіагностичні дослідження.

Ми пропонуємо комплекс клініко-психопатологічних і психодіагностичних методик спрямований на дослідження 6 факторів, які на нашу думку, є ключовими при побудові психологічної реабілітації комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів. До цих факторів входять: наявність ознак ПТСР; наявність ознак стресу; наявність ознак тривожності; наявність ознак депресії; наявність внутрішніх чи зовнішніх ресурсів особистості комбатанта та його бойовий досвід.

Нижче наводимо короткий опис діагностичного інструментарію, по визначенню посттравматичного стресового розладу у комбатантів, а саме:

– *Місінська шкала ПТСР* (військовий варіант) має необхідні психометричні властивості, гарні диференціально-діагностичні можливості, високий підсумковий бал за шкалою, добре корелюється з діагнозом ПТСР. Шкала була розроблена для оцінки ступеня вираженості посттравматичних стресових реакцій у ветеранів бойових дій. На теперішній час вона є одним з найбільш використовуваних інструментів для вимірювання ознак ПТСР. Шкала складається з 35 тверджень, кожне з яких оцінюється за п'ятибальною шкалою Лікерта. Оцінка результатів проводиться підсумовуванням балів, підсумковий показник дозволяє виявити ступінь впливу перенесеного травматичного досвіду. Пункти опитувальника відповідають 4 категоріям, три з них співвідносяться з критеріями DSM: 11 пунктів спрямовані на визначення симптомів вторгнення, 11 – уникання і 8 питань відносяться до критерію фізіологічної збудливості, а також п'ять питань спрямовані на виявлення почуття провини і суїцидальності. Шкала відзначається високою діагностичною ефективністю, а підсумковий бал за шкалою корелює з діагнозом «посттравматичний стресовий розлад». Слід підкреслити, що встановлення клінічного діагнозу «посттравматичний стресовий розлад» здійснюється при наявності відповідних клінічних критеріїв за МКХ-10, доповнених результатами обстеження за допомогою даної шкали (Малкіна-Пых І. Г., 2005).

– *Шкала самооцінки наявності ПТСР* (PTSD Check List – Military Version «PCL-M»), базується на критеріях DSM-4 та містить 17 пунктів – ознак ПТСР і проходиться за 5–7 хвилин. Метою PCL-M є виявлення ознак ПТСР у військовослужбовців і ветеранів. Респонденти оцінюють кожний пункт від 1 (зовсім ні) до 5 (дуже виражено), щоб вказати ступінь прояву конкретного симптому впродовж минулого місяця. Підрахунок балів ідентичний для всіх трьох версій тесту (Weathers F. W., Huska J. A., Keane T. M., 1991).

Не дивлячись на те, що самооціночні шкали не слід використовувати для постановки формального діагнозу, PCL виявилась гарним діагностичним інструментом, а межі від 50 балів і вище – як оптимальний показник для того, щоб вказати на можливе встановлення діагнозу ПТСР у комбатанта.

– *Шкала психологічного стресу RSM-25*. Шкала PSM-25 Лемура-Тесьє-Філліон (Lemur-Tessier-Fillion) призначена для вимірювання феноменологічної структури переживань стресу. Мета – вимір стресових відчуттів в соматичних, поведінкових і емоційних показниках. Методика була спочатку розроблена у Франції, потім переведена і валідизувалась у Англії, Іспанії та Японії. Переклад і адаптація російського варіанту методики виконані Н. Є. Водоп'янової (Водопьянова Н. Е., 2009).

При розробці методики автори прагнули усунути наявні недоліки традиційних методів вивчення стресових станів, спрямованих в основному на непрямі вимірювання психологічного стресу через стресори або патологічні прояви тривожності, депресії, фрустрації та ін. Лише деякі методики призначені для того, щоб вимірювати стрес як природний стан психічної напруженості. З метою усунення цих методологічних невідповідностей автори розробили опитувальник, який описує стан людини, що переживає стрес, внаслідок чого відпала необхідність у визначенні таких змінних, як стресори або патології. Питання сформульовані для нормальної популяції у віці від 18 до 65 років стосовно для різних професійних груп. Все це дозволяє вважати методику універсальною для застосування до різних вікових і професійних вибірок в нормальної популяції.

– Тест «Аналіз стилю життя» (Бостонський тест на стресостійкість), даний тест розроблений дослідниками Медичного центру Університету Бостона (Щербатых Ю. В., 2005).

Даний тест надає можливість визначити рівень стресостійкості особистості комбатанта. Методика складається з 20 стверджень на які є варіанти відповідей. По кількості набраних балів визначають рівень прояву стресостійкості. Шкала має зворотній характер – чим менше набрано балів, за – тестом, тим вище стресостійкість особистості.

– Шкала реактивної та особистісної тривожності (Спілбергер – Ханін) належить до числа методик, які досліджують психологічний феномен тривожності. Цей опитувальник складається з 20 висловлювань, що відносяться до тривожності як стану і з 20 висловлювань на визначення тривожності як диспозиції, особистісної особливості (властивість тривожності). Більшість з відомих методів вимірювання тривожності дозволяє оцінити тільки або особистісну тривожність, або стан тривожності, або більш специфічні реакції. Єдиною методикою, що дозволяє диференційовано вимірювати тривожність і як особистісне властивість, і як стан є методика, запропонована Ч. Д. Спілбергером. Російською мовою його шкала була адаптована Ю. Л. Ханін (Мирошник О. Г., Нецетна К. А., 2012).

– Шкала тривоги Бека (The Beck Anxiety Inventory – BAI), це клінічна тестова методика, призначена для скринінгу тривоги і оцінки степені її виразності (Beck A. T., Epstein N., Brown G., Steer R. A., 1988). Опитувальник складається з 21 пункту, кожен з яких включає один з типових симптомів тривоги, тілесних або психічних. Кожен пункт повинен бути оцінений респондентом від 0 (симптом не турбував) до 3 (симптом турбував дуже сильно). Дана шкала є простим, зручним інструментом для попередньої оцінки ступеня вираженості тривожних розладів у широкого кола осіб, від молодих людей від 14 років і до літніх. Заповнення шкали займає не більше 10 хвилин, як правило, це можна довірити самому респонденту. Підрахунок проводиться простим підсумовуванням балів за всіма пунктами шкали.

– Опитувальник депресивності Бека (Beck Depression Inventory – BDI), використовується для оцінки депресивних симптомів. Сьогодні опитувальник широко застосовується в клініко-психологічних дослідженнях та в психіатричній практиці для оцінки інтенсивності депресії. Незважаючи на те що твердження тесту дуже прямі і дозволяють респонденту приховувати свій справжній стан, використання опитувальника Бека в клінічній практиці показало його високу ефективність при скринінгових і попередніх обстеженнях.

Тестування можна проводити в груповому та індивідуальному варіантах. Результати опитування високо корелюються з особистісною та ситуативною тривожністю. Усі твердження опитувальника Бека є прямими, тому для підрахунку загального результату необхідно просто підсумувати всі бали, відповідні обраним твердженнями (Малкина-Пых И. Г., 2005).

– Шкала самооцінки рівня депресії Цунга (Z-SDS), була розроблена в Університеті Дюка психіатром доктором Уільямом Цунгом. Тест дозволяє оцінити рівень депресії пацієнтів і визначити ступінь депресивного розладу (Райгородский Д. Я., 2011). Вперше шкалу Цунга було застосовано в 1965 році в Англії. Тест не тільки розроблений на основі реальних діагностичних критеріїв депресії, але і є результатом дослідження депресивних хворих. Оцінка тяжкості захворювання проводиться на основі самооцінки людини. Шкала Цунга відрізняється високою достовірністю і легкістю проведення процедури діагностики.

Даний опитувальник розроблений для диференціальної діагностики депресивних станів і станів, близьких до депресії, для скринінг-діагностики при масових дослідженнях і з метою попередньої, долікарської діагностики. У тестуванні враховується 20 чинників, які визначають чотири рівні депресії. У тесті присутні десять позитивно сформульованих і десять негативно сформульованих питань. Кожне питання оцінюється за шкалою від 1 до 4.

Респонденту пропонується бланк тесту з твердженнями, які він повинен оцінити щодо того, в якому ступені твердження відповідають його стану. Потрібний варіант відзначається в бланку тестів.

– Оцінка ресурсів Basic Ph-тест (М. Лаада та М. Дорона). У 90-х роках ізраїльський вчений і практик М. Лаад задався метою розробити інтегративну модель коду психологічного виживання людини після сильного стресу. Статистичні дослідження показують, що тільки у 10–20% травмованих людей проявляється тривала дезадаптивна стресова реакція – ПТСР (або посттравматичний стресовий розлад). Це патологічний стан психіки, при якому спогади про травму постійно заподіюють інтенсивне страждання людині, їх неможливо контролювати. Так от, автори зацікавилися, яким чином долають травму решта 80–90%; які стратегії використовують і чи можна вивести формулу виживання. Вони опитали безліч людей, задаючи питання типу «Що дозволяє жити далі? Як Ви долаєте це?», Після чого дійшли висновку, що психологія, зазвичай зосереджена на хвороби, серйозно недооцінює ресурси людської психіки.

Після довгих років досліджень нарешті з'явилася багатовимірна модель BASIC Ph. Згідно М. Лааду, у кожної людини існує 6 основних каналів, кожен з яких «допомагає» вийти з кризової ситуації. Дана методика якраз досліджує ці канали ресурсів. Тест складається з 36 пунктів, кожен пункт включає твердження. Кожен пункт повинен бути оцінений респондентом від 1 до 6 (Черепанова І. В., Черепанов О. А., 2014).

– *Шкала оцінки інтенсивності бойового досвіду*, була розроблена з метою уточнення тривалості і інтенсивності стресової дії бойової обстановки (Агаєв Н. А., Коқун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Остапчук В. В., Ткаченко В. В., 2016).

У зв'язку з відсутністю загально визначених нормативів шкали, відносно ступінню небезпеки та патогенності кожної з ознак, що використовуються в шкалі, індивідуальним значенням будь-якої травмуючої події, неможливістю до теперішнього часу провести кількісну оцінку тяжкості кожного із стресорів, що враховуються, ця методика застосовується лише в дослідницьких цілях (в основному в порівняльних дослідженнях), а не при клінічній діагностиці та експертизі.

Таким чином, у висновку необхідно зазначити, що проблема ефективної діагностики віддалених наслідків стресогенних впливів у комбатантів, є достатньо актуальною і важливою складовою комплексної програми психологічної реабілітації наших військовослужбовців. Первинна та якісна психодіагностика є запорукою ефективної психологічної реабілітації комбатантів, яка в свою чергу, буде сприяти підтримці і підвищенню психологічної стійкості та реадптації військовослужбовців до мирного життя.

Потапчук Є. М.

Хмельницький національний університет

ДІАГНОСТИКА І КОРЕГУВАННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Результати досліджень (Стасюк В. В., 2005) свідчать про те, що перебування людини в умовах бойових дій спричиняє втрату або зниження енергетичного ресурсу організму. Звідси збільшується ризик виникнення в учасників бойових дій різних розладів та порушення соціально-психологічної адаптації. Одним із таких порушень є зниження соціально-психологічної адаптації особистості. В основі цього стану є такі механізми поведінки: підвищена рухова активність; агресія; апатія, психічна регресія, вживання алкоголю та наркотичних засобів. Ці психозахисні механізми є основними чинниками формування дезадаптивних стратегій поведінки особистості фахівця екстремального виду діяльності у період реадптації.

Як свідчить практика, на етапі «психологічного карантину» варто проводити низку заходів, а саме: здійснити ретельний розбір бойових дій особового складу, у ході якого позитивно оцінити внесок кожного у виконання бойових завдань підрозділу; включити військовослужбовців в динамічну, ненудну і нескладну діяльність; організувати спеціальну психологічну підготовку до життя і діяльності в мирних умовах; здійснити реадптацію військовослужбовців для виявлення тих, хто отримав бойові психічні травми і надавати їм психологічну допомогу (Стасюк В. В., 2005).

Одним із найбільш ефективних методів соціально-психологічної реабілітації є раціональна психотерапія. В її основі лежить переконання постраждалого, навчання його правильному мисленню. При цьому важливо правильно роз'яснити військовослужбовцю те, що його розлад є широко розповсюдженим явищем, переконати в можливості успішного подолання цієї проблеми і повного одужання. Засобами психологічного впливу тут виступають: переконання, роз'яснення, відволікання, підбадьорення, авторитет, престиж і знання особи, що надає психологічну допомогу. Варто зазначити, що дослідники (Стасюк В. В., 2005) найбільш ефективною для роботи з учасниками бойових дій вважають методику «Дебрифінг стресу критичних інцидентів» (психологічний дебрифінг), яка являє собою організоване обговорення стресу, пережитого військовослужбовцями у ході бойових дій. У процесі роботи вирішуються такі завдання як: опрацювання вражень, реакцій і почуттів військовослужбовців, формування сутності травматичних подій, зменшення відчуття унікальності й патології власних реакцій шляхом обговорення почуттів і обміну переживаннями, мобілізації внутрішніх ресурсів, групової підтримки, солідарності і розуміння, зниження індивідуальної і групової напруги, підготовка до переживання тих симптомів і реакцій, що можуть з'явитися у майбутньому.

Для ефективної допомоги учасникам бойових дій виникає потреба у виявленні й інших ефективних засобів діагностики та корекції їх негативних психічних станів. Серед психофізіологічних методів збору інформації все більше уваги привертають розробки, які дозволяють за допомогою БАТ отримати інформацію про функціональний стан окремих клітин і тканин організму та психоемоційні стани людини (Самсонюк І. З., 1994; Рагульська М. В. та ін., 2000). За свідченням дослідників, при цілеспрямованому використанні знань про БАТ можна досягти активізації роботи системи саморегуляції організму, збільшити стійкість до дії вірусних і бактеріальних інфекцій за рахунок зміцнення імунітету, швидко зняти синдром втоми і відновити працездатність, поліпшити загальне самопочуття. Доцільно зазначити, що БАТ – це певні області епідерміса діаметром 2-3 мм, що характеризуються підвищеною концентрацією капілярів і нервових закінчень, дрібних лімфатичних протоків, а також цілою низкою фізичних і фізіологічних властивостей.

Вони характеризуються відносно низьким електричним опором і величина його залежить від функціонального стану меридіанів, на яких розташовані БАТ. При патофізіологічних порушеннях у роботі певного органу опір відповідної БАТ змінюється. То ж при захворюванні органу всі параметри БАТ відхиляються від нормальних значень, що і здатні фіксувати сучасні діагностичні засоби.

Зважаючи на сказане вище, ми для роботи з учасниками бойових дій підібрали традиційні методи психологічної діагностики (індивідуальна бесіда, спостереження, опитувальник САН) та апаратно-програмний комплекс ROFES E01C, який призначений для тестування загального рівня здоров'я, функціонального стану 17-ти основних органів і систем організму, а також для оцінки психоемоційного стану людини. У процесі тестування психоемоційного стану особистості виявлялися стресові стани (напруга компенсаторних сил організму), ознаки втоми (внутрішня емоційна напруга), ознаки неврозів та роздратування.

Для дослідження психоемоційних станів учасників бойових дій було відібрано групу з 48 осіб з тих військовослужбовців, хто після ротації повернувся в пункт постійної дислокації військової частини. За результатами застосування опитувальника САН було з'ясовано, що 62,5% військовослужбовців мають проблеми із самопочуттям, 75% – з активністю, 87,5% – з настроєм. Ці результати знайшли своє підтвердження при застосуванні апаратно-програмного комплексу ROFES E01C. Майже у 100% військовослужбовців було діагностовано наявність стресових станів та ознак втоми, а у 62,5% – ознаки неврозів та роздратування.

Результати психологічної діагностики вказують на те, що учасники бойових дій потребують психологічної допомоги і, зокрема, корегування негативних психічних станів. В особистих бесідах учасники бойових дій скаржилися на те, що їх часто переслідують різні спогади про бойові дії. Це може бути результатом посттравматичних стресових розладів.

Варто зазначити, що 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. Психологам та членам сімей військовослужбовців потрібно знати, що, перш за все, учасникам бойових дій потрібне відчуття безпеки. Їм потрібне відчуття, що життя відновлюється, що жахття 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 болочої 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.

У процесі дослідження нами з'ясовано, що психоемоційний стан є компонентом функціонального стану особистості, що може зазнавати суттєвих змін у зв'язку з впливом на організм різноманітних стрес-факторів. Найважливішою психологічною умовою відновлення позитивних психічних станів в учасників бойових дій є використання адекватних методів діагностики та корекції цих станів. Саме тому для психокорекції негативних емоційних станів учасників бойових дій нами було вибрано аутогенне тренування (АТ), оволодіння прийомами якого має два головні ефекти: зняття емоційної напруженості (заспокоєння) і прискорення відновлювальних процесів різних рівнів (відновлення). Крім того з метою психологічної корекції негативних психічних станів військовослужбовців ми вперше застосували деякі багатофункціональні швейні вироби, зокрема *лікувально-профілактичну білизну з трикотажного полотна*, виготовлену у вигляді натільної білизни із елементами впливу, зафіксованими на внутрішній поверхні білизни за допомогою накладок із трикотажного полотна. Зазначимо, що елементами впливу були металеві пластинки, на які фахівці записали інформацію лікувальних препаратів. Накладки з пластинками були закріплені в місцях, що є проєкціями біологічно активних зон, пов'язаних з органами та системами, які відповідають за механізми виникнення стресу та стресових станів. При цьому кількість пластинок і конфігурація їх розміщення відповідали розмірам і формі біологічно активних зон. Комплексне застосування вказаних вище методів корекції негативних психічних станів дозволило суттєво покращити самопочуття, активність та настрої учасників бойових дій. Це було підтверджено повторною діагностикою за допомогою опитувальника САН та апаратно-програмного комплексу ROFES E01C. Водночас, зважаючи на новизну та складність такого методу як використання багатофункціональних швейних виробів, їхні корекційні можливості потребують ще подальших досліджень. Саме це ми вбачаємо перспективою нашої подальшої роботи.

Сафін О. Д.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПСИХОСЕМАНТИКА ЯК ІНСТРУМЕНТ МАНІПУЛЯЦІЇ СВІДОМІСТЮ ГРОМАДЯН В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ РОСІЇ ПРОТИ УКРАЇНИ

Збройну агресію Російської Федерації проти України супроводжує інформаційна війна, у якій достатньо ефективно задіяно маніпулятивні мовні засоби, за допомогою яких російська пропаганда спотворює реальність, створюючи хибну картину подій у світі взагалі та в Україні особливо. РФ є найбільшим експортером міфів у межах конспірологічних теорій на територію України. Там дуже полюбляють теорії змов (І. Фриз, 2016), оскільки в умовах обмеженої інформації, викривленого інформаційного простору, персоніфікації влади в умовах авторитаризму такі конспірологічні теорії є ефективним інструментом впливу на громадян, як своїх, так і чужих. Ірраціоналізм масової політичної свідомості, який характерний для авторитарних режимів, довершує цю картину. Кругообіг цих теорій у суспільстві активно підтримується державним пропагандистським апаратом. Вони не лише відволікають увагу громадян з обох боків фронту від дійсно важливих і раціональних процесів, слугуючи для частини українського суспільства каналізатором протестних настроїв, але й використовуються для підняття духу зубожілого і втомленого населення власної держави. Саме тому в інформаційному просторі РФ такою популярністю користуються історії про бандерівців.

У російській мові слово «бандеровець» іноді має узагальнене значення («українець»), а в колах російського політикуму можна зустріти перенесення збірної номінації «бандеровщина» на усю Україну. Заслугує на увагу, зокрема, інтенсивне використання у російських ЗМІ слова «бандерівці» для конструювання ворожого образу українців, майже тотожного із визначенням «фашисти». Але якщо останнє давно вже втратило свій первісний зв'язок з італійським політичним рухом і вживається як загальна назва сил, ворожих до прогресивного людства, то слово «бандерівці» зберігає своє походження від прізвища С. Бандери як назви його послідовників у повстанській боротьбі у Західній Україні, територію якої було анексовано СРСР у 1939 році. Оперуючи словами «бандерівці» і «київська хунта», російські пропагандисти прагнуть переконати своє населення і зовнішній світ у тому, що нинішня влада в Україні не є легітимною, оскільки представляє не більшість народу, а лише одну його групу, яка нібито шляхом незаконних насильницьких дій захопила владу.

Смисловий акцент на назві «бандерівці» як груповій увиразнює протиставне пропагандивне означення колаборантів ДНР і ЛНР словом «ополченці». У російській мові слово «ополченіє» має таке тлумачення: «військове формування, створене в умовах воєнного часу на допомогу регулярній армії з цивільних осіб, звільнених від дійсної військової служби, на добровільних началах» і часто вживається у сполученні зі словом «народне». Між тим з іншого боку РФ не бажаючи того, видає сама себе, оскільки на окупованій нею тимчасово частині території Східної України перебувають як раз її регулярні Збройні сили. У слові «ополченець» домінує значення «всенародності» і «добровільності» військового формування – у такий спосіб російська риторика перелицьовує реальну картину російсько-української війни, приписуючи маргінальній групі колаборантів ДНР і ЛНР всенародне представництво, тоді як подіям Революції гідності і українській владі, обраній більшістю у демократично проведених виборах, відмовляє у легітимності.

Є ще одна мотивація посиленої експлуатації назви «бандерівці» для визначення ворожої до Росії групи українців. Пов'язана вона із збереженням у масовій свідомості росіян стереотипного образу західноукраїнських повстанців, створеного радянським агітпропом. У свій час Кремлю довелося докласти величезних зусиль для придушення повстанського руху у західних областях України, анексованих ним у 1939 році (С. Кульчицький, 2013). Створена радянською владою блокада не зламала опір повстанців. Органами НКВС застосовувалися різні методи боротьби для придушення їхнього визвольного руху. Як тепер відомо з оприлюднених нещодавно СБУ архівів НКВС, щоб скомпрометувати повстанців в очах місцевого населення, яке співчувало їм, каральні органи створювали спеціальні агентурно-бойові групи, які залегендовані під повстанців грабували людей, палили садиби, знищували худобу, гвалтували жінок, і ця запекла боротьба тривала аж до середини 50-х років минулого століття. Поряд зі збройною боротьбою радянська влада застосовувала усю потугу свого пропагандивного апарату для паплюження західноукраїнського повстанського руху, щоб заблокувати вплив його визвольних ідей на українців інших областей УРСР. У перші повоєнні роки радянська пропаганда за інерцією називала повстанців «українсько-німецькими націоналістами». Але згодом це визначення замінили номінацією «бандерівці», що первісно мала значення «член фракції ОУН, а від 1941 року підпільної організації, очолюваної Степаном Бандерою». Бандерівці увійшли до списку ворогів радянської влади. У ЗМІ згадки про бандерівців фігурували лише у супроводі найбрутальніших лайок. В агітаційній публіцистиці їх зображували як звірів у людській подобі, наприклад, у замовних «творах» Ю. Мельничука «Коли кров холоде в жилах» (1960), «Плем'я упирів» (1962). Подібні «твори» видавали величезними накладками, відповідні цитати фіксували у словниках.

Постійне інтенсивне огидження образу бандерівців у ЗМІ, у літературі і кіномистецтві спричинило вкрай негативне явище галичанофобії, світоглядного відчуження населення інших областей, особливо південних і східних, від своїх земляків із Західної України. Токсична пропаганда мала наслідком асоціативне перенесення колективного найменування «бандерівці» (часто у фонетично змінених у

російській мові розмовних формах «бендеровець», «бендера») із спотвореними семантичними конотаціями на усю західноукраїнську людність. У такий спосіб маніпулятивній радянській пропаганді вдалося сформувавши у масовій свідомості росіян і населення найбільш зрусіфікованих південних і східних областях УРСР сприйняття західних українців (або «западенців», як їх називали у російському розмовному слововжитку) як відчуженої від решти населення України щонайменше регіональної, якщо не етнічної групи.

Явище «бандерофобії» належить до фундаментальних, базових конструкцій російської ментальності в її ставленні до України та українців, що має мало спільного з бандерівщиною як реальним феноменом української історії (І. Лосєв, 1998, 1999). «Образ «бандеровця» у російській свідомості майже повністю збігається з образом галичанина, який сприймається як західний, католицький, чужий решті України тип, як спокусник «проросійського» за визначенням українського народу. Галичани абсолютно суперечать усім російським догмам щодо України, що викликає обурення і ворожість більшості російського загалу. Між тим західні українці виявилися твердішим і непоступливішим людським матеріалом, ніж їхні східні співвітчизники, яким політичні умови не давали можливості перейти від стадії етнографічної маси до стадії нації.

На сьогодні РФ є найбільшим експортером різноманітних міфів у межах «теорій змов». А Україна, на жаль, є сьогодні одним з найбільших їхніх імпортерів – найбільше дає про себе знати спільний російськомовний інтернет-простір. З другої половини минулого року РФ активно розпочала експортувати нові міфи про: тотальну втрату підтримки України у США внаслідок перемоги Д. Трампа; майбутній союз РФ і США проти Китаю і отримання України Кремлем внаслідок «великої угоди»; тотальну втрату підтримки України в ЄС внаслідок приходу до влади у ключових європейських країнах «проросійських» ставлеників; розподіл України між Польщею, Угорщиною і Росією внаслідок «таємних домовленостей» і про активну підготовку до цього процесу у Москві і Варшаві; неминучу зміну влади в Україні на російську адміністрацію внаслідок усіх вищезгаданих подій і втрати нашою державою більшості території. Нам же у цій ситуації варто лише повністю відмовитися від ірраціонального погляду на світ та оперувати фактами, щоб зрозуміти, що усі страхи щодо домінанти зовнішнього впливу на долю України є вкрай перебільшеними, як і усе у теорії змов. Їх можна і треба розвінчувати лише раціоналізмом і здоровим глуздом.

Ханецька Н. В.

Хмельницький національний університет

ТРЕНІНГ ОПТИМІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ ЗАСОБАМИ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ Н. ПЕЗЕШКІАНА

Спілкування – не тільки основа формування особистості, але і необхідні умови людської життєдіяльності. Без спілкування особистість не може повноцінно розвиватися.

Знання сутності спілкування, його закономірностей, функцій, взаємного обміну і проблем є підґрунтям для реалізації та поліпшення стосунків з іншими людьми і задоволення вищих потреб особистості, а також реалізації професійної діяльності (Ханецька Н. В., 2017).

Спілкування є надзвичайно складним і широким поняттям. У педагогічній діяльності спілкування набуває функціонального і професійно значимого характеру. Воно є в ній як інструмент впливу: і звичайні умови, і функції спілкування одержують тут додаткове «навантаження», тому що з аспектів загальнолюдських переростають у компоненти професійно творчі (Станкін М. І., 1998).

Педагогічне спілкування є поліфункціональним, оскільки може бути орієнтованим на одночасне досягнення багатьох цілей: встановлення і підтримку контакту, розуміння, координацію, здійснення впливу тощо.

Навчально-виховний процес у ВНЗ повинен будуватися відповідно до функціонально-рольових взаємостосунків «педагог-студент», що зумовить функціональну взаємодію партнерів і забезпечить обмін навчально-пізнавальною інформацією (Рудченко О. В., 2016).

Н. Ю. Бутенко виокремлює три основні складові оптимального педагогічного спілкування.

По-перше, це високий авторитет педагога, який відразу забезпечить йому довіру аудиторії й інтерес до тієї інформації, що він планує запропонувати. Авторитет може бути результатом тривалої роботи з аудиторією і залучення її на свій бік за допомогою різних педагогічних прийомів.

Друга умова успішності педагогічного спілкування – опанування психологією і прийомами спілкування, тобто педагог повинен бути добре підготовлений як практичний психолог.

І, нарешті, третя складова успіху – це накопичений досвід, це те, що в повсякденній практиці називається «спочатку вміння, а потім і майстерність» (Бутенко Н. Ю., 2004). Оскільки викладачеві постійно потрібно вступати в контакт зі студентами, то його доля в цьому плані – безперервна адаптація до окремих студентів, студентських колективів, що змінюються.

Як бачимо, викладач ВНЗ постає перед студентами як фахівець і керівник процесу спілкування. Його репутація, авторитет, престиж значною мірою залежать від умінь спілкуватися, тонко відчувати аудиторію та окремого студента.

Головний шлях оптимізації педагогічного спілкування полягає у виявленні та оцінці комунікативно важливих властивостей особистості педагога та подальшому розвитку тих властивостей, рівень сформованості яких недостатній.

У зв'язку з цим розроблено програму оптимізації педагогічного спілкування засобами позитивної психотерапії Н. Пезешкіана. Ми зосередились саме на цьому методі психотерапії, оскільки ефективність його доведена у багатьох науково-практичних дослідженнях.

Програма тренінгу «Оптимізація педагогічного спілкування» розроблена з урахуванням ключових функцій, які виконуються в повсякденній діяльності викладачами ВНЗ.

Тренінг спрямований на вироблення здатності і прагнення до ефективного спілкування та якісного підвищення рівня професійних компетенцій. Основна ідея тренінгу в тому, щоб не тиснути, не примушувати, не ламати людину, а допомогти їй стати самою собою, прийнявши та полюбивши себе, перебороти стереотипи, які заважають в спілкуванні з іншими людьми (Рудченко О. В., 2016).

У зв'язку з цим найбільш доцільним є застосування позитум-підходу в рамках позитивної психотерапії. Позитум-підхід дозволяє проаналізувати уявлення викладачів щодо сутності ускладнених професійних ситуацій та розширити їх, розглядаючи не лише негативні аспекти, а й можливості, переваги, які можна отримати в цих ситуаціях.

У позитум-підході використовуються три основні техніки, які є універсальними за своєю природою:

1. Позитивна ре-інтерпретація.
2. Крос-культурний (транскультуральний) підхід.
3. Метод історій, притч, метафор.

Перша техніка може застосовуватись на початкових етапах роботи з клієнтом. Позитивна ре-інтерпретація вчинків, розладів, ситуацій, проблем, симптомів, хвороб, явищ, рис характеру, дозволяє побачити їх з іншого боку, знайти в негативному позитивне, в проблемі – можливість, в патологічному – здорове, в кризі – шанс тощо. Позитивна інтерпретація симптомів або всього захворювання нерідко протиставляється загальноприйнятій, традиційній їх інтерпретації. З точки зору позитивної психотерапії у кожному симптомі можна знайти не тільки поганий (негативний), але і хороший (позитивний) початок. Біль, наприклад, можна інтерпретувати як сигнал про лихо, підвищену температуру тіла – як хорошу опірність організму.

Техніка крос-культурного підходу, відкриває можливість вирішувати психологічні задачі використовуючи досвід інших, сприяє зміні точки зору на дану ситуацію, розширює горизонт, дає нові можливості для вирішення власної проблеми.

Техніка метафори є цікавою у використанні, оскільки вона дозволяє активізувати образне мислення. Ця техніка впливає не лише на розум, але й на серце клієнта, вона розширює його бачення, допомагає йому віднайти нові можливості для вирішення проблемної ситуації.

Використання історій, мудрих висловлювань і прислів'їв відіграє у позитивній психотерапії одну з центральних ролей.

Усі історії можуть бути розподілені на дві групи: історії, що підтверджують норми, які існують та історії, що розглядають ці норми як відносні (Ханецька Н. В., 2016).

На думку Н. Пезешкіана, історії виконують наступні функції:

Функція дзеркала. Образність історій дає можливість сприйняти її зміст більш особистісно, полегшує ідентифікацію з ним. Слухач може перенести свої потреби на історію і розділити її висловлення, таким чином, які би з них відповідали власним психологічним реакціям в даний момент. Історія стає дзеркалом, яке відображає часто самого клієнта, і відображення може бути сприйняте ним легко і адекватно.

Функція моделі. Історії є моделлю. Вони передають конфліктну ситуацію і пропонують можливі шляхи виходу з неї або вказують на наслідки деяких варіантів вирішення конфліктів. Таким чином, вони припускають навчання на моделі.

Функція медіатора (посередника). Історія виконує завдання фільтра. Вона є для слухача захистом, яка дозволяє йому, хоча б на час, звільнитися від своїх повних конфліктів та захисних механізмів. Своїми висловами і зауваженнями з приводу історії він дає інформацію, яку йому було б значно складніше висловити без посередництва історії.

Функція пролонгування. Завдяки своїй образності, історії добре запам'ятовуються і можуть бути використані в інших ситуаціях.

Історії як носії традицій. У цьому сенсі історія виходить за рамки життя індивіда і призводить до нових думок, умовиводів і асоціацій. Передаючись із покоління в покоління, історії, здається, не змінюються. І, тим не менш, вони містять нове, можливо, раніше невідоме значення, яке залежить від розуміння того, хто їх слухає.

Історії як міжкультурні посередники. Як носії традицій історії представляють різні культури. Вони передають характерні для певної культури правила, концепції і норми поведінки. Зміст цих історій дає людині, як представнику певного культурного співтовариства, підтримку і гарантію. Вони пропонують рішення проблеми, які прийнятні в певному культурному співтоваристві. Історії з інших культур дають інформацію про правила поведінки в них, показують інші моделі вирішення проблем і дають можливість розширити власний репертуар концепцій, цінностей і рішень конфліктів.

Історії як помічники регресії. Через історії терапевт звертається до інтуїції і фантазії клієнта. Повернення до фантазії в суспільстві, заснованому на досягненні реальних успіхів, має значення регресії, кроку назад до більш ранніх ступенів розвитку.

Історії як контрконцепції. За допомогою історії терапевт пропонує клієнту не теорію, а контрконцепцію, яку він може прийняти, або відхилити (Пезешкіан Н., 1996).

Мета тренінгу: оптимізація педагогічного спілкування викладачів ВНЗ.

Завдання тренінгу:

- корекція ставлення до себе;
- корекція ставлення до інших.

Оптимальна кількість учасників у тренінговій групі: 10–16 осіб.

Організація занять: тренінг складається з 5 тем (10 занять). Заняття тривалістю 80 хв., проводяться два рази на тиждень.

Кожне заняття складається з трьох частин:

- 1) теоретичного матеріалу, який подається у формі міні-лекцій;
- 2) практичних вправ, під час виконання яких працівники Департаменту ДФС можуть оволодіти необхідними вміннями і практично використати набуті теоретичні знання;
- 3) обговорення цих вправ.

Кожне заняття починається з ритуалу привітання, обговорення почуттів, з якими прийшли на нього учасники, і закінчується обговоренням проведеного заняття.

Кількість занять за необхідністю може бути збільшена або зменшена (Рудченко О. В., 2016).

Через місяць, після завершення тренінгу, для перевірки ефективності експериментальної програми оптимізації педагогічного спілкування викладачів ВНЗ була повторно використана методика «Вісбаденський опитувальник до методу позитивної психотерапії та сімейної психотерапії (WIPPF)» (Пезешкіан Н., 1996).

До проведення програми оптимізації педагогічного спілкування, за результатами опитувальника WIPPF, особливості прояву первинних і вторинних здібностей викладачів як компонентів педагогічного спілкування характеризувалося превалюванням базової здатності «Знати».

Після проведення тренінгу у результаті повторного діагностичного дослідження педагогічного спілкування викладачів виявлено:

- наближення базової здатності «Знати» до балансу з базовою здатністю «Любити»;
- спрямованість на справу та на спілкування;
- перевагу у моделях педагогічного спілкування афективної складової – «Любити» (стиль активної взаємодії).

Хуртенко О. В.

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З БІЖЕНЦЯМИ ТА ВИМУШЕНИМИ ПЕРЕСЕЛЕНЦЯМИ

Події останніх років, які відбуваються в Україні, вкрай складна соціально-політична ситуація у суспільстві показали необхідність соціально-психологічного захисту і психологічної допомоги як дітям і окремим людям, так і цілим соціальним групам.

Україна переживає складну соціально-політичну ситуацію. Продовжуються бойові дії в Донецькій і Луганській областях. Не зменшується потік біженців з окупованого Криму, Донецької, Луганської та й інших східних областей України. Майже два мільйони людей змушені залишити свої домівки і тимчасово переміститися в інші регіони нашої держави.

У зв'язку з цим, суттєво підвищується роль та значення професійної діяльності працівників психологічної служби системи освіти: практичних психологів і соціальних педагогів.

Проблема надання психологічної допомоги біженцям чи їх психологічного супроводу не нова для світу, проте є зовсім новою і не опанованою для вітчизняних фахівців і є важливою складовою адаптації та реабілітації біженців та вимушених переселенців.

Доречним у цьому контексті буде окреслити коло функцій психологів, залучених до роботи з переселенцями. Як зазначає Г. В. Солдатова, що вивчала організацію та роботу відповідних психологічних служб, психолог, який працює з переселенцями, виконує насамперед функцію посередника між культурами і допомагає як суспільству, так і мігрантам (Солдатова Г. В., 2002).

Досвід роботи практичних психологів з переселенцями з Криму дає змогу визначити наступні головні функції психолога, який здійснює психологічну допомогу внутрішньо переміщеним особам:

Психологічна адаптація: опрацювання важких стресових станів; допомога у сприйнятті змін і поверненні до життя; допомога у асиміляції та інтеграції отриманого досвіду і створенні нових життєвих перспектив.

Соціальна адаптація: допомога тимчасовим переселенцям в адаптації до нового середовища (місця переїзду).

Кінцевою метою психологічної допомоги травмованим людям має бути перехід до переосмислення травми, нового погляду на подальше життя, до формування його нових цілей, цінностей і сенсу, пошуку відповідних ресурсів (Мельников В. И., 2000)

При наданні психологічної допомоги переселенці, як правило, спочатку реагують негативно, через місяць-два – нейтрально, а згодом позитивно.

Для того, щоб ефективно організувати роботу з психологічної допомоги вимушеним переселенцям, необхідно мати чітке розуміння їхніх психічних станів, спричинених травматичною ситуацією.

Іноді для діагностики психічного стану переселенців доцільно застосовувати деякі з відомих діагностичних методик, що допомагають краще оцінити ступінь важкості впливу травматичної події.

Деякі з дослідників, психотерапевтів, що працюють з переселенцями, незалежно від їх теоретичних поглядів, вважають за необхідне включати у цю роботу процедуру первинного інтерв'ю (Исаева Е. Р., 2010, Єна А. І., 2011, Лазос Г. П., 2016).

Основними завданнями психолога є загальне зниження напруження (у переселенців і держслужбовців); вирішення конфліктних ситуацій між переселенцями та представниками державних служб; рідше – індивідуальна робота з метою зниження афектації, опрацювання тривоги, купування симптомів стресу та ПТСР.

Отже, психологічна допомога тимчасово переселеним особам повинна бути своєчасною та обов'язково комплексною.

Якимчук Б. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ШКОЛЯРІВ

Навчання – це складний тривалий процес пізнавальної діяльності учнів. Складність його полягає в тому, що кількість знань, якими має оволодіти підростаюче покоління з кожним роком зростає, а пізнавальні можливості школярів і час, відведений на навчання, до певної міри обмежені.

Піднесення загальноосвітнього рівня, забезпечення глибоких знань і практичних умінь учнів вимагають удосконалення навчального процесу на основі всебічної активізації їхньої пізнавальної діяльності.

Активізація пізнавальної діяльності пов'язана з мобілізацією інтелектуальних і вольових зусиль учнів, уміннями й здатністю переборювати труднощі, активною самостійною працею у навчанні.

Формування в учнів пізнавальних інтересів у навчальній діяльності набуває дедалі більшого значення і посідає одне з провідних місць у колі психолого-педагогічних досліджень і теоретичних праць. Дедалі частіше обговорюються актуальні проблеми перебудови методів викладання і підвищення рівня знань учнів.

Пошуком оптимальних шляхів розвитку пізнавальних інтересів, шляхів та методів розвитку пізнавальної діяльності займались А. М. Алексюк, З. О. Онищук, Г. І. Щукіна. Вони розглядали пізнавальний інтерес як стимул подолання труднощів у навчанні, отримання морального задоволення від роботи, намагання розширити горизонти знань активного творчого пошуку.

Активність учнів – один із принципів навчання, що передбачає роз'яснення мети і завдань навчального предмета, значення його для розв'язання життєвих проблем, для перспектив самого учня; використання у процесі навчання розумових операцій (аналіз, синтез, узагальнення, індукція, дедукція); появу позитивних емоцій; наявність позитивних мотивів; раціональні прийоми праці на уроці; критичний підхід у процесі викладання матеріалу, його засвоєння; наявність належного контролю і самоконтролю.

Пізнавальний інтерес – це такий психологічний «феномен», який має відношення не тільки до навчальної та пізнавальної діяльності, а широко входить в усі сфери життєдіяльності людини, чи йдеться про працю, техніку, мистецтво, чи навіть про спорт та фізичні дії. Пізнавальний інтерес визначає і зміст творчої діяльності.

Чинники, що ними керується школяр у будь-якій діяльності, являють собою взаємообумовлений комплекс мотивів (пізнавальних, соціальних, психічних), серед яких найчастіше домінує інтерес до змісту, процесу та результату діяльності. Проникнути в структуру мотивів, котрими збуджується діяльність школярів, складно. Це можна зробити лише через розкриття психологічного змісту діяльності, окремих дій, в яких формуються психічні якості. Будь-яка свідомо дія людини є розв'язанням завдання. Відношення до завдання, до цілей та обставин дії, в силу яких це завдання не тільки розуміється, а й сприймається, складає внутрішній зміст дії. Таким чином внутрішній зміст діяльності складають мотиви людини, якими вона керується і які виражають собою трансформацію поставлених цілей.

З цього випливає, що пізнавальний інтерес – це чинник не тільки зовнішньої, а й внутрішньої основи знань, що здобуваються тому, що він сприяє більш досконалому засвоєнню істини і, звісно ж, більшою мірою розкриває свідому силу науки та наукових істин. Інтенсивно впливаючи на процес

пізнавальної діяльності школяра, пізнавальний інтерес збуджує особисте ставлення до знань, завдяки чому діяльність школяра набуває інтенсивного творчого характеру. Вона проходить легше, швидше та продуктивніше.

Ідея цілісного формування особистості учня підводить нас усе ближче до думки, що вплив навчання в одній сфері становлення особистості обов'язково відображається і на інших сферах діяльності особистості. Так, пізнавальний інтерес здатний впливати і на естетичну активність учня, яка є внутрішньою силою його пізнавальних і практичних дій.

Пізнавальний інтерес виражається в поглибленому вивченні, постійному й самостійному здобутті знань в галузі зацікавлення, в активному дієвому опануванні необхідних для цього способів, у наполегливому долатті труднощів, що зустрічаються на шляху оволодіння знаннями і способами їх здобуття. Структуру пізнавального інтересу як якості особистості складає взаємодія знань, умінь і мотивів пізнання, якими володіє школяр.

Об'єктивні умови, відповідні природі пізнавального процесу, створює проблемне навчання. Проблемне навчання організовується відповідно до психологічних закономірностей розумової діяльності, які багато в чому збігаються із закономірностями процесу засвоєння.

Засвоєння відбувається в активній розумовій діяльності. Ще І. М. Сеченов зауважив, що акт мислення не є «чиста» думка, він включає в себе мотив як обов'язковий компонент, як пусковий механізм, що регулює активність мислення і походить із діяльності суб'єкта.

Сформований раніше пізнавальний інтерес учня як мотив діяльності сприяє появі у нього пізнавальної потреби в проблемній ситуації. На базі потреби, що виникає народжується пізнавальний інтерес як мотив дій, пов'язаний із засвоєнням нових знань.

У процесі розв'язання нових пізнавальних завдань і проблемних ситуацій мотив взаємодіє з фондом потрібних знань та умінь, і тоді виникає внутрішня мотивація діяльності, заснована на переліку гіпотез та реальних результатів дій. Мотиви пізнання, в свою чергу формуються і змінюються під впливом засвоєння нових, більш цінних для особистості знань і способів діяльності. Великого значення набуває пошукова та творча діяльність в якій найбільш інтенсивно розвиваються зростаючі пізнавальні можливості учня.

Пошукова діяльність створює умови для формування пізнавальних умінь, необхідних для задоволення пізнавальних інтересів і потреб школяра.

Взаємозв'язок знань, способів і мотивів у структурі пізнавальної діяльності учня характеризує діалектичний взаємозв'язок відношення і відображення в процесі пізнання.

Якимчук І. П.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Структура і динаміка мотиваційної сфери підлітків характеризується особливостями, зумовленими, з одного боку, віком, з іншого – умовами навчання і виховання. В підлітковому віці істотно змінюється соціальна ситуація в розвитку мотивації, а також особистості в цілому.

Розвивається вміння знаходити і співставляти кілька способів розв'язання однієї задачі, пошук нестандартних способів розв'язання, що сприяє переходу в навчальній діяльності з репродуктивного на продуктивний рівень. Відбувається становлення прогностуючих, плануючих форм контрольно-оцінних дій. Це дає змогу корегувати навчальну роботу до початку її виконання.

Д. Б. Ельконін, Т. В. Драгунова, Н. С. Лейтес виділяють сприятливі особливості для розвитку мотивації в цьому віці: «потреба в дорослості»; загальна активність підлітка; прагнення підлітка на основі думки іншої людини усвідомити себе як особистість, оцінити себе з точки зору вимог іншої людини і своїх внутрішніх вимог, потреба в самовияві і самоствердженні; прагнення підлітка до самостійності; збільшення широти і різноманітності інтересів, що поєднується з появою більшої їх вибірковості, диференційованості; зростання визначеності і стійкості інтересів; розвиток на основі цих якостей спеціальних здібностей підлітків.

У підлітковому віці розумова активність поєднується зі зростанням самостійності і яскраво виявляється в широті схильностей. Н. С. Лейтес зазначає, що у цьому відбуваються значні зміни в розвитку пізнавальних і соціальних мотивів учіння. Пізнавальні мотиви зміцнюються: збільшується інтерес до нових знань, причому у більшості школярів інтерес до фактів змінюється інтересом до закономірностей. Підлітковий вік є сензитивним для розвитку пізнавальних інтересів, які виникають тією чи іншою мірою у всіх дітей, а не тільки у дітей, що мають виключні здібності.

У підлітковому віці продовжують розвиватися і мотиви самоосвіти. Способами здійснення самоосвіти є вибіркоче і досить систематичне читання нових джерел, засвоєння нової інформації і одночасно максимальне використання матеріалу шкільної програми. Інтерес до знань, що виходять за межі шкільної програми, характерний для підлітків. Разом з тим, учнів відрізняє перехід до оволодіння не тільки додатковими знаннями, але й методами наукового мислення. Розвиток пізнавальних мотивів у підлітків визначається активним прагненням підлітка до самостійних форм навчальної роботи. Це виявляється у

задоволенні, з яким підліток виконує самостійні навчальні завдання на уроці, в його роботі зі складним навчальним матеріалом, у прагненні самому будувати свою пізнавальну діяльність за межами шкільної програми, в різних формах самоосвіти.

У підлітковому віці відбуваються також зміни в розвитку соціальних мотивів учіння. У першу чергу удосконалюються широкі соціальні мотиви, оскільки в ході навчальної і громадської роботи у підлітків збагачуються уявлення про моральні цінності, ідеали суспільства, що мають вплив на розуміння учнем смислу учіння для подальшої перспективи розвитку себе в житті суспільства (Розіна І. В., 2009).

Мобілізація резервів мотивації учіння в підлітковому віці є важливою умовою підготовки школяра до подальшого здійснення освіти в середніх спеціальних і вищих навчальних закладах. Питання активізації і формування учіння школярів відносяться до числа найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Це вимагає пошуку нових підходів до подальшого удосконалення змісту, форм і методів навчання. Основне протиріччя в аналізі мотивації учбової діяльності полягає в тому, що відбувається значний розрив між теоретичними і практичними дослідженнями. По-перше, це пов'язано з тим, що в теоретичних дослідженнях виокремлюються такі функції мотиву, як селективна, когнітивна, цілемоделююча (смысловірна), регуляторна, спонукальна, а в емпіричних дослідженнях вони належного відображення не знаходять. Така ситуація призводить до того, що розробка різних типологій мотивів, видів мотивації будується на простому узагальненні емпіричних даних, в результаті чого критерії і основи типологізації залишаються нечіткими. По-друге, вивчається зміна мотивації до навчання в учнів різного віку, а вікові особливості структури мотиваційної сфери, і сам процес її розвитку донині є маловивченими. Недостатньо вивчений і процес онтогенетичного розвитку мотиваційної сфери особистості. У зв'язку з цим виділяються лише відмінності в змісті, ієрархії мотивів без з'ясування тих причин, які зумовили вікові відмінності в мотивації до навчання (Папуча М. В., 2008).

Нині існують різні напрями, що розкривають проблему формування навчальної мотивації. Ряд авторів пов'язують вирішення проблеми формування мотивації з мотивами навчальної діяльності, зокрема, їх змістовими характеристиками, а інші дослідники – з умовами, що впливають на формування мотивації. Так, частіше за все розглядається вплив на мотивацію особистісних рис учнів (П. С. Абрамова і Г. Л. Буткін, В. С. Мерлін); емоційних станів (А. К. Маркова, П. М. Якобсон, П. В. Симонов, О. К. Тихомиров); специфіки організації навчальної діяльності (Т. А. Матіс, А. К. Маркова). В дослідженнях П. С. Славної, П. М. Якобсона вивчається зміна мотивів навчання в різних вікових групах школярів у зв'язку зі зміною самооцінки і рівня домагань (Моляко В. О., 2008).

Сучасна система освіти використовує значну кількість способів розвитку і формування мотивації. А. К. Маркова, вивчаючи специфіку розвитку і формування мотивації учіння, не виключає можливості впливу на розвиток навчальної мотивації вікової своєрідності діяльності і мотивації. Важливе значення приділяється також такому чиннику, як мобілізація резервів мотивації, яка організовує включення школяра до активних видів діяльності і види суспільних взаємодій з іншими людьми.

Таким чином, аналіз основних напрямів вивчення природи мотивації, її структури, чинників і умов розвитку показав, що мотиваційні системи є продуктом розвитку всіх спонукальних сил людини, її діяльності, життєвої практики, соціалізації, становлення особистості.

Янюк А. М.

Хмельницький навчально-виховний комплекс № 4

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сьогодні в умовах величезних змін у соціальному, економічному та політичному житті України постала проблема радикальної перебудови у сфері освіти та виховання, мета якої – формувати конкурентоздатну, творчу особистість, яка спроможна до самовизначення, до самореалізації та самовдосконалення.

Проголосивши людину найвищою цінністю, наша держава стала на шлях втілення гуманістичних ідей у педагогічну теорію і практику. Метою сучасної початкової школи є не просто надання знань, а й формування такої особистості, яка здатна і хоче вчитися, а також займає позицію активного суб'єкта діяльності. Сучасна школа має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості школяра, розкриття усіх закладених у ній природних задатків, її здатності до свободи, відповідальності й творчості. Розвиток творчих здібностей має бути невід'ємною умовою змісту усіх навчальних предметів початкової школи, органічно доповнювати навчальний процес, щоб забезпечити єдність знань, умінь і навичок учнів та їхніх творчих можливостей. А тому велике значення має розвиток в учнів творчого потенціалу, прагнення до пізнавальної діяльності. Недарма видатний психолог Л. С. Виготський вважав розвиток творчих здібностей найважливішим питанням дитячої педагогіки і психології (Дуткевич Т. В., 2003).

Розвиток творчих здібностей – це вміння використовувати знання в нестандартних ситуаціях, розвиток психічних процесів. Розвивати творчість – означає виховувати у дітей інтерес до знань, самостійність у навчанні. Маленький учень добре вчиться лише тоді, коли він переживає успіх, хоча б

невеликий. Родина і школа можуть розвинути або знищити творчий потенціал дитини. Тому навчитися дитина робити великі й маленькі відкриття чи ні, залежить багато в чому від батьків, дорослих та вчителя. Для вчителя кожний учень повинен виступати неповторною індивідуальністю, а отже має свій унікальний набір здібностей: здатності до висування гіпотез, оригінальних ідей; уміння аналізувати, інтегрувати й синтезувати інформацію; проблемне бачення; здатність до виявлення суперечностей, дослідницької діяльності; пошуково-перетворювальний стиль мислення; здатність до міжособистісного спілкування та ін.

Учитель у своїй педагогічній діяльності повинен стимулювати в учнів початкових класів розвиток творчості, бути для них «джерелом творчості». Для того, щоб розвивати творчі здібності учнів, слід створити на уроках позитивний настрій для навчання, ситуацію успіху, забезпечити відчуття дитиною себе рівною серед рівних, надати можливість кожному вільно висловлювати свою думку і вислухати свого товариша.

Серед шляхів розвитку творчих здібностей, пізнавальної активності, самостійності, самореалізації дітей ми пропонуємо використовувати в роботі з учнями початкових класів різноманітні завдання – навчальні, розвивальні, пізнавальні, інтелектуальні, нестандартні, творчі.

Для розвитку творчої діяльності в учнів початкових класів необхідно пропонувати такі завдання: класифікувати об'єкти, ситуації, явища за різними підставами; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; бачити взаємозв'язки та виявляти нові зв'язки між системами; розглядати систему у розвитку; робити припущення прогнозованого характеру; виділяти протилежні ознаки об'єкта; виявляти і формувати протиріччя; розділяти суперечливі властивості об'єктів у просторі і в часі; представляти просторові об'єкти; збагачувати навчальний матеріал завданнями комбінованого типу та задачами з логічним навантаженням; давати вправи на розвиток уміння висловлювати припущення, здогадки, доводити справедливність певних тверджень (Волобуєва Т. Б., 2005).

Творчі завдання диференціюються за такими параметрами, як: складність проблемних ситуацій, складність розумових операцій, необхідних для їх вирішення та за формами подання протиріч (явні, приховані).

Формування творчих здібностей в процесі навчання є важливим завданням щодо прищеплювання учням практичних навичок, технологічної майстерності. Школярам важливо навчитися вносити в роботу елементи фантазії, можливе різноманітність своїх творчих думок.

Науці відомі багато методів розвитку творчої діяльності. Розглянемо ті з них, які сприятимуть становленню і стимулюванню творчої активності у молодших школярів.

Одним з найактуальніших методів розвитку творчих здібностей є метод гри, адже гра є основною діяльністю дитини в молодшому шкільному віці, постійною її супутницею. У грі дитина може проявити себе, самовиразитись і самоствердитись. Тому, слід для розвитку творчої діяльності використовувати розвивальні ігри, як засіб навчання і виховання.

Ключем до розвитку творчого мислення у дітей молодшого шкільного віку є також розв'язання суперечностей. Ігрові та казкові завдання для них перетворюються в захоплюючу пошукову, аналітичну діяльність. Такими іграми можуть бути ігри «Снігопад», «Добре-погано».

Для більш активної розумової діяльності учнів застосовується один з різних методів навчання – бесіда. При бесіді ставляться питання для обговорення майбутньої роботи, уточнюються і доповнюються відповіді учнів. Часто в процесі виконання учнями трудових завдань застосовується індивідуальна співбесіда для з'ясування ступеня осмислювання школярем до окремих прийомів роботи, так і всього завдання, або причини помилок. Бесіда може носити характер вільної дискусії, розвиває самостійність судження творчого задуму. Задум є основою творчості, вищим рівнем людської свідомості, перетворює світ; умовою стимулювання і формування творчих здібностей у школярів, свободою свідомої діяльності. Бесіда допомагає розвивати у дітей культуру задуму, продумати заздалегідь свою роботу.

Група методів активізації мислення (метод фокальних об'єктів, мозковий штурм, метод маленьких чоловічків та ін.) є ефективними в роботі зі школярами початкових класів лише за таких умов: робота відбувається в ігровій формі; активно використовується наочність; діти повинні бути активними творцями. За правильного використання, ці методи викликають інтерес до винахідництва, розвиваються довільна увага, пам'ять, уміння знаходити залежності, закономірності, класифікувати, систематизувати, розвиток зв'язного мовлення (Гордіюк Н. М., 2007).

Ефективними методами розвитку творчих здібностей є інтерактивні методи («Займи позицію», «Прес», метод проектів, «Суд від свого імені», «Коло ідей», «Акваріум», «Мікрофон», «Ажурна пилка», «Незакінчені речення», «Дерево вирішень» тощо). Такі методи сприяють швидкій активізації пошуково-пізнавальної діяльності учнів та максимально розкривають їх таланти.

Коли дитина приходить до школи, відбувається процес її адаптації до тих видів і форм діяльності, в яких їй доведеться брати участь у дорослому житті. І цей процес відбувається за умови комунікативної діяльності. Тому для розвитку мовленнєвих умінь, розвитку творчого мислення можна використовувати такі завдання: «Крісло автора» (учні сідають у «крісло автора» і розповідають щось цікаве про себе, своїх рідних або знайомих тощо), «Опиши (намалюй) навпаки» (учитель здійснює показ сюжетного малюнку, а групи учнів описують його, замінюючи основні предмети, їх ознаки, дії, явища на протилежні) та інші.

Можна також використовувати стратегію комбінаторних дій для розвитку творчих здібностей учнів: таблиці – тренажери; гру «Утвори слово» та ін.

Для дітей молодшого шкільного віку слід обов'язково створювати ситуацію успіху. Для цього також є спеціальні прийоми:

1) прийом «Еврика» – вчитель активізує учнів на власне відкритті якихось вже відомих фактів, але у дитини складається враження, що вона сама зробила це відкриття;

2) прийом «Анонсування». Його сутність полягає у попередньому обговоренні з учнями того, що потрібно буде зробити. Це немов би репетиція попереднього виступу;

3) прийом «Навмисна помилка» – вчитель навмисно допускає помилку і тим самим активізує увагу учнів (Кухарик Н. П., 2012).

У процесі навчання для створення ситуації успіху можна проводити «хвилинки спілкування», на яких діти мають змогу поділитися власними думками з тієї чи іншої теми. Також на уроках можна використовувати цитати відомих людей, народні прислів'я, приказки, рядки з відомих творів тощо. Такі вислови несуть в собі велике виховне значення та допомагають досягнути мети уроку.

Таким чином, якщо залучати дітей до творчості, постійно створювати «ситуацію успіху», поважати дитину, це сприятиме вихованню творчої особистості.

Розумовий розвиток дитини залежить також від того, наскільки вона бере участь у продуктивних видах діяльності. Кожна продуктивна діяльність передбачає вміння планувати, тобто спершу уявляти образ того, що створюється, а потім утілювати його в практичній діяльності. Саме участь у продуктивних видах діяльності слід використовувати вже з першого класу. Можна залучати дітей до таких видів художньої діяльності: зображувальна діяльність (малювання, ліплення, аплікація); музична діяльність (сприймання музики, ігри, хороводи); художньо – мовленнєва діяльність (слухання казок, розповідей, читання віршів, створення власних творів); театралізована діяльність (інсценізація казок).

Гармонійний інтелектуальний та творчий розвиток дитини в молодшому шкільному віці забезпечується, з одного боку, формуванням мовлення, його активним використанням у розв'язуванні різноманітних задач, з іншого – розвитком практичних дій, умінь оперувати образами, поняттями, абстракціями.

Готовність учителя до творчого пошуку разом з учнями, вміння створювати атмосферу продуктивного пізнання на уроці залежать від його володіння арсеналом педагогічних умінь і навичок, знання предмета, глибокого інтересу до нього. Лише на основі цього вчитель може творчо використати навчальні й виховні прийоми, комбінувати їх, упроваджувати нові методики, розробляти нові, нестандартні прийоми активізації навчальної діяльності учнів. Це здійснюється на основі використання особистісного підходу в навчанні до кожного учня, використання можливостей предметних модулів, розвитку ініціативи й творчості, використання нестандартних форм навчання.

Розвивати творчість – означає виховувати у дітей інтерес до знань, самостійність у навчанні. Маленький учень добре вчиться лише тоді, коли він переживає успіх, хоча б невеликий. Тому на кожному уроці вчитель повинен ставити перед собою такі завдання: запалити в дитячому серці вогник допитливості; збагачувати знання школярів про природу, суспільне життя, трудову діяльність людей; розвивати різні види пам'яті; розвивати уяву і фантазію; розвивати увагу, спостережливість; формувати мовленнєві вміння, комунікативно – творчі здібності; пробуджувати інтерес до навчання, робити його цікавим, пізнавальним, розвивальним; розвивати творче мислення; навчити працювати з навчальною і дитячою книгою.

Формування творчих здібностей учнів багато в чому залежить від учителя: знання ним останніх методичних новинок, нових технологій навчання й виховання, бажання використати їх у своїй роботі. Педагог, що формує творчі здібності учнів, а отже, й творчий потенціал особистості, зобов'язаний бути новатором за своєю сутністю. Тільки тоді нові ідеї, прогресивні принципи й прийоми допоможуть йому створювати нові педагогічні технології, упроваджувати різні інновації в навчально-виховний процес. Отже, запропоновані вище заходи, сприятимуть більш ефективному розвитку творчих здібностей у молодшому шкільному віці.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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).

Астахов Володимир Михайлович – доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри акушерства та гінекології Донецького національного медичного університету (м. Кременчук).

Атрошенко Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету (м. Мукачево).

Барінова Анастасія Юріївна – аспірантка кафедри практичної психології та психосоматики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, практичний психолог у Лікувально-діагностичному центрі «Епілесія» Територіального медичного об'єднання «Психіатрія» в м. Києві.

Бацилєва Ольга Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця).

Берегова Наталія Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Бідюк Дмитро Євгенійович – аспірант кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Борисюк Ольга Миколаївна – старший викладач кафедри психології управління Львівського державного університету внутрішніх справ (м. Львів).

Брайко Богдан Валерійович – аспірант кафедри міжнародної інформації та правознавства Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Бутенко Володимир Григорович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, професор Херсонського факультету Одеського державного університету внутрішніх справ (м. Херсон).

Варгата Оксана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Василенко Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, доцент кафедри соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» (м. Хмельницький).

Васильєва Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Одеська область, м. Ізмаїл).

Вахоцька Ірина Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, лікар-психіатр Хмельницького обласного психоневрологічного диспансеру (м. Хмельницький).

Гальцова Світлана Василівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми).

Голова Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гомонюк Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Горенко Мар'яна В'ячеславівна – викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Данилевич Лариса Арсеніївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Данко Дана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної медицини Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Джигун Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Діхтяренко Світлана Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань).

Єжонкова Тетяна Анатоліївна – аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, вчителька іноземної мови Хмельницького навчально-виховного об'єднання № 28 (м. Хмельницький).

Єршова Людмила Михайлівна – доктор педагогічних наук, доцент, головний науковий співробітник Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Завязкіна Наталія Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ).

Задунайська Юлія Володимирівна – асистент кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка (м. Львів).

Зорій Ярослав Богданович – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету фізичної культури та здоров'я людини, завідувач кафедри військової підготовки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

Івановська Олена Володимирівна – старший викладач кафедри психології і педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Ігумнова Ольга Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Іконнікова Марина Валеріївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кабашнюк Віталій Олександрович – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри здоров'я людини Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Калаур Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль).

Карпова Дарія Євгенівна – викладач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кихтюк Оксана Василівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк).

Кобзева Ірина Миколаївна – науковий співробітник кафедри педагогіки та корекційної освіти факультету психології Дніпропетровського національного університету імені О. Гончара (м. Дніпро).

Кобилянська Лілія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

Коваленко Олександр Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризму та готельно-ресторанної справи Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми).

Козубовська Ірина Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціології та соціальної роботи Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Козубовський Ростислав Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

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).

Комар Таїсія Василівна – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри 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 Аполінаріївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кравченко Оксана Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Кришовська Олександра Олександрівна – аспірантка Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Крук Станіслав Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Центру інноваційної педагогіки та психології, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, член громадської ради при Міністерстві освіти і науки України, президент Всеукраїнської культурно-освітньої асоціації Гуманної Педагогіки (м. Хмельницький).

Кулешова Вікторія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інженерної педагогіки та психології Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії (м. Бахмут).

Кулешова Олена Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри 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 психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Лефтеров Василь Олександрович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціології та психології Національного університету «Одеська юридична академія» (м. Одеса).

Липка Арсен Олегович – аспірант кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету (м. Тернопіль).

Лівандовська Інна Антонівна – викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Лопушинська Тетяна Олександрівна – практичний психолог Хмельницького навчально-виховного об'єднання № 28 (м. Хмельницький).

Лю Сінь – аспірант кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Любчак Наталія Миколаївна – заступник директора Вінницького коледжу Національного університету харчових технологій, стажист-дослідник кафедри педагогіки, управління та адміністрування Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України (м. Вінниця).

Марчук Марина Віталіївна – кандидат педагогічних наук, 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).

Матейко Наталія Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та клінічної психології Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Матохнюк Людмила Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти» (м. Вінниця).

Мельниченко Дмитро Вікторович – аспірант кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Національного педагогічного університету імені Н. П. Драгоманова (м. Київ).

Михальченко Наталія В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та загальної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Миколаївська область, м. Первомайськ).

Мірошніченко Оксана Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, спец звання: майор внутрішньої служби; начальник кафедри психології Академії Державної пенітенціарної служби (м. Чернігів).

Мірошніченко Тетяна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава).

Міхєєва Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Нагорна Ольга Олександрівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри мовознавства Хмельницького університету управління та права (м. Хмельницький).

Найдьонова Ганна Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Наконечна Альона Олегівна – аспірантка Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Олеськова Галина Григорівна – аспірантка Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Онишко Оксана Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри програмної інженерії Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Палінчак Вероніка Миколаївна – аспірантка кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Пасічняк Надія Іванівна – студентка кафедри загальної та клінічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Паюнова Анастасія Вікторівна – асистент кафедри інженерної педагогіки та психології Української інженерно-педагогічної академії Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту (м. Бахмут).

Переворська Олена Ігорівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та корекційної освіти факультету психології Дніпропетровського національного університету імені О. Гончара (м. Дніпро).

Повідайчик Оксана Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціології та соціальної роботи Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Подкоритова Лариса Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Пододіменко Інна Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Попелюшко Роман Павлович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Попович Ірина Євгенівна – старший викладач кафедри іноземної філології Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Постолюк Марія Іванівна – кандидат педагогічних наук, завідувач аспірантури Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль).

Потапчук Євген Михайлович – доктор психологічних наук, професор, Заслужений діяч науки України, завідувач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Потапчук Наталія Дмитрівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник науково-дослідного відділу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Приходькіна Наталія Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, управління та адміністрування Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Райко Валерій Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Ричкова Лариса Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 36 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків).

Руденок Алла Іванівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Сафін Олександр Джамільович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, 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 психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Солтик Олександр Олександрович – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Спиця-Оріщенко Наталія Анатоліївна – аспірантка, практичний психолог Харківської спеціалізованої школи I-III ступенів № 11 з поглибленим вивченням окремих предметів Харківської міської ради Харківської області (м. Харків).

Сургунд Наталія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Ткач Богдан Миколайович – кандидат психологічних наук, докторант Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Томчук Михайло Іванович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти» (м. Вінниця).

Фалик Галина Сидорівна – викладач Вищій навчальній комунальній заклад Львівської обласної ради «Львівський інститут медсестринства та лабораторної медицини імені Андрея Крупинського» (м. Львів).

Федотова Тетяна Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк).

Фурман Анатолії Васильович – доктор психологічних наук, професор, академік Академії наук вищої школи України, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, голова Громадської організації «Інтелектуальний штаб громадянського суспільства», голова обласного відділення Соціологічної асоціації України, член Національної спілки журналістів України, головний редактор журналу «Психологія і суспільство», генерал-полковник українського козацтва (м. Тернопіль).

Ханецька Наталія Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Хуртенко Оксана Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця).

Цвєткова Ганна Георгіївна – доктор педагогічних наук, професор і завідувач кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Шевченко Аліна Сергіївна – аспірантка Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Шевчишена Оксана Володимирівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький).

Шеленкова Наталія Леонідівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Шпанко Микола Анатолійович – кандидат історичних наук, доцент кафедри військової підготовки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

Шулдик Анатолій Володимирович – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Шулдик Галина Олексіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Юрьєва Олена Володимирівна – студентка четвертого курсу спеціальності «Практична психологія» Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Якимчук Борис Андрійович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Якимчук Ірина Павлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Яковицька Лада Савеліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Янцаловський Олександр Йосипович – старший викладач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Янюк Альона Михайлівна – вчитель початкових класів Хмельницького навчально-виховного комплексу № 4 (м. Хмельницький).

Ясакова Тетяна Юріївна – асистент кафедри хімії і хімічної технології Національного авіаційного університету (м. Київ).

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

БЕРЕГОВА Н. П. Вплив самооцінки студента-психолога на майбутню професійну діяльність	3
БОРИСЮК О. М. Особливості динаміки локусу контролю курсантів у процесі навчання	4
ВАСИЛЬЄВА О. А. Індивідуалізація професійної підготовки майбутнього психолога	6
ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К., КРУК С. Л. Значущість і прояви гуманності за висловлюваннями Конфуція	8
ГАЛЬЦОВА С. В. Ризик під час прийняття рішень	10
ГОРЕНКО М. В. Компоненти готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри	11
ДАНИЛЕВИЧ Л. А. Становлення образу майбутнього фахівця у студентів	11
ДІХТЯРЕНКО С. Ю. Психологія розуміння викладачем особистості майбутнього фахівця у вищій школі	13
ЄРШОВА Л. М. Формування особистості в негуманітарних вищих навчальних закладах освіти в умовах гібридної війни	14
ІГУМНОВА О. Б. Емоції в процесі прийняття рішень в емоціогенних ситуаціях	16
КАРПОВА Д. Є. Соціально-психологічні чинники, що сприяють усвідомленню молоддю сімейних ролей	18
КОМАР Т. В. Соціальна зрілість як показник успішності формування професійної зрілості	20
КОШОНЬКО Г. А. Прогностичні уміння в професійній діяльності майбутнього практичного психолога	22
КРИШОВСЬКА О. О. Концептуальна модель взаєморозуміння у письмовому діалогічному спілкуванні в Інтернеті	25
КРУК С. Л., ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К. Психологічна характеристика благородної людини за висловлюваннями Конфуція	26
КУЛЕШОВА В. В., ПАЮНОВА А. В. Соціально-психологічна адаптація студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі	29
КУЛЕШОВА О. В. Психологічні вимоги до особистості сучасного психолога	30
ЛАПЧЕНКО І. О. Значення та процедура проведення гуманітарної експертизи у діяльності шкільної психологічної служби	32
ЛЕФТЕРОВ В. А. Взаємозв'язь емоцій и успешности обучения будущих полицейских	33
ЛИПКА А. О. Психологічні характеристики відповідальності особистості	35
МАТЕЙКО Н. М. Психологічний супровід особистості як складова збереження психічного здоров'я у процесі професійної підготовки	35
МАТОХНЮК Л. О. Теоретичний аналіз стану проблеми інформатизації суспільства	37
МИХАЛЬЧЕНКО Н. В. Система поглядів на сутність патріотичної рефлексії особистості	39
ПОДКОРИТОВА Л. О. Психологічні методи розвитку рефлексії у фахівців соціономічної сфери	41
ПОПОВИЧ І. Є. Становлення особистості вчителя-дослідника в системі підготовки фахівців у вищій школі	43
ПОТАПЧУК Н. Д. Методологія дослідження проблеми протидії чуткам в умовах надзвичайної ситуації	44
РУДЕНОК А. І. Емоційний інтелект спортсменів в контексті психологічних досліджень	46

СОЛТИК О. О.	
Теоретико-методологічні основи дослідження професійної надійності викладача фізичного виховання (філософський рівень)	48
СПИЦЯ-ОРИЩЕНКО Н. А.	
Психологічні особливості розвитку особистості в ранньому юнацькому віці	49
СУРГУНД Н. А.	
Проблема особистісного вибору в контексті подолання криз професійного розвитку на основі професійної мобільності: синергетичний підхід	51
ФУРМАН А. В.	
Інноваційна психодідактична модель професійної підготовки фахівців соціономічних професій	53
ШЕЛЕНКОВА Н. Л.	
Проблеми адаптації та дезадаптації в умовах професійної діяльності	55
ЮРЬЄВА О. В.	
Актуальність підготовки психологів до роботи з інтернет-залежною молоддю	56
ЯКОВИЦЬКА Л. С.	
Вплив потреби в самореалізації на інтенсивність зовнішніх особистих контактів викладачів технічного університету	58
ЯНЦАЛОВСЬКИЙ О. Й.	
Позитивні психоемоційні стани військовослужбовців як передумова результативної службово-бойової діяльності	60

СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

АНДРОЩУК І. В., АНДРОЩУК І. П.	
Реалізація суб'єктного підходу у підготовці майбутніх вчителів трудового навчання	62
АТРОЩЕНКО Т. О.	
Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до вивчення етнопедagogічного середовища полікультурного регіону	64
БІДЮК Д. Є.	
Професійна підготовка майбутніх хореографів: проблеми і перспективи	65
БРАЙКО Б. В.	
Особливості професійної підготовки фахівців з національної безпеки в університетах Великої Британії	66
БУТЕНКО В. Г.	
До проблеми формування емоційної компетентності особистості в системі освіти	67
ВАРГАТА О. В.	
Психологічний супровід щодо формування позитивної «Я-концепції» дітей старшого дошкільного віку	69
ВАСИЛЕНКО О. М.	
Особливості соціалізації дітей з дистантних сімей	70
ВАХОЦЬКА І. О.	
Викладання психологічних дисциплін у сучасних навчальних закладах	72
ГОЛОВА Н. І.	
Освітня роль волонтерів у здійсненні соціально-педагогічної діяльності	73
ГОМОНЮК О. М., ОНИШКО О. Г., РАЙКО В. В.	
Особливості інноваційної діяльності педагогів	74
ДАНКО Д. В.	
Підготовка майбутніх соціальних працівників до використання технологій медико-соціальної роботи у професійній діяльності	77
ДЖИГУН Л. М.	
Використання інноваційних технологій на заняттях у вищому навчальному закладі	78
ЄЖОНКОВА Т. А.	
Теоретична підготовка вчителів у системі заочного навчання у вищих педагогічних навчальних закладах України	79
ЗАДУНАЙСЬКА Ю. В.	
Сучасні інноваційні технології навчання іноземних мов у підготовці вчителя початкової школи	81
ЗОРІЙ Я. Б., ШПАНКО М. А.	
Шляхи забезпечення якості навчання громадян у вищих навчальних закладах України за програмою підготовки офіцерів запасу	82
ІВАНОВСЬКА О. В.	
Уточнення поняття «управління виховною роботою у ВНЗ»	84

ІКОННІКОВА М. В. Філологічна освіта в університетах Німеччини	86
КАЛАУР С. М. Використання проблемних ситуацій під час формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів	87
КОБЗЕВА І. Н., ПЕРЕВОРСКАЯ Е. І. Теоретические аспекты профессиональной подготовки педагогических кадров в системе высшего образования	89
КОБИЛЯНСЬКА Л. І. Підготовка майбутніх соціальних гувернерів до роботи у закладах соціальної підтримки матері та дитини	90
КОВАЛЕНКО О. В. Авторський спецкурс «Основи маркетингу у сфері обслуговування» як педагогічна умова формування маркетингової культури майбутніх фахівців індустрії гостинності	92
КОЗУБОВСЬКА І. В., ПОСТОЛЮК М. І. Вдосконалення підготовки кадрів для вищої школи	94
КОПИЛОВ С. О. Культуротвірна активність як детермінанта формування сучасних фахівців	95
КРАВЧЕНКО О. О. Соціально-виховний потенціал волонтерської діяльності студентської молоді	96
ЛЮ СІНЬ Теоретичний аспект соціального виховання	98
ЛЮБЧАК Н. М. Суперечливість підходів до визначення сутності та змісту поняття «Дослідницька компетентність»	99
МАРЧУК М. В. Формування проєктувальних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах	100
МЕЛЬНИЧЕНКО Д. В. Музична імпровізація як складова творчої активності майбутнього вчителя музики	102
МІРОШНИЧЕНКО Т. В. Підготовка майбутніх учителів до естетотерапевтичної діяльності в початковій школі	104
МІХЕСВА Л. В. Створення позитивної мотивації до вивчення педагогічних дисциплін студентами соціономічної сфери	106
НАГОРНА О. О. Організація магістерської програми «Міжнародний інвестиційний арбітраж» в Уппсальському університеті	108
НАКОНЕЧНА А. О. Самостійна навчальна діяльність студентів як складова освітнього процесу	109
ОЛЕСЬКОВА Г. Г. Застосування сучасних технологій фахової підготовки сестринського персоналу в Україні	111
ПАЛІНЧАК В. М. Сучасні технології підготовки фахівців менеджменту у вищих навчальних закладах США	112
ПОВІДАЙЧИК О. С. Історичні аспекти дослідницької підготовки майбутніх соціальних працівників за рубежом	113
ПОДОДІМЕНКО І. І. Професійний розвиток вчителя іноземних мов: сутність та зміст поняття	115
ПРИХОДЬКІНА Н. О. Актуальність формування медіакомпетентності людини	117
СІСКО Н. М. Формування готовності майбутніх психологів до проведення профорієнтаційної роботи	119
ТОМЧУК М. І. Методологічні засади психологічної підготовки фахівців у вишах	120
ФАЛИК Г. С. До проблеми забезпечення здорового способу життя студентської молоді	120
ЦВЕТКОВА Г. Г. Модернізація підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти	121
ШЕВЧЕНКО А. С. Використання досвіду США з професійної підготовки магістрів публічного адміністрування	123
ШЕВЧИШЕНА О. В. Психологічні аспекти підготовки майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми	124
ЯСАКОВА Т. Ю. До питання хімічної складової освіти майбутніх біотехнологів	126

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

БАРИНОВА А. Ю. Качество жизни и психологическая адаптація больных епілепсией	128
БАЦИЛЄВА О. В., АСТАХОВ В. М. Особливості дослідження готовності до батьківства як складової репродуктивної поведінки молоді	130
КАБАШНЮК В. О. Особливості медико-валеологічної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю	131
МАТЕЙКО Н. М., ПАСІЧНЯК Н. І. Психологічні особливості депресивних станів у дітей та підлітків	133
РИЧКОВА Л. В. Здоров'язберігаюче середовище загальноосвітнього закладу	135
ТКАЧ Б. М. Відмінності соціоцентричного та персонцентричного розуміння феномену девіантної поведінки	135
ФЕДОТОВА Т. В., КИХТЮК О. В. Когнітивно-поведінкові характеристики стресостійкості особистості	137
ШУЛДИК А. В., ШУЛДИК Г. О. Причини та симптоми стресу	139

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ В РОБОТІ ПРАКТИКУЮЧИХ ПСИХОЛОГІВ

ЗАВ'ЯЗКІНА Н. В. Роль судового експерта-психолога при оцінці злочинної поведінки осіб з психічними розладами	141
КОЗУБОВСЬКИЙ Р. В. Взаємодія психологів і соціальних працівників у попередженні міжнетнічних конфліктів	142
КОКУН О. М. Самоздійснення як чинник попередження професійних криз особистості	143
ЛЕВИЦЬКА Т. Л. Особливості дитячо-юнацької психотерапії	144
ЛІВАНДОВСЬКА І. А. Неекспериментальні психодіагностичні дослідження психічного вигорання вихователів	146
ЛОПУШИНСЬКА Т. О. Значення м'язової релаксації як засобу профілактики професійного вигорання педагогічних працівників	147
МАТВІЙЧУК Т. В. Проблема соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій до мирного життя	150
МІРОШНИЧЕНКО О. М. Пріоритетні напрямки професійної діяльності психологічної служби пенітенціарних установ України .	151
НАЙДЬОНОВА Г. О. До питання організації діяльності спеціального психолога	153
ПОПЕЛЮШКО Р. П. Діагностичне дослідження комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів	155
ПОТАПЧУК Є. М. Діагностика і корегування психоемоційних станів учасників бойових дій	157
САФІН О. Д. Психосемантика як інструмент маніпуляції свідомістю громадян в умовах гібридної війни Росії проти України	159
ХАНЕЦЬКА Н. В. Тренінг оптимізації педагогічного спілкування викладачів ВНЗ засобами позитивної психотерапії Н. Пезешкіана	160
ХУРТЕНКО О. В. Деякі аспекти роботи практичного психолога з біженцями та вимушеними переселенцями	162
ЯКИМЧУК Б. А. Психологічні засади активізації пізнавальних інтересів школярів	163
ЯКИМЧУК І. П. Мотиваційні аспекти навчальної діяльності у підлітковому віці	164
ЯНЮК А. М. Розвиток творчих здібностей учнів початкових класів	165
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	168

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

**Тези доповідей
V Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Хмельницький, 30–31 березня 2017 року)**

Технічний редактор
Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович

Редакційно-видавнича підготовка
Кафедра 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 30.03.2017 р.
Формат 84x108 1/32. Папір офс.
Ум. друк. арк. 21,99. Наклад 110.
