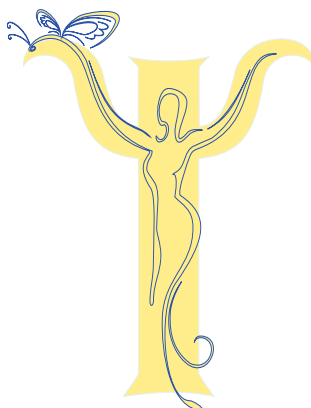


Міністерство освіти і науки України
Хмельницький національний університет
Кафедра психології та педагогіки
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Подільський культурно-просвітительський Центр імені М. К. Реріха
Українська асоціація сімейних психологів

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

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

м. Хмельницький, 22 квітня 2021 року



Хмельницький
2021

УДК 37.015:159.9
ББК 88:8
А 43

Редакційна колегія:

Потапчук Є. М., доктор психологічних наук, професор (*головний редактор*);

Гаврилькевич В. К., кандидат психологічних наук, доцент;

Подкоритова Л. О., кандидат психологічних наук, доцент.

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

тези доповідей ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Хмельницький, 22 квітня 2021) / [ред. колегія: Є. М. Потапчук (голов. ред.), В. К. Гаврилькевич, Л. О. Подкоритова] ; М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. психол. та педагог. [та ін.]. – Хмельницький : Кафедра психології та педагогіки ХНУ, 2021. – 108 с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції «*Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців*», яка відбулась 22 квітня 2021 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.

При передруку публікацій посилання на збірник обов'язкове.

© Автори тез, 2021

© Кафедра психології та педагогіки

Хмельницького національного університету,
оригінал-макет, 2021

Барановська Л. В.
Національний авіаційний університет

**ВПЛИВ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«КОМУНІКАТИВНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ»
НА ФОРМУВАННЯ «SOFT SKILLS» У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВТО**

Професійно-педагогічна діяльність викладача закладу вищої технічної освіти має певні особливості, зумовлені насамперед пріоритетами освітньої діяльності у ЗВО, змістом інженерно-технічних спеціальностей. Наявність цієї специфіки є передумовою відкриття в багатьох вітчизняних закладах вищої інженерної освіти спеціальностей, за якими готуються педагоги до діяльності в технічних вишах. Так, зокрема в Національному авіаційному університеті функціонує ОПП «Інноваційні педагогічні технології у закладах вищої технічної освіти», спрямована на формування магістра освітніх, педагогічних наук. Здобувачі вищої освіти за означеною ОПП мають змогу опанувати викладацький фах, оволодіти інноваційними освітніми технологіями саме для роботи зі студентами технічних спеціальностей, підготуватись також до науково-дослідницької діяльності та до управління освітніми установами.

Проблемі професійної підготовки майбутніх педагогів приділяється значна увага. Зокрема, в наукових працях вітчизняних учених розглядаються такі її аспекти, як зміст педагогічної освіти (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Савченко); професійна підготовка педагога за кордоном (Н. Абашкіна, М. Лещенко, О. Огієнко, Л. Пуховська, О. Сухомлинська); теоретико-методологічні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників (В. Олійник); інформатизація педагогічної освіти (В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак) тощо. У педагогічних працях висвітлено концептуальні засади компетентнісного підходу у професійній підготовці педагогів (О. Пометун, В. Свистун, Л. Хомич); проблеми формування інформаційної, цифрової (О. Гончарова, Т. Коваль, В. Ковальчук) та професійної компетентностей (М. Вачевський, В. Петрук). Потребує особливої уваги дослідників питання методології, змісту, методики підготовки педагога для роботи в галузевих ЗВО, зокрема в технічних. Якісно нового рівня заслуговують й освітньо-професійні програми з цієї спеціальності.

Кожний навчальний курс обов'язкової компоненти освітньо-професійної програми зорієнтований на формування певних субкомпетентностей професійної компетентності викладача ЗВТО. Серед них методологічна, психолого-педагогічна, методична, прогностична, управлінська, лідерська та ін. Однак їхнє формування відбувається шляхом спілкування викладача і студентів, студентів між собою, що особливо актуалізує комунікативну субкомпетентність. В умовах пандемії коронавірусу комунікативна складова освітньої діяльності стає найбільш вразливою, оскільки психологічний аспект педагогічного спілкування збіднюється через відсутність безпосередніх контактів між комунікантами; іноді через наявність технічних проблем стає неможливим установалення зворотнього зв'язку; наявні труднощі з використанням колективних форм організації освітньої діяльності, не завжди можливим є застосування імітаційних методів і технологій, оскільки останнім часом працюємо навіть не в умовах змішаного навчання (blended learning), а лише дистанційно. За таких умов формування комунікативної субкомпетентності професійної компетентності викладача технічного університету набуває особливої значущості.

Цій проблемі присвячено праці українських і закордонних науковців (В. Беспалько, Д. Годлевська, Ю. Ємельянов, К. Ларсон, Дж. Равен, В. Семиченко, А. Холідей та ін.). Комунікативну підготовку майбутніх фахівців досліджують Ю. Жуков, М. Ісаєнко, Є. Мелібруда, Н. Назаренко, Л. Петровська, П. Растянніков та ін. Підготовка здобувачів вищої освіти до ефективної комунікативної діяльності зі студентами інженерних спеціальностей має спиратись на адекватний сучасним потребам зміст навчання, включати активні форми й методи навчання, щоб зміцнити впевненість випускників у своїх професійних та особистісних можливостях (Чернега О. А., 2015).

Упродовж крайніх років у вітчизняній спеціальній педагогічній літературі, інструктивних документах НАЗЯВО щодо акредитації закладів вищої освіти й підвищення якості професійної підготовки став використовуватись термін «soft skills», який трактують як «м'які навички», «комунікативні навички», «соціальні навички». Це поняття вже набуло статусу

загальновикористовуваного в країнах Європейського Союзу. В Україні спостерігається тенденція щодо заміни цим терміном в багатьох випадках терміна «комунікативні навички», «комунікативна компетентність».

Вітчизняні вчені на основі закордонних джерел роблять спроби класифікації «soft skills», інтерпретуючи їх з огляду на рівень освіти, тип закладу освіти тощо (Сидоренко В. В., 2020). До них відносять власне комунікативні навички (комунікативну ерудицію, комунікативний досвід, професійно-комунікативні здібності, комунікативну техніку, комунікативний стиль); навички самоменеджменту (здатність управляти власним життям, своїм часом, собою); професійну гнучкість та адаптивність (забезпечення високої працездатності, стресотолерантність); емоційний інтелект; навички із соціальної згуртованості; лідерство та навички командної роботи. Інші вчені до структури «soft skills» включають особисту відповідальність, комунікативні навички, управлінські навички, стратегічні навички, навички управління інформацією (Глазунова О. Г., Волошина Т. В., Корольчук В. І., 2019). Деякі вчені пов'язують їх формування із структурою професійного становлення майбутнього фахівця, виокремлюючи серед них соціально-комунікативну компетентність (в якій особливе місце відводиться емоційному інтелекту та соціальній фасилітованості); прогностичну компетентність, базовану на дивергентності мислення, гнучкості, інтуїтивності; інноваційну складову, орієнтовану на проблемно-творчий характер діяльності; акмеологічний компонент (Наход С. А., 2018).

Формуванню «soft skills» у процесі підготовки викладача закладу вищої технічної освіти значною мірою сприяє навчальний курс «Комунікативні процеси в освітній діяльності». Ми вважаємо, що «soft skills» є надпрофесійними навичками, які дозволяють фахівцеві почуватись самодостатнім, бути готовим до особистісної та професійної взаємодії на різних рівнях комунікативної активності, виявляти свої ціннісні орієнтації; працювати в напрямі формування групи, перетворення її на колектив; виявляти свою інтелектуальну гнучкість, стресостійкість, позитивну прогностичність тощо.

Метою викладання дисципліни є оволодіння здобувачами магістерського рівня з освітніх, педагогічних наук системою знань про особливості комунікативних процесів в освітній діяльності, формування в них здатності до психологічної особистісної та професійно-ділової взаємодії в педагогічному середовищі; розвиток особистісних і фахових якостей, значущих для організації людиноцентрованого спілкування у сфері освіти та професійної підготовки. Мета реалізується через можливість виконання таких завдань: оволодіння знаннями про особливості освітньої діяльності, її структури, специфіку рольових позицій її суб'єктів; опанування теоретичних відомостей про феномен педагогічного спілкування, ознаки його ефективності; про продуктивні стилі спілкування в освітній діяльності; засвоєння відомостей про комунікативну рівновагу в освітній діяльності, вплив комунікативних позицій на її встановлення; про метамову професійної діяльності, оптимізацію використання системи вербальних і невербальних засобів для підвищення якості освітньої діяльності; вироблення умінь здійснювати діагностику комунікативного та аксіологічного потенціалу суб'єктів освітньої діяльності (з використанням методик: діагностика комунікативної установки за В. В. Бойком, виявлення стилю самоактуалізації, діагностика особистості на мотивацію до успіху Т. Елрса, «Механізми психологічного захисту» за В. Д. Федоровим, «Транзактний аналіз спілкування» за Є. І. Роговим); формування навичок організації за визначеними критеріями ефективного педагогічного спілкування з використанням моделей і стилів продуктивного спілкування; вироблення умінь послуговуватись комплексом засобів метамови педагога та інженерного працівника; встановлювати зворотній зв'язок під час спілкування в освітній діяльності, ефективно поєднуючи невербальні засоби.

Зміст навчального курсу сформовано з використанням такого матеріалу:

– *«Комунікативні процеси в освітній діяльності» як наука і навчальна дисципліна.*

Інтегративний характер змісту навчального курсу, його роль у формуванні фахівців з освітніх, педагогічних наук. Об'єкт, предмет, мета і завдання навчальної дисципліни. Зв'язок предмета і методів її вивчення з дисциплінами психолого-педагогічного та фахового спрямування. Дефініції ключових понять з навчального курсу.

– *Поняття освітньої діяльності, світовий і вітчизняний досвід використання методологічних підходів і принципів організації освітньої діяльності у закладах вищої освіти.* Освітня діяльність у системі класифікації професій за об'єктом діяльності. Специфіка її спрямованості і мети та інструментів педагогічного впливу. Сучасні методологічні підходи і принципи її організації.

– *Суб'єкти освітньої діяльності. Вплив їхніх індивідуально-психологічних особливостей, рольових і статусних позицій на результат взаємодії в освітній діяльності.* Викладач і студент як суб'єкти освітньої діяльності. Класифікація типів викладачів за спрямованістю їхньої особистості, стратегіями організації педагогічного спілкування зі студентами. Типологія студентів за ставленням до освітньої діяльності та за особливостями навчально-комунікативної активності.

– *Поняття педагогічного спілкування, його багатofункціональність і різновиди.* Розуміння педагогічного спілкування як особливого виду професійної та ділової взаємодії, його відмінності від особистісного спілкування, професійної комунікації. Класифікація функцій педагогічного спілкування, характеристика комунікативних стратегій і методів комунікативного впливу на особистість в освітній діяльності.

– *Критерії ефективності комунікативних процесів в освітній діяльності. Транзактний аналіз і продуктивні стилі педагогічного спілкування.* Поняття ефективності педагогічного спілкування, критерії її діагностування. Моделі комунікативно-педагогічної взаємодії з погляду транзактного аналізу. Малоефективні моделі педагогічного спілкування. Продуктивні й непродуктивні стилі педагогічного спілкування (класифікації В. Кан-Калика, І. Зязюна, Л. Савенкової).

– *Поняття комунікативної рівноваги в освітній діяльності.* Важливість комунікативної рівноваги у взаємодії суб'єктів освітньої діяльності. Поняття актуалізації і маніпуляції. Комунікативні бар'єри при взаємодії викладачів і студентів, чинники їх виникнення, методи вилучення.

– *Комунікативні позиції суб'єктів освітньої діяльності. Їхній вплив на створення комунікативної рівноваги.* Поняття комунікативної позиції. Засоби й методи впливу на формування сильної і слабкої комунікативних позицій. Види комунікативного впливу на особистість в освітній діяльності.

– *Вербальний аспект комунікативної активності педагога й вихованця в освітній діяльності.* Вимоги до мови учасників освітнього процесу. Поняття метамови професії. Метамова педагога й інженера. Мовні засоби отримання зворотнього зв'язку в комунікативно-освітній діяльності.

– *Невербальна педагогічна взаємодія.* Класифікація невербальних засобів спілкування. Жести, які переважають в освітній діяльності. Значення візуального контакту та просторової зони для ефективного педагогічного спілкування.

Висновки. Фах науково-педагогічного працівника належить до соціономічних професій, оскільки його об'єктами є студенти, курсанти, слухачі системи неперервної освіти, що, своєю чергою, зумовлює систему вимог до моделювання його соціально-комунікативної поведінки. У технічних закладах вищої освіти закладено потенціал щодо цілеспрямованої й спеціалізованої підготовки викладача для професійно-педагогічної діяльності саме в цих освітніх установах. У структурі професійної компетентності майбутнього педагога особливе місце відводиться формуванню «soft skills», які сприятимуть ефективній адаптації магістрів освітніх, педагогічних наук до діяльності за фахом, допоможуть встановлювати горизонтальну діалогічну взаємодію, паритетний діалог зі студентами інженерних спеціальностей, оволодінню ними метомовою технічної та педагогічної взаємодії. Такі навички продуктивно формуються насамперед у процесі викладання навчальних курсів освітньо-комунікативної спрямованості.

Берегова Н. П., Колба В. Р.

Хмельницький національний університет

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ

Однією із актуальних проблем сучасної вищої освіти є професійна підготовка фахівця-психолога, професійні знання та вміння якого відповідали б актуальним потребам суспільства. В процесі професійного становлення у вищому навчальному закладі майбутній психолог повинен оволодіти цілою системою знань та вмінь для здійснення психодіагностичної, консультативної, психопрофілактичної, психокорекційної та психотерапевтичної роботи.

Компетентність випускника вищого навчального закладу постає індикатором його готовності до професійної діяльності та активної ролі у суспільному житті.

Саме тому, основним завданням підготовки фахівця-психолога є створення умов для всебічного розвитку конкурентоспроможного, компетентного фахівця, здатного до професійного самовдосконалення протягом життя.

Ключовою ланкою підготовленості фахівця є професійна компетентність, оскільки вона дозволяє йому успішно брати участь у праці і виконувати різні види професійної діяльності.

Формування професійної компетентності – це процес, що триває протягом усього професійного становлення, основними етапами якого є: формування професійних намірів і спрямованості, професійна підготовка, професіоналізація. Етап формування професійних намірів і спрямованості здійснюється шляхом психологічної і професійної адаптації студентів до майбутньої діяльності; етап професійної підготовки – шляхом оволодіння загальними й спеціальними знаннями і вміннями; етап професійного становлення – шляхом набуття професійного менталітету і високоякісного виконання професійної діяльності (Федіна В. С., 2009).

Професійна компетентність є не лише продуктом всього освітнього процесу, але більшою мірою результатом саморозвитку суб'єкта, особистісного росту, оптимізації особистісного потенціалу у майбутній професійній діяльності.

Стосовно структури професійної компетентності психолога, то вона містить широкий набір професійно важливих знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання посадових обов'язків. Вона також включає якості, які характеризують власну активність особистості, її здатність до постановки цілей діяльності, формулювання професійних завдань і вміння добиватися їхнього вирішення, вміння працювати у команді та здатність до ефективної соціальної взаємодії.

Щодо формування професійної компетентності психолога фахівці відзначають, що її компоненти можуть бути розвинені у процесі професійної підготовки у ВНЗ і є складовими цілісного процесу формування особистості у навчально-виховному процесі. Формування відбувається в результаті залучення майбутніх фахівців до організованої навчальної, виховної, наукової та практичної діяльності, що передбачає розвиток усіх її складових; а також здійсненні контролю за ходом цього процесу та його корекції (Затворнюк О. М., 2013).

Основою формування компетентного майбутнього психолога має стати спільна діяльність викладача і студента. Згідно з ідеями активного навчання, його обов'язковою умовою стає тісне живе емоційне діалогічне спілкування викладача, який уже реалізував себе як професіонал, і студентів, в якому моделюються ситуації професійної взаємодії, атмосфера взаєморозуміння, співпереживання та переживання досліджуваних феноменів.

Становлення фахівця в системі вищої освіти пов'язане з її змістом, залученням відповідного методичного забезпечення, педагогічною майстерністю викладачів, ефективністю виховних впливів, а також процесами, які відбуваються в системі освіти і передбачають її реформування відповідно до сучасних світових вимог. Даний процес також передбачає задіяння власної активності майбутніх фахівців, активізацію їхньої роботи з професійного самовдосконалення, відстоювання наявних переконань, принципів, життєвої позиції тощо (Вінтюк Ю. В., 2016).

З вищесказаного можна зробити висновки, що професійна компетентність психолога формується шляхом засвоєння необхідних для успішного здійснення даної діяльності теоретичних знань, засвоєння практичних умінь, набуття досвіду, а також сформованих у результаті професійно значущих якостей особистості, які визначають його готовність до виконання посадових обов'язків, забезпечення їх належного рівня, його особистісного зростання, самореалізації та високої конкурентоспроможності. Процес професійної підготовки майбутніх психологів у ВНЗ виступає засобом формування їхньої професійної компетентності.

Біла О. О.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Громлюк О. О.

Комунальний опорний навчальний заклад

«Куяльницький заклад загальної середньої освіти I-III ступенів»

села Куяльник Подільського району Одеської області

ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ІЗ КАЗКОВИМИ ТА МУЗИЧНИМИ ТВОРАМИ

Значущість казкового твору як дієвого інструменту у виховному процесі та способу самопізнання дитячої особистості відома з давніх часів. Зокрема, у народній педагогіці казка розглядається як найважливіше джерело для розкриття всього різноманіття принципів виховання, а саме: принципу наочності, природовідповідності, гуманності, культуровідповідності та інших.

Через справжні уявлення народу про людські ідеали та цінності дитина молодшого шкільного віку залучається до самоаналізу власного «Я» та створення еталонної моделі «правильного» співвідношення себе зі світом. Як наслідок, через динамічне моделювання різних варіантів співвідношень, учні поступово набувають вміння та навички щодо здійснення психолого-педагогічного аналізу спектру людських взаємин та вчинків та вибудови на цьому фоні власних поведінкових ситуацій і реакцій.

Як підкреслює Т. Ю. Куниця, конфлікти ситуації серед дітей молодшого шкільного віку можуть виникати через низку причин, а саме:

- як негативний результат напруженої боротьби двох і більше сторін за авторитет;
- як наслідок образи та непорозуміння серед дітей;
- як складна адаптація до нових умов, нової системи відносин з ровесниками та старшими; як зародження та існування нерозділеної дитячої симпатії (Куниця Т. Ю., 2017).

З метою продуктивного розв'язання дитячих конфліктів самі учні мають бути свідомо налаштовані на успішну заміну (або розширення) наявного багажу життєвого досвіду на нові, ціннісні поведінкові моделі. Такий ракурс вирішення конфліктів може бути здійснений через комплексний аналіз даних моделей учнями під час їх сприйняття та подальшої роботи з творами літератури.

А. Т. Сердюк справедливо підкреслює, що при виборі казкових творів для позакласної роботи з молодшими школярами необхідно керуватись наступними принципами:

- казка має бути ідентична наявним дитячим проблемам (водночас, ні в якому разі не такими самими);
- твір має демонструвати певний життєвий досвід, який допоможе особистості вирішити проблему у майбутньому (але, якщо учень самостійно не зробив висновки, то вчитель (психолог) покликаний запропонувати альтернативні варіанти, які наштовхнути б дитину на правильну думку;
- сюжет казкового твору має розгортатись у логічній послідовності (Сердюк А. Т., 2020).

Цілком закономірним постає той факт, що саме методичний ресурс уроків з позакласного читання містить низку можливостей для здійснення процесу гармонійного виховання учнів через казкові сюжети.

Зокрема, якщо йдеться про комплексну психолого-педагогічну роботу з попередження конфліктних ситуацій та накопичення початкового досвіду щодо їх розв'язання. Так, доведено, що такі розумові процеси, як довільне запам'ятовування, аналіз і синтез молодшими школярами відбуваються більш ефективно, якщо вчителем заздалегідь передбачено невимушене створення ситуацій природного впливу на емоційний, етнокультурний, комунікативний потенціал дітей (Біла О. О., 2019). Як наслідок, розвиток їхніх мисленнєвих процесів здійснюється через перехід від суто репродуктивної до репродуктивно-творчої, творчо-репродуктивної та творчої форм.

Під час підготовки до позакласних літературних уроків учитель покликаний добирати різноманітний спектр казок, враховуючи психолого-педагогічні особливості певної категорії дітей, їхніх виховних потреб.

Наведемо орієнтовний алгоритм роботи вчителя з учнями за сюжетом казки з урахуванням методичних рекомендацій А. Т. Сердюк:

1. Початок (зачин) казки (герої мають бути зрозумілі та знайомі дітям (наприклад, люди, чарівники, феї, принцеси, солдати, тварини, природні явища тощо)).
2. «Зустріч» героя / героїв із проблемою, конфліктом, суперечкою.
3. Зміна сюжетного напрямку казки (демонстрація суті проблеми, способів і методів її вирішення).
4. Кульмінація в казковому творі (спрямування уваги дітей на успіх героїв казки, здолавших проблему).
5. Обговорення наявної розв'язки казки (акцентування уваги дітей на результати дій казкових героїв (позитивні герої гідно нагороджені, негативні герої, навпаки покарані, або зробили певні висновки)).
6. Спільний пошук висновку (у ракурсі того, що герої казки покликані (або змушені) приймати низку рішень, які їх змінюють у найкращий бік) (Сердюк А. Т., 2020).

Розуміння й переживання емоцій та почуттів героїв вкрай важливе для учнів, адже саме так вони навчаються розуміти інших людей, з якими відбуваються конфліктні ситуації. Важливо також встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між емоціями та людською поведінкою, щоб на перспективу діти змогли з'ясувати для себе наступну інформацію: «Яких дій треба взагалі уникати?», «Які дії треба змінити у такий спосіб, щоб надалі не спричинити невірну поведінку з оточуючими, що може перейти в конфліктну ситуацію?».

Своєчасне підкріплення вчителем свідомого розуміння учнями мотивів героїв, їх емоцій та почуттів під час зіткнення з проблемами та їх вирішення можна здійснити на основі використання музичного фону.

Зокрема, застосування музичних творів є цілком логічним у таких обставинах:

- під час читання казки вчителем (або учнем);
- під час читання казки за ролями;
- у процесі інсценування казки;
- під час слухання казки на мультимедіа-носіях тощо.

У такому випадку музичний твір має відповідати сюжету казкового твору та бути зрозумілим для дітей молодшого шкільного віку.

Презентуємо кластер організаційних форм роботи з казковими творами з використанням музичних творів під час позакласної діяльності в початковій школі:

1. Читання казкових творів під музичний супровід; комплексний аналіз особистості героя / героїв (з опорою на їхній лейтмотив у музиці); спільне створення висновків із пошуком відповіді на запитання «Чому вчить нас ця казка?» (наприклад, казковий твір М. Коцюбинського «Про двох цапків та двох кізочок»; музичний супровід: лейтмотив цапків – «Револьюційний етюд» Ф. Шопена, лейтмотив кізочок – «Угорський танець №6», Й. Брамса).

2. Індивідуальне, групове та колективне створення повчальних «уроків від Казки» (наприклад, спочатку відбувається зачитування авторської казки В. Сухомлинського «Як їжачиха приголубила своїх діточок» під музичний супровід «Скерцо 2» Ф. Шопена, а потім учні займаються складанням повчальних «уроків від Казки»).

3. Індивідуальне, групове та колективне дописування казкового сюжету за допомогою музичних засобів (наприклад, після читання першої частини віршованої казки «Хто сильніший» автора Н. Забіла (діалог «Сонця і Вітру»), учні залучаються до складання наступної сюжетної лінії казки (прогнозування дій Вітру та Сонця для досягнення бажаної перемоги) згідно вражень, отриманих від попереднього слухання музики, що за логікою відповідає фіналу казки (зокрема, лейтмотив «Вітру» – Й. С. Бах «Токата і фуга ре – мінор»; лейтмотив «Сонця» – Квінтет ля-мажор «Форель» Ф. Шуберта)).

4. Вправа-інсценівка «Перевтілення» (виконується в три етапи: перший – прослуховування музики, яка відповідає певному герою; другий – вербальний опис учнями рис характеру, які могли б йому відповідати, згідно почутої музики; третій – читання казки та спільний аналіз достовірності попередньо прокоментованих уявлень про персонажа з раніше почутої музики). Наприклад, для успішного виконання зазначеної вправи-інсценівки ми рекомендуємо використати такі літературні та музичні засоби: текст української народної казки «Котигорошко»; лейтмотив для головного героя «Котигорошка» – музичний фрагмент з комічної опери В. А. Моцарта «Весілля Фігаро»).

5. Робота з дидактичними загадками (комплект загадок може добиратися з урахуванням методичних рекомендацій С. В. Батмарчук («У якій саме казці головна героїня не цінувала тих, хто робив їй добро?», «З метою уникнення покарання, саме ця героїня заволоділа чужим помешканням, а різні впливові особи намагалися провести з нею бесіду, щоб виправити її погану

поведінку». Після читання загадки вмикається мелодія-відгадка, яка й була лейтмотивом однойменної народної казки «Коза – Дереза») (Батмарчук С. В., 2019).

б. Психолого-педагогічний аналіз проблемних ситуацій за методикою Волта Діснея (Ідеться про наявні два етапи: перший – коли учням для сприйняття пропонується лише фрагмент твору, наприклад: «В одній казковій країні жив-був старий Король. І була у нього донька. Минав час, і Король відчував, що в нього залишається все менше і менше сил для того, щоб керувати країною. І тоді він вирішив видати донечку заміж за того, хто зміг би стати гідним кандидатом для наступного управління країною замість старого Короля. Багато женихів сваталося до Принцеси, але, звичайно, усім вона відмовляла»; наступний, другий етап, – це робота з проблемними запитаннями («Як ви гадаєте, чому Принцеса всім відмовляла?», «Про кого саме мріяла Принцеса та чому?») тощо (на цьому етапі комплексний аналіз казкового твору може відбуватися за трьома напрямками – «Ми Мрійники», «Ми Реалісти», «Ми Критики»).

Висновки. Таким чином, казковий твір сьогодні виступає суттєво важливим дидактичним засобом для реалізації безконфліктного виховання молодших школярів, подальшого пізнання ними соціальної дійсності, себе, мотивів і поведінки інших людей, способів здійснення конструктивної та обґрунтованої критики негативних явищ тощо.

За умови комплексного застосування казок і музики значно підвищується можливість психолого-педагогічного впливу на становлення моральних вчинків дітей молодшого шкільного віку.

Саме під час позакласної діяльності з учнями, значно розширюється дидактичний арсенал вчителя щодо введення нетрадиційних організаційних форм роботи у контексті засвоєння дітьми різноманітних казкових сюжетів і вчасного підкріплення такої роботи додатковим музичним ресурсом.

Булавина О. А.

ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

СУЧАСНІ ТRENДИ ЕКОНОМІЧНОЇ ДИДАКТИКИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ЕКОНОМІЧНОЇ ТА БІЗНЕС-ОСВІТИ

Глобалізаційні процеси у світі, можливості щодо мобільності працівників обумовлюють уніфікацію вимог до них з боку роботодавців, впровадження професійних стандартів, що, в свою чергу, призводить до необхідної уніфікації освітньо-професійних програм підготовки фахівців закладами освіти. За умови високої конкуренції на ринку освітніх послуг, особливо гуманітарного напрямку, вигравати боротьбу за здобувачів освіти здатні актуальні програми, що відповідають запитам роботодавців, мають сучасний навчальний контент та запроваджують у межах компетентнісного підходу практико-орієнтовані, інноваційні технології, методи та прийоми навчання, а отже, відрізняються актуальною фаховою дидактикою.

Викладачами кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» протягом більше 25 років ведеться робота зі створення, імплементації та вдосконалення дисциплін психолого-педагогічного спрямування у практику підготовки майбутніх фахівців економічного спрямування. Крім того, за останні 6 років діяльності було відкрито дві нові спеціальності: «Економічна та соціальна психологія» (бакалаврський та магістерський рівні) та «Економічна та бізнес-освіта» (бакалаврський рівень), де прикладна дидактика займає відповідне місце в системі підготовки майбутніх фахівців. Її основною метою є сформувані відповідні фахові компетентності, перелік яких залежить від професійної спрямованості освітньої програми. Але досвід авторки дозволяє зазначити, що в узагальненому вигляді економічна дидактика має на меті сформувані базові (інструментальні, міжособистісні, системні) та спеціальні компетентності з метою швидкої адаптації до динамічного сучасного світу та використання можливостей щодо самореалізації, а саме:

І. Базові:

– інструментальні: засвоєння основ базових знань з професії; здатність до аналізу; здатність до синтезу; здатність вирішувати проблему та приймати рішення;

– міжособистісні: вміння працювати в команді; навички етичного ведення бізнесу та толерантного ставлення до культурних традицій;

– системні: здатність до самонавчання; дослідницькі здібності; здатність до творчості.

II. Спеціальні:

– здатність навчати інших.

При цьому, на переконання авторки, основною компетентністю, яку мають формувати викладачі економічної дидактики та опанувати майбутні фахівці, професійна діяльність яких буде пов'язана як з економікою, так і з її викладанням, або ж консультуванням й підтримкою підприємців, є економічне мислення. Базуючись на дослідженнях нейрофізіологів та Р. Сперрі щодо модальності мислення, ми виходимо з того, що економічне мислення – це процес, а отже, його можна розвивати й вдосконалювати. Тому активно експериментуємо і впроваджуємо у практику викладання завдання, вправи, прийоми, психотехніки, що впливають на формування певного стилю мислення (у перспективі – розвиток збалансованої модальності економічного мислення), конкретної характеристики економічного мислення. Результатом багаторічного творчого пошуку є той факт, що наші ідеї було реалізовано у навчальному плані підготовки фахівців бакалаврського рівня спеціальності «Економічна та бізнес-освіта» (відображено на рисунку 1), а також в процесі викладання навчальних дисциплін «Психологія підприємницької діяльності» та «Психологія маркетингу і реклами» для здобувачів спеціальності «Економічна та соціальна психологія».



Рисунок 1 – Місце дисциплін, що формують економічне мислення здобувачів освіти, у навчальному плані підготовки фахівців бакалаврського рівня зі спеціальності «Економічна та бізнес-освіта» ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

Здобувачі спеціальності «Економічна та бізнес-освіта» отримують підготовку у двох напрямках: перший – педагог професійного навчання, другий – фахівець з економіки. У зв'язку з цим, всі навчальні дисципліни розподілені на два майже пропорційні блоки: психолого-педагогічні та економічні. З п'ятого семестру починаємо вводити прикладні, методичні дисципліни, переслідуючи мету щодо систематизації отриманих психолого-педагогічних знань та вдосконалення методичних умінь майбутніх викладачів економіки. Паралельно тренуємо економічне мислення, спонукаємо до формування збалансованої модальності мислення здобувачів освіти під час тренінг-курсу «Розвиток економічного мислення». У цьому семестрі викладаємо навчальну дисципліну «Економічна дидактика», яка формує професійну компетентність викладача економіки інноваційного типу, здатного не тільки навчати економіці, але й розвивати професійне мислення тих, кого він навчає.

Отже, економічна дидактика є системоутворюючою дисципліною в процесі підготовки фахівців економічного та психолого-педагогічного спрямування, яка дозволяє розвивати економічне мислення шляхом впровадження конкретних психотехнік, прийомів, методик, що впливають на формування протягом навчання безпосередньо рис (характеристик) професійного мислення: науковості, аналітичності, конструктивності, зваженості, прогностичності, креативності

та інноваційності (Булавина, 2019). Міжпредметний статус економічної дидактики та зазначені риси економічного мислення здобувачів освіти обумовлюють синергетичність даної навчальної дисципліни та можливість стратегічно впливати на формування комерційного інтелекту здобувачів економічних та психолого-педагогічних спеціальностей в економічному університеті.

Варгата О. В., Цимбалюк Г. Р.

Хмельницький національний університет

РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Поняття «інноваційне мислення» у роботі педагога є важливим і пов'язане з поширенням нововведень у навчально-виховний процес та пошуком нових сучасних технологій навчання, і хоча останнім часом, спостерігається безліч досліджень з даної тематики, але у більшості спостерігається ототожнення з «творчим мисленням», з яким воно є нерозривно пов'язаним, але має відмінності.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор. Питанням «інноваційної освіти», як впровадження тих чи інших змін, які необхідні для розвитку суспільства займалися: О. Марущенко, О. Шапран, О. Ігнатович, І. Дичківська, С. Осипова, О. Кіяшко. Саме поняття «інноваційне мислення» є однією з складових, що дозволяє змінам відбуватись. В. Делія розглядає «інноваційне мислення», як творче мислення, що призводить до нових результатів (Делія В. П., 2008). Так, у своїх дослідженнях В. Кремень, зазначає, що динаміка мінливого світу вимагає інноваційного мислення (Кремень В. Г., 2010).

Виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих результатів. У наш час ми спостерігаємо постійні зміни у системі освіти, які є необхідними для забезпечення якісних знань, умінь та навичок для наступних поколінь, які б відповідали вже новому сучасно-прогресивному світовому простору. Для цього є необхідною здатність мислити інноваційно, щоб бути спроможним генерувати, модернізувати та трансформувати педагогічний навчально-виховний процес. Це вже означає, що професійне мислення педагога, найважливішими характеристиками якого виділяють: прогностичність, критичність, проблемність, самостійність, активність, гнучкість, творчість, набуває нових якісних ознак, до яких важливо віднести й новизну.

Л. Холодкова надає таке визначення даного феномену: «Інноваційне мислення – найвища ступінь людського пізнання, процесу осягнення протиріч, що виникають у суспільних стосунках, творчого їх вирішення на основі усвідомлення відповідності чи не відповідності нового потребам та інтересам людини» (Холодкова Л. А., 2000).

Процес інноваційного мислення поєднує загальні логічні операції аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення й діє на основі єдиних закономірностей і психологічних механізмів. Розвиток «інноваційного мислення» педагога, ми розглядаємо, як здатність до виявлення прихованих зовні ознак та властивостей педагогічних ситуацій чи проблем, розпізнавання їх в процесі викладання й навчання, порівняння та класифікації причинно-наслідкових зв'язків та прийняття педагогічних рішень.

Функціонування механізмів інноваційного мислення розглядається як два взаємозв'язаних етапи. Для першого етапу характерним є саме рух думки у створенні й пізнанні сенсу нового знання у вигляді внутрішньої рефлексії. На другому етапі відбувається процес об'єктивування й реалізації в практичну діяльність нового знання. Таким чином, відбувається когнітивний процес походження новації в суб'єктивній реальності, який протікає в мисленні через пізнання сенсу нового знання й генерування новації. Надалі інструментальний етап, який спрямований на впровадження нововведень у педагогічну практику, надає можливість демонструвати інновації для широкого загалу.

Педагогічна діяльність здійснюється через систему спланованих і ситуативних дій педагога у реальному часі, які спрямовані на вирішення задач, які виникають у педагогічній діяльності, що дає нам змогу розглядати інноваційне мислення на практичному рівні. Фактор дефіциту часу в процесі діяльності педагога викликає потребу швидкого реагування на зміни ситуації шляхом вироблення рішення і дій. Отже, на практичному рівні інноваційне мислення педагога – це здатність оперативно приймати вірні рішення та реалізувати їх в умовах швидко

змінної реальності. Складність цього процесу проявляється у тому, що педагог як суб'єкт педагогічної діяльності обов'язково має враховувати дію іншого суб'єкта – студента (слухача), передбачити яку буває важко, тому прогнозуючи результат необхідно розробляти декілька варіантів рішення (Гораш К., 2014).

Висновки із цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Поняття інноваційного мислення неодмінно потребує подальшого теоретичного вивчення, практичного дослідження та розвитку. Перспективним, вважаємо, дослідження проблеми інноваційності педагогів для генерування та впровадження нових форм, методів та технологій навчання, а також розвитку їхньої творчості, активності, динамічності та гнучкості мислення.

Василенко О. М.

Хмельницький національний університет

МЕТОДИКА НАПИСАННЯ НАУКОВОЇ СТАТТІ В ЖУРНАЛІ, ЩО ІНДЕКСУЄТЬСЯ У БАЗІ ДАНИХ SCOPUS ЧИ WEB OF SCIENCE

На сьогоднішній день до науково-педагогічних працівників, здобувачів наукових ступенів та вчених звань висувають все більше вимог щодо підвищення наукової майстерності та збільшення кількості дослідницьких результатів. Науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти у своїй роботі мають спиратися на передові тенденції в розвитку науки та навчати молодь, надаючи приклад міжнародного досвіду і знань. У подальшому практика роботи з науковими матеріалами сформує у студентів вміння працювати з такими текстами, шукати новітню літературу, інформацію з різних джерел для своїх науково-дослідних робіт, вдосконалювати власні наукові напрацювання з врахуванням світового досвіду. Найкращим способом апробації нових знань, правильного їх оформлення та доведення до відома якнайширшого кола зацікавлених осіб є публікація результатів цих досліджень у міжнародних рейтингових журналах, що індексуються у наукометричних базах даних Scopus та Web of Science.

Scopus є найбільшою у світі універсальною реферативною базою даних з можливостями відстеження наукового цитування публікацій. Ця база даних була заснована у 2004 році. Її розробником та власником є видавнича корпорація Elsevier. Ресурс індексує понад 21500 рецензованих наукових журналів (близько 60 млн. записів) із різних галузей знань – природничих наук, математики, інженерії, технології, охорони здоров'я та медицини, соціальних і гуманітарних наук, а також 130000 книг (Кирилова О., 2013).

Web of Science або Web of Knowledge – це пошукова платформа компанії Thomson Reuters, що поєднує реферативні бази даних публікацій у наукових журналах та патентів, в тому числі бази даних, що враховують взаємне цитування публікацій. Ця платформа була утворена у 2001 році, а її власником є інвестиційна компанія Clarivate Analytics. Web of Science охоплює матеріали з природничих, технічних, біологічних, суспільних, гуманітарних наук і мистецтва та включає понад 12000 журналів, 23000000 патентів і понад 160 000 матеріалів конференцій (Жабін А., 2016).

Проте слід наголосити на тому, що бази даних Scopus та Web of Science є бібліографічними й реферативними платформами, які не ведуть власної видавничої діяльності, а займаються тим, що складають переліки вартих уваги наукових видань та здійснюють їх наукометричну обробку, головним чином відстежують цитованість робіт, опублікованих у цих виданнях, і складають відповідні індекси. Отже, «опублікуватися в Скопусі» в буквальному смислі цього виразу просто неможливо, оскільки ані Scopus, ані Web of Science нічого не публікують, окрім переліків наукових видань, які ними індексуються (Шрамко Я., 2018).

Журнали, що індексуються в міжнародних наукометричних базах даних Scopus та Web of Science проходять щорічні перевірки та підтверджують своє право індексації. Тому ці видання висувають надзвичайно серйозні вимоги до публікації наукових статей у них. З огляду на це, розглянемо більш докладно те, якою є методика написання наукової статті та її публікації у виданні, що входить в Scopus або Web of Science.

Перш за все, перед написанням тексту статті потрібно ознайомитися з вимогами до оформлення публікацій в журналі, в якому науковець хоче опублікувати свою статтю. Однією з найважливіших вимог до статті є актуальність її теми. Також при визначенні теми статті потрібно знайти оптимальне поєднання власного наукового інтересу і викликів кон'юнктури ринку наукових робіт суміжного профілю.

Наступною важливою вимогою до статті є структурованість її матеріалу. Зазвичай, структура статті повинна містити такі елементи: Вступ (Introduction), Методика дослідження (Methods), Результати дослідження (Results), Обговорення (Discussion), Висновки (Conclusions), Список використаних джерел (References).

Анотація (Abstract) до статті відіграє важливу роль тому, що допомагає науковцю вирішити питання читати цю статтю чи ні. Анотація має відображати актуальність теми, мету, методи і результати дослідження, які викладені у статті. Також в анотації можна зазначити рекомендації для кого саме ця стаття буде цікавою та корисною. Обов'язковими рисами анотації є її інформативність (без загальних слів), оригінальність, змістовність, структурованість та компактність.

У Вступі (Introduction) потрібно описати сучасний стан розробки проблеми, що висвітлюється у статті. Науковцю слід пам'ятати, що основна частина посилань у статті має бути на авторитетні джерела останніх 5-7 років, більшість з яких мають становити наукові публікації у журналах, що входять до наукометричних баз даних Scopus та / або Web of Science.

Такий елемент статті, як Методика дослідження (Methods) потребує детального опису й обґрунтування. Науковцю слід охарактеризувати використані ним методи дослідження, зробити посилання на їх першоджерела, зазначити інформацію про вибірку досліджуваних, з якою він працював та те, які методи статистичної обробки даних були використані. В описі вибірки досліджуваних необхідно подати відомості про кількісний склад вибірки, її розподіл за статтю, віком тощо. Кількість учасників дослідження визначається метою дослідження і має бути достатньою для забезпечення достовірності отриманих результатів. Також автор статті має обов'язково зазначити те, в який спосіб учасники дослідження надали свою згоду на участь у ньому (усна чи письмова згода).

В Результатах дослідження (Results) науковець повинен в максимально стислій, лаконічній та зрозумілій формі представити результати свого дослідження. В цьому елементі статті доцільно подати таблиці і рисунки, в яких відображені результати проведеного дослідження.

Обговорення (Discussion) включає узагальнення і оцінку результатів дослідження, їх інтерпретацію. Даний структурний елемент статті спрямований на визначення місця отриманих в ході власних досліджень результатів в загальній структурі знань за напрямком. Обговорення містить оцінку достовірності отриманих результатів та їх порівняння з результатами вітчизняних і зарубіжних вчених, пропозиції щодо подальших напрямків робіт, обґрунтування необхідності проведення додаткових досліджень, обговорення негативних результатів. У разі виконання прикладної роботи вказують практичне значення отриманих результатів – як і де вони можуть бути використані.

У Висновках (Conclusions) міститься оцінка повноти вирішення поставлених задач, практична, наукова і соціальна цінність результатів проведеного дослідження, рекомендації щодо конкретного їх використання. Науковцю слід пам'ятати, що результати та ідеї, наведені в цьому абзаці повинні запам'ятатися читачеві найбільше.

Однією з найважливіших вимог до статті є правильне оформлення Списку використаних джерел (References). У базах даних Scopus та Web of Science пропонується різні варіанти стандартів для складання бібліографічних списків, але найпопулярнішим на сьогоднішній день є APA – American Psychological Association (5th ed.). Перед тим, як оформити бібліографію необхідно уважно переглянути вимоги до оформлення літературних джерел в обраному журналі та відформатувати їх відповідно до цих вимог. Для цього науковцю потрібно прочитати декілька статей в останніх номерах журналу, в який він хоче подати рукопис. Слід пам'ятати, що більша частина бібліографії у статті повинна бути опублікована за останні 5 років і бажано, щоб це були статті в журналах, що індексуються в базах даних Scopus та Web of Science. Автор статті має ретельно перевірити чи на всі джерела зроблено посилання у тексті і, навпаки, чи всі посилання в тексті мають відповідник в бібліографії. Досить часто в журналах, що індексуються в базах даних Scopus та Web of Science вимагають подання перекладеного і транслітерованого латиницею списку використаних джерел: References (translated and transliterated).

Після написання статті та її оформлення настає черга подання рукопису до редакції журналу. Є два способи подання статті: традиційний спосіб чи он-лайн подача. За умови он-лайн подачі автору необхідно зареєструватися на сайті журналу на платформі Open Journal Systems та пройти п'ять кроків подання матеріалів. Для реєстрації на відкритій платформі обов'язковим є заповнення такої інформації про автора, як: ПІБ, місце роботи, посада, адреса електронної пошти та ORCID ID.

Після подання статті в редколегію журналу автор отримує підтвердження про прийняття його публікації. Далі робота над статтею передбачає наступні етапи:

1 етап – редагування статті, підготовка до рецензування.

2 етап – рецензування статті двома незалежними рецензентами протягом 30 днів, очікування рецензій.

3 етап – отримання рецензій, виправлення зауважень, надання відповідей на питання рецензента, переробка статті (1 місяць).

4 етап – відправка статті на вичитку носіям англійської мови для перевірки правильності подання матеріалу на цій мові.

5 етап – перевірка статті на наявність ознак плагіату.

6 етап – перевірка ПДФ версії статті та узгодження усіх питань з її автором.

7 етап – підписання угоди з автором статті про її відкритий доступ.

8 етап – оплата публікації.

9 етап – публікація статті в журналі (Петлюченко Н., 2019).

Редакція журналу має право не розглядати статті, які:

- не відповідають вимогам до оформлення та до наукового стилю викладу матеріалу;
- не мають наукової новизни та практичної значущості;
- не відповідають тематиці журналу;
- виконані з використанням автоматичного комп'ютерного перекладача;
- не відредаговані (містять граматичні та стилістичні помилки);
- порушують етику наукових досліджень, зокрема, якщо у статті виявлено плагіат, самоплагіат, фабрикація результатів досліджень, дублювання публікації (duplicate publication) (Тихонкова І., 2017).

Варто зауважити, що редакційні колеги видань, що входять до баз даних Scopus та Web of Science надають перевагу тим публікаціям, які були підготовлені у співавторстві із закордонними колегами, а також статтям дослідницького характеру, які відображають результати проведених емпіричних досліджень.

Таким чином, розгляд методики написання та подання наукової статті у журнал, який індексується в базі даних Scopus чи Web of Science показав, що це досить складний і тривалий процес, дотримання усіх етапів якого, на нашу думку, дасть змогу автору уникнути типових помилок в публікації своїх матеріалів досліджень та коректно представити їх в рейтингових міжнародних наукових виданнях.

Вознесенська О. Л.

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,
ГС «Національна психологічна асоціація»,
ВГО «Арттерапевтична асоціація»,

Волкова Л. М.

Інститут мистецтв Київського університету ім. Бориса Грінченка,
ВГО «Арттерапевтична асоціація»

АРТТЕРАПІЯ ЯК ОКРЕМИЙ ФАХ: ПОСТАНОВКА ПИТАННЯ

На сьогодні український ринок освітніх послуг перенасичений навчальними курсами для психолого-педагогічних працівників, і багато з них – з арттерапії. І, на жаль, більшість – на кілька навчальних годин, часто – онлайн у виді вебінарів. Майже в кожному університеті арттерапія входить до навчальних планів факультетів психології, але – в мінімальному масштабі або як дисципліна за вибором з різними назвами, і викладають її ті самі «фахівці», що отримали сертифікат «арттерапевт-тренер» за кілька вебінарів. Прикро, що поверхневе ставлення колег до підвищення кваліфікації (якщо є попит, то є й пропозиція) призводить до дискредитації арттерапії як потужного методу допомоги, який може використовуватися як в медицині, так й в соціальній сфері та освіті (наприклад, в інклюзії).

Виклики сьогодення довели, що сучасне суспільство вимагає від системи освіти підготовки людей не лише інтелектуальних, а й здатних приймати нестандартні рішення, творче мислити. І саме тому актуалізувалися питання, пов'язані з розробкою програм, що сприяють розвитку

творчого мислення, придбанню навичок адекватної взаємодії, здатності до запобігання та розв'язування міжособистісних конфліктів, емоційної стабільності, саморегуляції. Арттерапія може вирішити це завдання освіти. Одним із ефективних шляхів забезпечення гармонії особистості, її цілісного світу з середовищем навколо, її психологічного комфорту, почуття захищеності й унікальності є мистецька діяльність, оскільки вона є засобом візуальної комунікації, що забезпечує взаємодію партнерів через продукти творчої діяльності. Сама можливість художнього самовираження для дітей та молоді як арт-терапевтичної форми виховного впливу в освітньому середовищі завжди пов'язана з поліпшенням їх психічного здоров'я та розвитком особистості. Педагогічна цінність мистецької діяльності полягає ще і в тому, що вона реалізує культурологічну, творчу, освітню, виховну, корекційну, розвивальну, терапевтичну, діагностичну, здоров'язберігаючу функції (Кондрицька О. І., 2009). Крім того, особливістю розвитку арттерапії в Україні є її переважне поширення в соціальній сфері та освіті (Вознесенська, 2009).

Але як забезпечити освіту та соціальну сферу саме висококваліфікованими арттерапевтами? Такими, що не плутають цей метод з проєктивним малюнком та не обмежені певною кількістю методик, яким навчилися на онлайн-курсах? На наш погляд, арттерапія має бути окремою спеціальністю з бакалаврським та магістерським рівнями, які передбачають цілий комплекс набутих людиною знань і практичних навичок.

В світі існує близько 10 країн, в яких «арттерапія» визначена як окрема спеціальність. Серед них – Німеччина, Португалія, Ізраїль, Сполучені Штати Америки, Нідерланди, Великобританія. У Швейцарії професія «арттерапевт» визнана з 2011 року, освіта регламентується державою (Цурфлю Г. Р., 2020). Як бачимо, це – провідні країни світу як в економічному, так й в політичному плані.

Спробуємо звернутися до досвіду цих країн, щоб зрозуміти, чому арттерапія – це окремий фах, а не набір навчальних курсів. Згідно ЄКАТО (ECArTE) – Європейського консорціуму з викладання мистецтв в галузі терапії – освіта з арттерапії отримується впродовж як мінімум 4 років, не менш ніж 1250 навчальних годин на рік, за умови клінічної практики під супервізійним супроводом. Ми вже детально аналізували це (Вознесенська, 2019). Курс передбачає не лише дисципліни психолого-педагогічного спрямування (від 10 до 30 % навчального матеріалу – психологія, педагогіка, психопатологія, соціологія, основи медицини та кризова допомога), а й мистецькі практики, іноді навіть вступ до магістратури з арттерапії потребує наявності портфоліо (наприклад, в Великій Британії, що першою запровадила арттерапію як окремий фах). Адаже для того, щоб зрозуміти, як працює арттерапія, треба мати глибокий досвід власної творчості. Окремо вивчається теорія, методика, наукова та експериментальна база арттерапії.

Згідно вимог ЄКАТО оволодіння фахом арттерапевта передбачає наступні знання:

– **психології**: щодо використання психологічних методів, спрямованих на допомогу людям – покращення самопочуття та психічного здоров'я людини, запобігання згубної поведінки, залежностей, опанування емоцій, сприяння покращенню стосунків та соціального функціонування;

– **консультування**: міжособистісного спілкування та стосунків, поведінки людини, кризових втручань для лікування та реабілітації, зміцнення фізичного, психічного та емоційного здоров'я клієнтів;

– **оцінки**: статистики та аналітичних методів (систематичний збір даних як спосіб моніторингу успішності програми лікування);

– **етики та стандартів практики**: конфіденційність терапевтичних стосунків, а також особливостей культурних, індивідуальних та рольових відмінностей;

– **методів дослідження**: для проведення наукових досліджень, навчання студентів та інших фахівців новітнім терапевтичним методам арт-терапії;

– **мистецтва**: художні прийоми та форми, здатні заохочувати активність, творчість та уяву; відмінні навички спостереження.

Студенти також опановують **навички** та розвивають **здібності** до:

– **художньої творчості** – здатність особисто створювати продукти мистецтва та спрямовувати творчий процес за допомогою продуманого заохочення, прагнучи покращити спілкування, виразити почуття, покращити координацію, підвищити пізнавальну та соціальну функції;

– **навички критичного мислення** – здатність активно концептуалізувати, аналізувати, застосовувати та / або оцінювати інформацію, зібрану під час спостереження, досвіду, міркувань чи спілкування;

– **навички міжособистісної взаємодії** – здатність співпереживати та навчати клієнтів із різними проблемами у спілкуванні чи поведінці, особливими потребами у навчанні, емоційними проблемами;

– **організаційні навички** – здатність розподіляти увагу між кількома завданнями, визначати пріоритетність проєктів та зосереджуватися на бажаних результатах, управляти часом, ставити адекватні цілі та систематично працювати над забезпеченням позитивних результатів;

– **високі навички спілкування** – здатність ефективно слухати та спілкуватися, словесно, невербально, письмово чи візуально через засоби масової інформації.

Такий всебічний розвиток студента є важливим і необхідним. Адже для реалізації цієї форми психологічної допомоги особистості фахівець потребує: загального культурного розвитку, розвинених здатностей до емпатії, терплячості, інтуїції, спонтанності, конгруентності, рефлексії, вміння адекватно виражати свої почуття і володіти своїм тілом і рухами, образності та метафоричності мислення, творчого розвитку. Арттерапевт крім володіння різноманітними техніками та матеріалами має бути гнучким, проявляти вольові якості, постійно творчо змінюватися в залежності від проблеми, ситуації, особливостей прояву творчості клієнтами. Поняття педагогічної майстерності арттерапевта передбачає вміння пояснювати незвичне з позиції індивідуальних проявів творчого потенціалу, надавати кожній дії в арттерапевтичному просторі творчого значення. Функціями арттерапевта є превентивна, діагностична, навчальна, розвиваюча, корекційна, терапевтична, ресоціалізуюча, оздоровча, творча (Вознесенська О. Л., 2009). Згідно з логікою програма навчання майбутнього арттерапевта має містити разом з когнітивним компонентом – знаннями, й мистецтво, яке звернено до розвитку культури почуттів та естетики, і практичні предмети (рукоділья та ремесло), що звернені до волі (Вознесенська О. Л., Волкова Л. М., 2010).

Отже, на наш погляд, взагалі навчання арттерапевта неодмінно має містити три сфери:

– **психологія**: психологія особистості; психологія мистецтва; психологія творчості; основи психотерапії; соціально-психологічний тренінг; основи психодіагностики; психологія міжособистісної взаємодії; саморегуляція у професійній діяльності арттерапевта;

– **мистецтво**: етика та естетика; історія мистецтва; культурологія; мистецтво; основи художньо-естетичного виховання; моделювання; музика; евритмія; живопис; декоративно-прикладне мистецтво; графіка;

– **арттерапія**: методи арттерапії (драматерапія; танцювально-рухова терапія, казкотерапія, музикальна терапія тощо); арттерапевтичні методики та техніки; особливості групової арттерапії; діагностика в арттерапії.

Серед педагогічних підходів в навчанні майбутніх арттерапевтів ми вважаємо за доцільне використання структуралістського та ситуативного навчання. Водночас, важливим є й увага до прояву індивідуальних рис особистості студента, розвитку його творчого потенціалу, духовності. Адже треба досягти в навчанні розвитку індивідуального, якісного сприймання та осмислення власної діяльності та світу навколо взагалі (Вознесенська О. Л., Волкова Л. М., 2010). Водночас також мають місце процеси самопізнання та особистісного розвитку, відбувається творчий розвиток майбутнього арттерапевта, покращення психологічного самопочуття завдяки усвідомленню власних особливостей та мови тіла на базі тілесних проявів, рухів, просторових, голосових характеристик, зображувальної, танцювальної, драматичної діяльності, розвиток навичок самоспостереження та самовираження, управління власними психічними станами. І ще одним важливим компонентом професіоналізму є вирішення індивідуально-особистісної проблематики та формування професійної свідомості.

Висновки. Чи може все це увійти до курсів підвищення кваліфікації в онлайн-форматі? Чи може навчальна дисципліна «Арттерапія» в підготовці психолога, дійсно, містити такий обсяг знань? Як бачимо, введення спеціальності «Арттерапія», є вкрай необхідним і зумовлюється потребами підготовки фахівців майбутнього. Таких фахівців, які розвинуті творчо і духовно, спрямовані на самоактуалізацію та самовдосконалення впродовж життя, здатні допомогти терапевтів має містити знання у сферах психології, мистецтва, арттерапії, розвиток творчого потенціалу та особистісної зрілості.

ЗНАЧЕННЯ ПЕРВИННОГО ІНТЕРВ'Ю В КЛІЄНТЦЕНТРОВАНІЙ ПСИХОТЕРАПІЇ, ЙОГО МЕТА І ЗАВДАННЯ

Поняття «інтерв'ю» означає, що одна людина розпитує іншу людину, щоб отримати певну інформацію. В контексті психотерапевтичної допомоги, первинне інтерв'ю потрібне для того, щоб зібрати інформацію, потрібну для побудови подальшої психотерапевтичної роботи. Слово «первинне» вказує на те, що це інтерв'ю відбувається під час першої психотерапевтичної зустрічі психотерапевта з клієнтом. Сам факт першої зустрічі і бесіди психотерапевта з клієнтом зовсім не означає, що психотерапевтичний процес розпочнеться і пройде всі стадії аж до його успішного завершення.

Психотерапевтичний процес розпочнеться і може бути успішним, якщо є в наявності *необхідні та достатні умови психотерапії*, вказані К. Роджерсом:

- 1) двоє людей – психотерапевт і клієнт – перебувають у психологічному контакті;
- 2) клієнт перебуває у стані неконгруентності, він вразливий і сповнений тривоги, та хоча б трохи визнає свою неузгодженість і має бажання розв'язати свої проблеми;
- 3) психотерапевт є більш конгруентним, ніж клієнт, у даній ситуації та даній проблемі (конгруентність психотерапевта);
- 4) психотерапевт виявляє до клієнта безумовне позитивне ставлення (безумовне прийняття);
- 5) психотерапевт здійснює емпатійне пізнання системи внутрішніх відношень клієнта (емпатія);
- 6) клієнт хоча б у деякій мірі сприймає конгруентність, емпатію і прийняття його психотерапевтом.

Відповідно до цієї концепції, перш за все має бути встановлений *психологічний контакт* між психотерапевтом і клієнтом, тобто вони мають вступити у процес спілкування, щоб досягти у процесі психотерапевтичної взаємодії *спільної мети*.

Щоб досягти будь-якої спільної мети, психотерапевтичної в тому числі, треба докласти відповідних зусиль усім учасникам спільної діяльності. Причому ці зусилля і дії всіх учасників мають бути узгодженими між собою в часі й просторі. В контексті психотерапевтичної діяльності ця узгодженість стосується не тільки часу й простору зовнішнього фізичного світу (точний час початку і тривалість кожної зустрічі, регулярність і місце психотерапевтичних зустрічей), а й внутрішнього світу учасників психотерапевтичної взаємодії. Зокрема, на нашу думку, має бути узгодженість між:

- тим, що потрібно клієнту і тим, що йому дає психотерапевт;
- уявленнями клієнта про себе і про свої стосунки із своїм внутрішнім і зовнішнім світом і тим, як психотерапевт розуміє ці уявлення клієнта;
- емоційними переживаннями клієнта і тим, як психотерапевт їх відчуває і сприймає;
- тілесними реакціями і діями клієнта і тим, як психотерапевт їх бачить і співвідносить з внутрішніми переживаннями клієнта;
- тим, що психотерапевт повідомляє клієнту і тим, як клієнт сприймає і розуміє вербальні і невербальні повідомлення психотерапевта;
- готовністю психотерапевта якісно виконувати свої професійні обов'язки стосовно всіх аспектів психотерапевтичної взаємодії з клієнтом і готовністю клієнта взяти на себе і виконувати відповідні зобов'язання у психотерапевтичній взаємодії з психотерапевтом, щоб досягти бажаної мети.

Досягнення узгодженості на всіх зазначених вище рівнях між двома людьми може потребувати певного часу. І навіть, якщо така узгодженість між ними вже потенційно існує, то потрібен час, щоб її відчути, зрозуміти й усвідомити її наявність. Необхідне спілкування і взаємне пізнання співрозмовників протягом певного часу, щоб з'ясувати наявність чи відсутність між ними узгодженості, та досягти її за необхідності. У психотерапевтичній взаємодії цей процес взаємного пізнання психотерапевта і клієнта розпочинається від самого початку їхньої першої зустрічі та входження їх у психологічний контакт, який може мати різну глибину: від формального

поверхневого до широго глибоко особистісного, який можливий за умови, що між клієнтом і психотерапевтом є велика довіра.

Тому, за умови, що клієнт дійсно усвідомлює наявність у себе психологічних проблем і має щире бажання їх розв'язати, під час першої зустрічі він також має знайти для себе відповідь на питання: «Чи можу я довіритись цьому психотерапевту?» Адже почуття довіри є дуже важливим для будь-яких конструктивних стосунків між людьми.

Стосовно довіри у психотерапевтичних стосунках голова секції клієнт-центрованої терапії Української спілки психотерапевтів О. Мироненко зазначає: «Стосунки, які виникають між терапевтом і клієнтом – важливий чинник, що впливає на ефективність психотерапії. Якщо між двома людьми немає достатньої довіри і близькості, то важко багато чого досягти в цих стосунках. Важливі для кожної людини стосунки мають кілька бажаних характеристик. Відчуття довіри і безпеки є одними з найважливіших у психотерапевтичному процесі. Іншими характеристиками є такі: взаємна повага й розуміння, відкритість, прийняття й чесність. Те, чим ми наповнюємо наші стосунки, безпосередньо пов'язане з тим, наскільки наповненим є наше власне життя» (Мироненко О., 2009).

А психотерапевт згідно із зазначеною вище третьою необхідною умовою психотерапії має знайти для себе відповідь на питання: «Чи є я більш конгруентним, ніж клієнт, у даній ситуації та даній проблемі?»

Якщо ці поставлені клієнтом і психотерапевтом питання вирішуються позитивно, то реалізація психотерапевтом і клієнтом наступних необхідних і достатніх умов психотерапії породить психотерапевтичний процес. Він може розпочатися вже під час першої зустрічі та первинного психотерапевтичного інтерв'ю, яке, будучи успішним, виконує як *діагностичну*, так і *психотерапевтичну функцію*.

Первинне психотерапевтичне інтерв'ю так само, як і психотерапевтичний процес в цілому, має свою мету. Ось як сформулював мету первинного інтерв'ю О. Мироненко у своїй статті «Специфічні аспекти первинного інтерв'ю у клієнт-центрованій психотерапії» (2009). Метою первинного інтерв'ю є створення стосунків, які допомагають клієнтові отримати доступ до інтенсивних, пригнічених почуттів, усвідомити, виразити і пізніше неупереджено і об'єктивно обговорити їх (Мироненко О., 2009).

Всю послідовність кроків під час першої зустрічі О. Мироненко (2009) описує таким чином:

- 1) встановлення стосунків з клієнтом;
- 2) надання загальної інформації про те, що таке клієнт-центрована терапія;
- 3) діагностика й оцінка проблем і очікувань клієнта;
- 4) вселення надії;
- 5) отримання від клієнта підтвердження бажання залучитися до психотерапевтичного процесу (терапевтичний контракт).

Здійснення зазначених послідовних кроків під час першої зустрічі має привести до сформульованої мети. В нашому розумінні, ці кроки є завданнями першої зустрічі, послідовне вирішення яких є кроками до мети.

В іншій своїй праці «Первинне інтерв'ю в психотерапії: від контакту до діалогу», опублікованій у 2011 році, О. Мироненко говорить, що *первинне інтерв'ю має діагностичну і терапевтичну мету*; і що за підсумками первинного інтерв'ю встановлюються покази для психотерапії та її попередній прогноз (Мироненко О., 2011). Відповідно до такого розуміння мети первинного інтерв'ю автор формулює *завдання первинного інтерв'ю*:

- 1) створення терапевтичних стосунків та атмосфери довіри, розуміння і близькості між терапевтом і пацієнтом (робочий альянс, рапорт), які допомагають пацієнтові отримати доступ до інтенсивних, пригнічених почуттів, усвідомити, виразити і пізніше неупереджено і об'єктивно обговорити їх;
- 2) діагностика – з'ясування характеру і специфіки проблеми пацієнта, як і того, який внутрішній конфлікт приховується за нею;
- 3) виявлення і посилення мотивації пацієнта на користь психотерапії;
- 4) спільна діяльність терапевта і пацієнта задля прийняття і досягнення взаємоприйнятних цілей;
- 5) взаємодія терапевта і пацієнта в контексті професійних стосунків, як вербальна, так і невербальна, з метою діагностики та сприяння пацієнтові у досягненні поставленої ним мети;

б) формулювання психотерапевтичного контракту, узгодження характеру психотерапії (індивідуальна, групова чи сімейна), її тривалості, частоти та тривалості сеансів, місця та часу їх проведення (Мироненко О., 2011).

Із наведених вище переліків послідовних кроків (завдань) першої зустрічі психотерапевта і клієнта та первинного психотерапевтичного інтерв'ю видно, що в них частина пунктів є подібними, але є і відмінні пункти.

Узагальнивши викладену вище інформацію та зважаючи на те, що в клієнтцентрованій психотерапії клієнт, так само як і психотерапевт, є рівноправним учасником побудови психотерапевтичних стосунків і суб'єктом психотерапевтичного процесу, успіх якого залежить не тільки від активності психотерапевта, а й від активності клієнта, ми так сформулювали мету і завдання первинного інтерв'ю в клієнтцентрованій психотерапії.

Мета первинного інтерв'ю в клієнтцентрованій психотерапії – взаємне пізнання психотерапевта і клієнта (діагностичний аспект) та вирішення питання про подальшу психотерапевтичну співпрацю для досягнення спільної мети і створення необхідних і достатніх умов (за К. Роджерсом) для психотерапевтичного процесу (психотерапевтичний аспект).

Завдання первинного інтерв'ю в клієнтцентрованій психотерапії:

1) знайомство і створення терапевтичних стосунків та атмосфери довіри, розуміння і близькості між психотерапевтом і клієнтом (робочий альянс, рапорт), які допомагатимуть клієнтові отримати доступ до інтенсивних, пригнічених почуттів, усвідомити, виразити і пізніше неупереджено і об'єктивно обговорити їх;

2) надання клієнтові загальної інформації про те, що таке клієнтцентрована терапія;

3) діагностика – з'ясування характеру і специфіки проблем та очікувань клієнта; а також вирішення психотерапевтом питання, чи є він більш конгруентним, ніж клієнт, у даній ситуації та даній проблемі, і чи може взятися допомагати клієнтові, чи має спрямувати клієнта до іншого фахівця;

4) вселення надії, виявлення і посилення мотивації пацієнта на користь психотерапії;

5) визначення можливої бажаної та взаємоприйнятної для клієнта і психотерапевта мети їхньої психотерапевтичної взаємодії;

6) отримання від клієнта підтвердження бажання залучитися до психотерапевтичного процесу для досягнення визначеної мети та формулювання психотерапевтичного контракту, узгодження характеру психотерапії (індивідуальна, групова чи сімейна), її тривалості, частоти та тривалості сеансів, місця та часу їх проведення.

Гальченко В. М., Онофрійчук А. А.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОБРОЗИЧЛИВОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність проблеми дослідження обумовлюється важливістю вивчення психологічних особливостей формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку як особистісної характеристики та прояву ставлення до інших людей у спілкуванні з однолітками і дорослими. Поширення збайдужіння, ворожості чи апатії, жорстокості, трансформація моральних цінностей, що спостерігаються нині в українському суспільстві, визначають необхідність виховання гуманної, доброзичливої особистості. Зважаючи на сензитивність дошкільного віку до педагогічного впливу та засвоєння моральних цінностей, формування уявлень про гуманні взаємовідносини з іншими людьми, розпочинати виховну роботу з формування доброзичливості варто якомога раніше. Підтвердження цієї думки знаходимо у праці О. Доманюк, яка наголошує, що «саме у віці 5-6 років у дитини закладаються основні моральні інстанції, формуються та зміцнюються індивідуальні варіанти ставлень до себе і до іншої людини», максимального значення набуває сприйнятливості до виховних впливів, що обумовлює важливість виховання доброзичливості у старших дошкільників (Доманюк О., 2018).

Проблема доброзичливого ставлення дошкільників до інших людей цікавить багатьох науковців у галузі психології та дошкільної педагогіки. З погляду особистісного розвитку дітей виділяється вагомість цілеспрямованого виховання почуття шанобливості, доброзичливого ставлення до однолітків та дорослих (А. Богуш, Т. Поніманська). Психолого-педагогічний аспект

формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку розглядається у працях І. Бега, В. Кузьменко, Т. Поніманської, К. Чорної та інших науковців.

Засади виховання доброзичливості як загальнолюдської цінності висвітлюються у працях О. Пісарєвої, Т. Пономаренко, які вважають найважливішим завданням морального виховання дошкільників залучення дітей до світу цінностей, що виступають у категоріях гуманізму, добра, справедливості. Над особливостями виховання гуманних почуттів у дітей у ході їх взаємодії, вихованням доброзичливого ставлення до однолітків працюють українські дослідники О. Вовчик-Блакитна, С. Кулачківська, С. Ладивір, Ю. Приходько та ін.

При цьому проблема формування доброзичливості старших дошкільників потребує подальшого науково-прикладного вивчення та пошуку ефективних методів і засобів педагогічного впливу на дітей. Відповідно до вказаного **мета дослідження** – розкрити психологічні особливості доброзичливості дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Поняття «доброзичливість» багатогранне за своїм змістом і формою прояву у взаєминах дітей. У програмних документах (Базовій програмі «Я у світі»; програмах «Дитина» і «Дитина в дошкільні роки» «Українське дошкільня») сутність доброзичливості визначається в узагальненому вигляді, однак її прояви чітко не конкретизуються. Переважно звертається увага на те, що «необхідно формувати у дошкільників уміння проявляти взаємодопомогу, дружельюбність, чуйність, увагу до дорослих та однолітків». Дослідниця Т. Пономаренко пропонує виділяти чіткіші показники вияву доброзичливості дошкільників, до яких відносить «доступні для усвідомленого засвоєння малюками конкретні форми прояву доброзичливості, а саме: допомагати однолітку; піклуватися про нього, якщо йому погано, незручно, він знаходиться у ситуації фізичного або морального дискомфорту; ділитися чимось з ним, чимось поступатися, не кривдити його, жаліти тощо». При цьому Т. Пономаренко визначає доброзичливість як «інтегративну якість особистості, утворену внаслідок синтезу моральних знань, моральної поведінки, моральних мотивів, почуттів і емоцій» (Пономаренко Т., 2016).

За ствердженням О. Терещенко, «доброзичливість – це фундаментальне моральне поняття, що характеризується готовністю і здатністю особистості свідомо слідувати добру, що пов'язане з умінням радіти і жаліти, відгукуватись на почуття інших і тримати свою душу відкритою» (Терещенко О., 2012).

Схожої думки дотримується Т. Поніманська, яка вважає, що формування доброзичливості дошкільників найкраще відбувається на основі морального виховання, де серед завдань педагогічного впливу на дітей виділяються формування гуманного ставлення до навколишнього світу та морально-вольових якостей особистості. Серед вказаних якостей дітей Т. Поніманська виокремлює доброзичливість, що передбачає співчутливе, прихильне ставлення дошкільників до інших людей, піклування про них. На думку вченої, доброзичливість у поведінці дошкільників виявляється як загальне емоційно-позитивне ставлення до однолітків, емоційні переживання радості і задоволення від взаємодії з ними (Поніманська Т., 2016).

За визначення Т. Павленко, доброзичливість розуміється як «ставлення до людини, орієнтоване на сприяння її благу, на вчинення добра та проявляється в прихильності, симпатії, співчутті, благодійності; з моральної точки зору доброзичливість є обов'язком людини». Дослідниця зазначає, що «у доброзичливості підкреслюється не тільки безумовне визнання в іншій людині її моральної гідності, а виражається миролюбність, дружність, готовність до плідної співпраці» (Павленко Т., 2012).

З психологічного погляду, формування доброзичливості дітей передбачає соціально-психологічні аспекти їх взаємодії, які підпорядковуються психологічним механізмам становлення свідомості дошкільників, їх самооцінки, здатності пізнавати себе та однолітка у процесі спілкування (І. Бех, М. Лісіна). За ствердженням С. Васильєвої, в основі такої важливої особистісної якості, як вихованість шанобливого, поважного, доброзичливого ставлення дошкільників до однолітків, лежить психологічна природа особистісних цінностей, компоненти самосвідомості особистості та психологічної структури людського ставлення (Васильєва С., 2013).

О. Доманюк, розглядаючи психологічний аспект прояву доброзичливості дошкільників, визначає вказане поняття «як емоційно-позитивне ставлення дітей до оточуючих, що виявляється у задоволенні від взаємодії з ними, розумінні й прийнятті їхньої індивідуальності, вмінні цінувати, шанувати, турбуватись про їх потреби та інтереси, здатності у підтриманні з ними дружніх взаємин у різноманітних видах діяльності» (Доманюк О., 2018).

У дослідженні І. Лапченко розглянуто психологічний аспект формування доброзичливості старших дошкільників у взаєминах з однолітками. Встановлено, що «емоційне ставлення дитини

до себе та її рівень доброзичливості до ровесників виступають показниками розвитку її особистості. А саме, доведено, що поєднання оптимального емоційного самоставлення та доброзичливого ставлення до ровесників указує на гармонійне становлення дитини старшого дошкільного віку» (Лапченко І., 2013).

Дослідниця зазначає, що «вирішальний вплив на формування доброзичливості, чуйності, терпимості, чемності справляє взаємодія дошкільників з однолітками. При цьому діти, які відчують на собі доброзичливе ставлення, увагу до своїх потреб та переживань, відзначаються прагненням налагоджувати добрі взаємини з оточуючими. Вихованці, які відчули задоволення від позитивного ставлення однолітків, охоче вступають у спілкування, надають один одному допомогу» (Лапченко І., 2013). В іншому випадку, при переважанні байдужості або негативного ставлення один до одного у дошкільників поглиблюється відчуження, зростає ворожість, діти не хочуть гратися разом, не можуть брати участь у спільних справах.

Загалом за результатами дослідження І. Лапченко встановлено «неоднаковість ставлення досліджуваних до себе і ровесників, яка проявляється в тому, що про власні позитивні досягнення діти пам'ятають краще і більше, ніж про успіхи товаришів». Саме тому для досягнення стійких успіхів у формуванні доброзичливості старших дошкільників варто проводити з ними психолого-педагогічну роботу, спрямовану на виховання моральних цінностей, позитивного ставлення до однолітків, прийняття норм і правил поведінки в суспільстві тощо (Лапченко І., 2013).

На думку О. Пісарєвої, робота вихователя і практичного психолога у закладі дошкільної освіти має бути спрямована на розвиток у дошкільників «доброзичливого ставлення до товаришів у групі, взаємодопомоги, яка ґрунтується на принципі систематичного виховного впливу на емоційну сферу дитини, на формування вмінь та навичок міжособистісного спілкування з ровесниками. Потрібно допомогти дітям зрозуміти, що тільки вони самі, їх власні думки, почуття і дії, здатність оцінювати інших, розуміти і виявляти себе у спілкуванні сприяють подальшому життєвому успіху» (Пісарєва О., 2011).

За ствердженням О. Доманюк, «доброзичливість у спілкуванні і взаєминах старших дошкільників з однолітками формується у процесі засвоєння дітьми норм і правил поведінки в суспільстві, що реалізується у різних видах діяльності: у спільній грі, у прагненні допомагати один одному, підтримувати загальний порядок в групі, в готовності дошкільника навчити іншу того, що вміє сам, в умінні враховувати думки оточуючих» (Доманюк О., 2018).

Як засвідчують дослідження Т. Пономаренко, формуванню доброзичливості у дітей дошкільного віку сприяє використання у роботі вихователя й психолога ЗДО «цілої низки освітніх форм, методів, прийомів, а саме: сюжетно-рольові та ігри-драматизації, будівельні, дидактичні ігри; читання, розповідання художніх творів, їх обговорення; розглядання картин, картинок, ілюстрацій; етичні групові та індивідуальні бесіди; прислів'я, приказки, пісеньки; пояснення, нагадування, поради, заохочення». Також ефективними у формуванні доброзичливості мають такі форми роботи педагога і психолога, як «ситуації морального вибору, читання художніх творів у супроводі мультимедійної презентації, розповідання казок у сенсорній кімнаті, перегляд мультфільмів, режисерська гра, інтерактивна інсценізація, ігрові ситуації» (Пономаренко Т., 2016).

За ствердженням О. Терещенко, успішне формування доброзичливості старших дошкільників «потребує спільних зусиль дорослих (батьків, педагогів і психолога ЗДО) для забезпечення наступних психолого-педагогічних умов: створення і постійне підтримання в ЗДО та сім'ї сприятливого доброзичливого клімату; побудова освітнього процесу на основі переконання, заохочення дітей до подальших позитивних зусиль; формування звичок, навичок доброзичливих взаємин через засвоєння моральних, естетичних, традицій духовної культури народу; виховання у дитини потреби в доброзичливих взаєминах» (Терещенко О., 2012).

Висновок. Відзначаючи відсутність єдиного визначення доброзичливості у психолого-педагогічній науці, розглядаємо дане поняття у педагогічному та психологічному аспектах. Насамперед доброзичливість розуміється як фундаментальне моральне поняття, що характеризується готовністю і здатністю особистості свідомо слідувати добру. Крім того, доброзичливість виявляється як емоційно-позитивне ставлення людини до оточуючих, що відображається у задоволенні від взаємодії з ними, розумінні їх потреб, здатності до проявів поваги, підтримання з ними дружніх взаємин у різноманітних видах діяльності.

Формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку опирається на психологічний аспект їх взаємодії, що підпорядковується психологічним механізмам становлення свідомості дошкільників, їх самооцінки, здатності пізнавати себе та однолітка у процесі спілкування. На формування доброзичливості значно впливають оптимальні характеристики

самоставлення та позитивно-емоційне ставлення до однолітка, готовність дітей взаємодопомоги, що найчастіше проявляється у грі. Ефективними формами роботи педагога і психолога ЗДО з дошкільниками у формуванні їх доброзичливості виступають сюжетно-рольові та ігри-драматизації; розповідання різноманітних художніх творів та їх обговорення; проведення етичних бесід; вирішення ситуацій морального вибору тощо.

Гомонюк О. М., Онишко О. Г.

Хмельницький національний університет

САМОСТІЙНА РОБОТА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЇХ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Закріпленню теоретичних знань, одержаних студентами за час вивчення предмету, їх поглибленню, набуттю і удосконаленню практичних навичок та умінь покликана сприяти самостійна робота студента, що є невід'ємною складовою підготовки фахівців у вищій школі, однією з форм оволодіння навчальним матеріалом поза межами обов'язкових навчальних занять.

Організації самостійної роботи студентів присвячено дослідження А. Алексюка (Алексюк А. М., 1998), В. Буряка (Буряк В. И., 2007), Л. Клименко (Клименко Н. Ю., 2003), В. Луценко (Луценко В. В., 2002), М. Сметанського (Сметанський М. І., 2000).

Зміст самостійної роботи визначається навчальною програмою та робочою програмою дисциплін. На самостійну роботу виноситься частина теоретичного матеріалу, нескладного за змістом; окремі практичні роботи, що не потребують безпосереднього керівництва викладача.

Самостійна робота студентів забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни: основна література (підручник, конспект лекцій, навчальні та методичні посібники), додаткова література (наукова, фахова, монографічна, періодична), методичні матеріали (методичні вказівки щодо виконання самостійної роботи студентів).

Індивідуальні завдання сприяють поглибленому вивченню студентом теоретичного матеріалу, закріпленню і узагальненню одержаних знань, формуванню вмінь використовувати знання для комплексного вирішення відповідних професійних завдань.

Індивідуальні завдання виконуються студентами самостійно із забезпеченням необхідних консультацій з боку викладача.

Наявність позитивних оцінок, що одержані студентом за їх виконання, є необхідною умовою допуску до семестрового контролю з дисципліни.

До видів завдань самостійної роботи належать: переробка інформації, що одержана безпосередньо на аудиторних навчальних заняттях; робота з відповідними підручниками та особистим конспектом лекцій; самостійне вивчення окремих тем або питань із складанням конспекту; робота з відповідною літературою; написання рефератів, повідомлень; творчі завдання (доповіді, проекти, огляди тощо); виконання підготовчої роботи до лабораторних та практичних занять; виконання індивідуальних завдань, конструювання фрагментів виховних заходів; підготовка письмових відповідей на проблемні питання.

Ці види індивідуальних завдань сприяють поглибленню і розширенню теоретичних знань студентів з окремих тем дисципліни, розвивають навички самостійної роботи з навчальною та науковою літературою.

Ефективність самостійної роботи студентів визначається, перш за все, готовністю їх до такої навчальної діяльності.

За своєю суттю самостійна робота передбачає максимальну активність студентів у різних аспектах: організація розумової праці, пошук нового, прагнення до самоосвіти, бажання до професійного зростання, тобто вона створює передумови для розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

У процесі організації самостійної роботи студентів з використанням складних систем доступу до інформації (наприклад, комп'ютерних баз даних) передбачається можливість одержання консультації з боку фахівця.

За кредитно-модульною системою навчання теми самостійної роботи входять у модуль та контролюються після закінчення логічно завершеної частини лекцій та інших видів занять із дисципліни. Їх результати враховуються під час виставлення підсумкової оцінки.

Формування дослідницької компетентності також здійснюється за спеціально розробленою схемою включення студентів в дослідницьку роботу. На першому курсі студенти вибирають тему дослідження і наукового керівника, приділяючи особливу увагу дослідженню обраної проблеми, самостійному вивченню позначених питань, діагностиці розвитку соціуму і впливу різних зовнішніх чинників на його стан. Ці дослідження відрізняються від курсових робіт тим, що вони виконуються не з однієї навчальної дисципліни, а з проблеми, що зацікавила студента і яку він виконував впродовж п'яти років. Підсумком є захист дипломної роботи. Сам процес роботи над обраною проблемою складний, але необхідний, оскільки тенденція спрощення педагогічних технологій, що намітилася в навчанні і вихованні, тут абсолютно недоречна.

Суттєве значення для активізації розвитку дослідницької компетентності набуває індивідуалізація навчання в процесі вивчення спеціальних предметів, що відображають ту галузь професійної діяльності, що стане змістом професійної взаємодії психолога зі своїми клієнтами.

Особливість навчання полягала в тому, що студенти одержали узагальнені орієнтовні засади навчальної діяльності. Це означає, що вони були спрямовані на розвиток дослідницької компетентності, знали її структуру, усвідомлювали навчальні дії та компетентності, що будуть формуватися на їх основі.

Необхідно будувати процес навчання з урахуванням того, щоб навчити студентів здійснювати попередню оцінку можливостей досягнення мети, зосередивши увагу на ретельній підготовці будь-якого заходу, опрацюванню всіх можливих варіантів його виконання, обґрунтування всього, що потрібно для досягнення мети.

Отже, орієнтація педагогічного процесу на суб'єктивну позицію студента як носія загальнолюдських і культурних цінностей викликає в нього потребу до постійного самовдосконалення (самоосвіти, саморозвитку, самовиховання) та сприяє формуванню його професійно-педагогічної культури та її складової – дослідницької компетентності. Ця характеристика є показником цілісності особистості, якості її особистісних і професійних компонентів, що сформувалися в результаті саморозвитку та інтеріоризації зовнішніх впливів освітнього середовища, а також відображення складних соціально-педагогічних змін, що відбуваються в освітньому процесі. Саме тому ми використовуємо можливості освітнього процесу за рахунок педагогічної підтримки становлення індивідуальності студента та наповнення професійних знань особистісним змістом.

Гурницька О. В.

Ресурсний центр ПОГ «Синергія»

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА У ПРОЦЕСІ АБІЛІТАЦІЇ

Щоб визначити місце практичного психолога в абілітаційному процесі, важливо зауважити, що поняття абілітації у нашій державі, на жаль, не має достатнього розвитку та вивчення. Часто у законодавчих актах бачимо, що термін «абілітація» стоїть у дужках поряд слова реабілітація (наприклад, «реабілітаційні заклади незалежно від свого статусу і відомчої підпорядкованості забезпечують якість реабілітації (абілітації) відповідно до державних соціальних нормативів...», ст. 14 Закону України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» № 2961-IV від 31.12.2020). Але це, як мінімум, лексично некоректно, так і недбало по відношенню до людей з чи без інвалідності, які потребують постійного супроводу та щоденної підтримки у соціумі.

Лише у новій редакції чинного Закону України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» № 1053-IX від 03.12.2020 (окремі положення якого вводиться в дію з 30.06.2021) у розділі першому з'являється вказівка, у якому значенні вживати термін абілітація. Так, за законом, «абілітація – комплекс заходів, що допомагають особі з вродженими та/або такими, що виникли у ранньому віці, обмеженнями повсякденного функціонування, досягти оптимального рівня функціонування у її середовищі». І більше жодної згадки чи розкриття суті такого комплексу. Натомість у чинних законах розкриваються такі поняття, як психолого-педагогічна реабілітація, психологічна реабілітація, соціальна допомога, професійна адаптація, психологічна підтримка, психолого-педагогічний супровід, психологічна адаптація, психологічна допомога в реабілітації тощо, і, водночас, вказується, що система реабілітації ґрунтується на біопсихосоціальной моделі

життєдіяльності людини. З огляду на те, що головною реабілітаційною стратегією охорони здоров'я у 2020 році «є досягнення оптимального рівня функціонування особи у взаємодії з її навколишнім середовищем, соціальної інтеграції та незалежності, для чого використовуються інтегровані підходи до оптимізації участі, розбудови та зміцнення ресурсів особи, забезпечення сприятливості навколишнього середовища та залучення особи до взаємодії з її навколишнім середовищем», а не «допомога у відновленні та компенсації порушених або втрачених функцій організму», виникає певна плутанина у термінах, підходах та системах, що спрямовані допомагати людям з інвалідністю та з обмеженнями повсякденного функціонування.

Отже, термін **абілітація** походить від середньовічного латинського *habilitare*, що означає «зробити придатним, пристосуватись», а класичне латинське *habilis* – «придатний, належний, вмілий» у наш час перекладають як «надання прав, розширення можливостей, забезпечення формування здібностей» і застосовують часто в дитячій психіатрії щодо осіб, які страждають з раннього віку будь-яким фізичним і психічним дефектом (хворобою).

Найбільш чіткий поділ, на мою думку, здійснив у своєму підручнику з невропатології Л. О. Бадалян: «Абілітація – це система лікувально-педагогічних заходів, що мають на меті попередження та лікування тих патологічних станів у дітей раннього віку, ще не адаптованих до соціального середовища, які призводять до стійкої втрати можливості трудитися, вчитися і бути корисним членом суспільства. Реабілітація має на меті по можливості швидко відновити здатність жити і працювати в звичайному середовищі» (Бадалян Л. О., 2003).

Навіть медична точка зору вказує, що важливо розрізнити поняття реабілітації й абілітації та розуміти останню як розвиток потенційних можливостей, а не відновлення втрачених здібностей, тобто це розвиток і навчання тому, чого особа поки не знала й, відповідно, не вміла.

Дуже влучною вважаю позицію Л. І. Боровікова: «абілітація – це не компенсація і, тим більше, не реабілітація. Це саме робота по формуванню соціально-психологічних і духовно-моральних новоутворень, що забезпечують зростання якості життя дітей-інвалідів» (Боровіков Л. І., 2000).

З огляду на таку ситуацію, ми спробуємо переглянути функціонал та виклики, що стоять перед практичним психологом у процесі саме абілітації. Тому за **мету** нашого дослідження візьмемо визначення основних завдань та компетенцій практичного психолога для забезпечення якісної організації процесу абілітації у сучасних умовах.

Звертаючись знову до законодавчих постулатів, помічаємо, що Закон України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» №1053-IX від 03.12.2020 у ст. 1 розглядає психологічну допомогу у реабілітації (зауважимо, що наша держава прирівнює поняття абілітації та реабілітації) як «діяльність, спрямовану на відновлення та підтримку функціонування особи у фізичній, емоційній, інтелектуальній, соціальній та духовній сферах із застосуванням методів психологічної та психотерапевтичної допомоги у формах психотерапії, психологічного консультування або першої психологічної допомоги. Психологічну допомогу в реабілітації здійснює клінічний психолог (психолог, психотерапевт) у складі мультидисциплінарної реабілітаційної команди». Стаття 21 до фахівців зараховує осіб, які «мають вищу освіту за спеціальностями «Психологія» та/або «Медична психологія», досвід практичної роботи в закладах охорони здоров'я та/або реабілітаційних закладах не менше одного року», а «у разі психотерапії депресивних, тривожних, адаптаційних, гострих стресових та посттравматичних стресових розладів ..., що можуть призвести до обмеження повсякденного функціонування, психолог повинен мати обов'язкову додаткову спеціалізацію (сертифікацію) за одним з методів психотерапії з доведеною ефективністю».

Натомість чинний Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» № 2961-IV від 31.12.2020 вводить ширші поняття – психолого-педагогічна реабілітація, психологічна реабілітація, соціальна допомога, професійна адаптація, психологічна підтримка, психолого-педагогічний супровід, психологічна адаптація. Та серед видів реабілітаційних заходів щодо осіб з інвалідністю (дітей з інвалідністю) зазначає психологічні (які мають на меті психокорекцію якостей і функцій особи з інвалідністю, її мотивації до життєдіяльності та праці, профілактику негативних психічних станів, навчання прийомів і методів психологічної саморегуляції) та психолого-педагогічні (які передбачають психологічну і педагогічну корекцію розвитку). Також ст. 19 говорить про можливість створення психологічної служби, де серед учасників реабілітаційного процесу поряд з медичними працівниками є педагогічні, соціальні, ерготерапевти, терапевти мови та мовлення, психологи, психотерапевти, спортивні тренери та інші фахівці, пов'язані з реабілітаційним процесом. Та у статті 36 «при здійсненні психологічної

реабілітації осіб з інвалідністю, дітей з інвалідністю з відхиленнями у психічній сфері навчають прийомів, методів саморегуляції, самовиховання, самонавчання з метою зниження в реальних умовах життєдіяльності негативних психічних станів, формування позитивних мотивацій, соціальних установок на життя та професію».

Виходить певна суперечність – новий акт звужує попередню законодавчу ініціативу та відходить від такого явища як абілітація, увага зміщена саме на відновлення функцій організму людини та медичну складову у реабілітації (що, як ми з'ясували, відрізняється суттєво від абілітації).

Виходячи з такої ситуації, спробуємо все ж таки зрозуміти місце саме практичного психолога (до речі, який суперечливо виключає закон від № 1053-IX від 03.12.2020) в абілітаційному процесі. Узагальнюючи ці законодавчі положення виходить, що робота психолога спрямована на:

- діагностику психологічного стану особи та складення психологічної частини індивідуального реабілітаційного плану;

- надання першої психологічної допомоги особі, яка потребує реабілітації, та членам її сім'ї;

- допомогу особі, яка потребує реабілітації, у визначенні та розумінні мети та завдань реабілітації;

- підтримку та відновлення функціонування особи у фізичній, емоційній, інтелектуальній, соціальній та духовній сферах;

- психотерапію депресивних, тривожних, адаптаційних, гострих стресових та посттравматичних стресових розладів, які виникли внаслідок хвороби/травми, участі у бойових діях, надзвичайних ситуаціях, полону, перебування в місцях позбавлення волі тощо;

- допомогу особі у встановленні життєвих цілей та підтримки досягнутого прогресу реабілітації після закінчення реабілітаційного процесу;

- психотерапії, психоедукації та підтримці особи та членів її сім'ї;

- психотерапії членів сім'ї особи, націлена на втому від співчуття та емоційне вигорання;

- роботу з іншими членами мультидисциплінарної реабілітаційної команди щодо психологічної підтримки особи, яка потребує реабілітації, та членів її сім'ї;

- формування самоутвердження і належної самооцінки особою своїх можливостей, засвоєння правил суспільної поведінки шляхом здійснення системної навчально-виховної роботи;

- відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей особи, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості;

- оптимізацію психоемоційного стану особи в процесі формування здібностей і самосвідомості, сприяння соціально-професійному самовизначенню, підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці та спрямуванню зусиль особи на реалізацію власної професійної кар'єри;

- системну діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум;

- формування в особи здатності пристосовуватися до існуючих у суспільстві вимог та критеріїв за рахунок присвоєння їй норм і цінностей даного суспільства;

- психокорекцію якостей і функцій особи з інвалідністю, її мотивації до життєдіяльності та праці, профілактику негативних психічних станів, навчання прийомів і методів психологічної саморегуляції;

- психологічну і педагогічну корекцію розвитку;

- дотриманні принципів етичної та безпечної поведінки;

- компетентності, правильної оцінки та ознайомлення з ризиками, готовності до надзвичайних та кризових ситуацій;

- відповідальності за отриману інформацію, що передбачає використання інформації з користю для особи, якій надається реабілітаційна допомога, а також для вдосконалення методів протидії різним формам насильства.

Зважаючи на ці положення, помічаємо, що, по-перше, надзвичайно широкий та об'ємний спектр роботи психолога, а, по-друге, відсутня певна систематизація виробничих функцій стосовно самої посади психолога (а іноді взагалі виключає наявність практичного психолога у такому складному процесі). Вважаю таку ситуацію кричущою і такою, що не враховує сучасні запити і можливості як спеціалістів, так й осіб, що потребують щоденної підтримки та допомоги.

Дацун О. В.

Національний авіаційний університет

ЗАСТОСУВАННЯ МОРСЬКОЇ СОЛІ В АРТТЕРАПІЇ

Проблема пошуку нових технік та підходів в арттерапії надихає дослідників до переосмислення застосування нових, не звичних матеріалів. В нашому дослідженні ми звернули увагу на застосування морської солі в якості арттерапевтичного матеріалу. Сіль викликає безліч асоціацій – як сенс життя, головна думка, ідея; можна «підсолити», тобто змінити смак чи «насолити» – тобто зробити людині щось неприємне; без солі неможливе життя, але й в солі жити також неможливо; сіль розчиняється у воді і зростає у водному середовищі. Можна ще довго продовжувати асоціативний ряд із поняттям «сіль».

Робота з сіллю також специфічна, як і метафори про неї. При фарбуванні солі необхідно контролювати кількість води, щоб не розчинити сіль. Сіль, як арттерапевтичний матеріал можна застосовувати при роботі з темами пошуку сенсу, головної ідеї, також при роботі з відчуттям балансу, рівноваги, компромісу. Пропонується застосовувати в роботі з парами, також і в індивідуальній терапії. Наведемо декілька авторських технік роботи з морською сіллю.

Техніка «Робота з сіллю. Малювання янгола»

Мета роботи: для роботи зі стосунками в парі, з темою тривоги, для створення оберегів.

Інструменти і матеріали: бруски морської солі різної форми, фарби гуаш чи акрил, пензлики, контурні фарби.



Рисунок 1 – Ілюстрація до техніки «Робота з сіллю. Малювання янгола»

Інструкція. Виберіть із запропонованих брусків морської солі такий, з яким би Вам хотілося далі працювати. Потримайте його в руках. Відчуйте структуру поверхні солі.

Запитання для обговорення:

– Які відчуття, емоції та переживання виникають у Вас, коли Ви тримаєте в руках брусок солі?

– Які метафори, асоціації у Вас виникають?

– Подумайте, які б слова підтримки Вам хотілося сказати Вашому партнерові?

– Які слова підтримки хотілося почути самому?

Візьміть контурні фарби і намалуйте на поверхні бруску солі контур янгола. Дайте фарбі висохнути. Візьміть акрилові фарби чи гуаш і розмалуйте фігуру янгола.

Дайте відповідь на питання:

– Які відчуття у Вас виникали під час створення малюнку?

– Які відчуття у Вас виникли після завершення роботи?

– Які слова, дії, хотілося б сказати, зробити по відношенню до партнера чи до себе після завершення роботи?

Техніка «Сіль мого характеру»

Мета роботи: в основі техніки роботи з морською сіллю лежить метафора солі, як сенсу життя, міцності сольових кристалів з одного боку і їх крихкості з іншого, структурованість сольових кристалів, один з базових елементів будови організмів.

Інструменти і матеріали: кристали морської солі, фарби гуаш, акрил, пензлики, вода, блокнот, ручка.

Інструкція. Напишіть в блокноті 10-20 своїх властивостей, здібностей, рис характеру. Обирайте властивості як позитивні, так і негативні. Розкажіть про кожну з них. Подумайте, якого кольору ці властивості.

Візьміть морську сіль, виберіть кристали, які б символізували кожну із написаних Вами властивостей характеру. За допомогою фарб, розмалуйте ці кристали у відповідний колір.

Дайте відповідь на питання:

- Які відчуття, емоції, думки виникали у Вас під час роботи?
- Які відчуття, емоції, думки виникли після завершення роботи з сіллю?
- Які метафори і асоціації виникають у Вас стосовно виразу «Сіль мого характеру».



Рисунок 2 – Ілюстрація до техніки «Сіль мого характеру»

Робота з морською сіллю є новим напрямком арт-терапії. Розглянувши вищезначені методики можна зазначити, що робота з даним матеріалом дозволяє екологічно дослідити особливості переживань, цінностей та мотивацій особистості, віднайти емоційні ресурси.

Джигун Л. М., Осадчук Х. Р.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ХМЕЛЬНИЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ПІД ЧАС КАРАНТИНУ

Основний виклад матеріалу. Мета діяльності Психологічної служби Хмельницького національного університету в системі освіти в умовах карантину – це сприяння створенню умов для соціального, а також інтелектуального розвитку студентів, охорона психічного здоров'я і надання психологічної допомоги та підтримки усім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань системи освіти, особливо в умовах карантину.

І під час дистанційної форми роботи, обов'язковими є такі напрями діяльності провідних психологів психологічної служби:

1. Просвітницько-профілактична функція. Супровід здійснюється на сайті Психологічної служби Хмельницького національного університету, в соцмережах, в Zoom'і, Viber'і, Skype'і тощо.

Можливі теми до розгляду:

- «Режим дня. Ознаки втоми. Вчимося і відпочиваємо»;

– «Студенти на карантині: як правильно організувати навчально-виховний процес під час карантину»;

– «Як не піддатися загальній паніці»;

– «Як розпізнати маніпуляцію у ЗМІ»;

– «Безпека студентів в Інтернеті»;

– «Психологічна допомога у кризових ситуаціях»;

– «Методи самозаспокоєння»;

– «Рекомендації для всіх учасників освітнього процесу щодо заходів безпеки проти коронавірусу» та інші (Берегова Н. П., 2020)

2. Консультативна функція. Переважно, здійснюється індивідуально, рідше – групове (онлайн, Zoom, телефонний режим). Кожен учасник освітнього процесу повинен розуміти, що провідні психологи Психологічної служби можуть в будь-який час надати йому психологічну допомогу та відповісти на запитання, що виникають під час карантину.

Теми для консультування:

– «Яким чином ефективно організувати перебування в домашніх умовах?»;

– «Які поради давати батькам, студентам під час карантину?»;

– «Яким чином поєднувати навчання та дозвілля?»;

– «Як навчитись контролювати власні емоції?»;

– «Як спілкуватися в умовах ізоляції та коронавірусу?» та інші.

3. Організаційно-методична функція. Підготовка до проведення майбутніх заходів, оформлення робочої документації, складання індивідуального плану самоосвіти, обробка та узагальнення результатів досліджень, розробка тренінгів, семінарів, програм, занять та матеріалів до їх проведення, впорядкування документації та оформлення методичних рекомендацій, створення або оновлення інтернет-сторінок, сайт-портфоліо, резюме сайту Психологічної служби, ознайомлення з сучасною методичною літературою на психолого-педагогічну тематику тощо.

4. Зв'язки з громадськістю. Частково за допомогою доступних засобів зв'язку та телекомунікацій. Психологічна служба Хмельницького національного університету постійно залучає громадськість до заходів, які проводять в університеті і висвітлюють на сайті Психологічної служби.

Втім, не полишаються і такі напрями роботи як діагностика, профілактика, корекція, навчальна діяльність. Дані напрями роботи здійснюються за наявності та можливості онлайн-ресурсів, нагальної потреби та звернення осіб.

Провідні психологи звертають увагу на супровід незахищених категорій (Пастух Л. В., 2020).

5. Профорієнтаційна функція. Особливе місце відводиться профорієнтаційній функції (проведення міні-лекцій «Як правильно написати резюме?», «Як правильно скласти портфоліо?», «Як підготуватися до співбесіди?», «Як правильно ввести себе на зустрічі з роботодавцями?», «Як скласти буклет своєї спеціальності?» та ін.

6. Ведення фахової документації під час карантину. Журнал провідного психолога ведеться кожного робочого дня. Робиться відповідний запис в якому вказується у якій формі здійснювався даний напрям роботи, описується короткий зміст та витрачений на нього час. Заповнюються, також, протоколи індивідуального та групового соціально-педагогічного вивчення провідного психолога, протоколи індивідуальної психологічної діагностики, індивідуальної психологічної консультації (в разі проведення онлайн-консультації оформляється в друкованому форматі та ведуться у випадку подальшої індивідуальної роботи, у інших випадках – за потреби).

Під час карантину є унікальна можливість зайнятися самоосвітою. Індивідуальний план самоосвіти фахівця – це інтелектуальний розвиток особистості, підвищення власної професійної компетентності для подальшого ефективного надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань сучасної системи освіти.

Висновки. На основі вищесказаного стає очевидним, що велика кількість і різноманітність завдань, що вирішуються провідними психологами Психологічної служби, вимагають від них психологічної готовності до роботи, компетентності у різних галузях психологічних знань, серйозного особистісного і професійного ресурсу для того, щоб реалізувати психологічну роботу в її цілісній та послідовній формі. Провідні психологи намагаються правильно організувати свою діяльність у взаємодії зі всією університетською системою, які потребують як теоретичного, так і практичного вирішення на психологічному і педагогічному рівнях.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ ПРИ АУТОАГРЕСИВНІЙ ПОВЕДІНЦІ

Згідно дослідження проведеного групою авторів О. В. Погорілко, А. М. Скрипніков, Л. О. Герасименко, Р. І. Ісаков рівень аутоагресивної поведінки підлітків незупинно зростає зі зростанням депресивних та демонстративних проявів. З віком ризик самогубств та самоушкоджень знижується, але зростає ризик алкоголізму, самоприниження, тобто, типові форми аутоагресії з часом змінюються. Це пов'язано із високими вимогами до особистості, самопокарання набувають прихованого характеру, або ж більш екстремального. Найчастішими формам аутоагресії у дорослому віці є самоприниження, алкоголізм, наркоманія, татування, екстремальні види спорту (Погорілко О. В., Скрипніков А. М., Герасименко Л. О., Ісаков Р. І., 2017).

Аутоагресія – форма поведінки, що характеризується ворожими діями, спрямованими на себе. Виникає в ситуаціях перенесення агресії з зовнішнього соціально або фізично недоступного об'єкта. Виявляється на ментальному рівні самозвинуваченням, самознищенням, нав'язливими думками, і на рівні дій – заподіянням собі фізичної шкоди безпосередньо і побічно (порізи, суїцидальні спроби, пірсинг, анорексія) (Ханова О. А., 2020).

За змістовним критерієм виділяють наступні форми аутоагресивної поведінки:

Самоушкодження. Може спостерігатися на всіх етапах розвитку особистості та виражається у нанесенні собі ударів, порізів, уколів (проколів), укусів, татувань.

Порушення харчової поведінки. Часто розвиваються у підлітків та виявляються відмовою від їжі, імпульсивною обжерливістю, вживанням страв, що провокують висипання, біль і важкість у животі, ожиріння.

Хімічна залежність. Формується у молодших школярів, підлітків та до цієї форми аутоагресії відноситься тютюнопаління, наркоманія, токсикоманія, алкоголізм.

Фанатична поведінка. Людина поводиться відповідно до правил групи на шкоду власним бажанням і потребам, наприклад: участь в релігійних культурах, рухах спортивних уболівальників тощо.

Аутистична поведінка. Аутодеструкція виражається через обмеження у спілкуванні, веселому, цікавому проведенні часу, людина замикається, відсторонюється від оточуючих.

Віктимна поведінка. Вчинки особи спрямовані на підвищення ризику здійснення над нею злочину та реалізується за допомогою прогулянок в нічний час, провокації дій іншої людини, здатних заподіяти шкоду.

Суїцидальна поведінка. Крайня форма аутоагресії, метою якої є позбавлення себе життя. Буває відкритою і замаскованою, наприклад, захоплення екстремальним видом спорту (Ханова О. А., 2020).

В залежності від досягнутої мети аутодеструктивну поведінку поділяють на:

Релаксаційна. Має на меті зняття емоційної напруги.

Маніпулятивна. Демонстрація самопошкоджень відбувається з метою маніпуляції найближчим оточенням (з метою досягнення своєї мети: частіше щоб припинити сварку батьків, запобігти розлучення батьків тощо).

Інфантильно-демонстративна. Використовується для доказу любові, самоствердження, «на спір» тощо.

Заклик. Нанесення самопошкоджень з метою звернути на себе увагу.

Інфантильно-наслідувальна. Наслідуючи старших, або більш авторитетних людей нанесення собі самоушкодження з метою довести свою «силу волі».

Інфантильно-мазохістична. Отримання задоволення від нанесення самопошкоджень.

Симулятивна. Мета – ухилення від служби в Збройних силах (Руженков В. А., Лобов Г. А., Боева А. В., 2010).

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) є одним з провідних, сучасних, науково обґрунтованих методів психотерапії. Вона базується на погляді, що розвиток та існування психологічних проблем, розладів підтримує спотворене сприйняття реальності (себе, інших людей, майбутнього і т. п.) та неадекватне реагування та поведінка у відповідь на існуючі

проблеми. Критичне переосмислення свого сприйняття дійсності та своєї поведінки за допомогою психолога, допомагає особистості змінити дисфункційні, негативні взірці та цикли мислення та поведінки на більш реалістичні та такі, що сприятимуть покращенню емоційного стану, зміні життєвої ситуації на краще.

Кожна психологічна проблема базується на когнітивних помилках – помилкових умовиводах, нераціональних ідеях, які формують та підтримують психологічну проблему. Усвідомити когнітивну помилку буває непросто, адже особистість, як правило, живе з нею багато років і ця помилка є беззаперечним постулатом, уявити себе без неї складно. Даний результат досягається через критичне осмислення, аналіз, через такі питання як: «чому я так вважаю?», «що буде якщо так не робити, не думати», «звідки взялась ця ідея», «що вона мені приносить?», «чи хочу я це відчувати?», тощо.

Варіанти раціонального виходу із ситуації є різні, важливо звернути увагу на раціональні схильності людини і підтримати її. При цьому обговорюється кожен етап, аби весь ланцюг був зрозумілим і щоб раціональний вихід із ситуації був для особистості очевидно раціональним, логічним, зрозумілим і природним. Перед практичним застосуванням всі можливі варіанти вирішення ситуації обговорюються, перевіряються на теоретичних моделях. Аби остаточно усвідомити раціональність нової схеми людина повинна її випробувати на практиці та відпрацювати, переконавшись в її ефективності і в тому, що її взагалі можливо застосовувати в реальному житті.

КПТ є з одним основних методів подолання аутоагресивної поведінки, що розглядає її як наслідок дезадаптивних схем мислення: «покарання», «емоційна депривація», «покинення/нестабільність стосунків», «недовіри/очікування скривдження», «дефективності/сорому», «соціальна ізоляція/відчуження», «залежності/безпорадності», «очікування на катастрофу», «вразливості до кривди та хвороб», «злиття/невідокремленості», «некомпетентності та неминучих невдач», «особливого статусу та прав», «недостатні самоконтроль та самодисципліна», «підкорення», «самопожертви», «пошуку визнання», «емоційної інгібіції», «надвисокі», «стандарті/гіперкритичність», «негативізм/песимізм». Наприклад: коли студент отримує оцінку, то в нього виникає думка «тільки нерозумна людина може зробити таку помилку, який сором...», при цьому виникають сильні емоції: сором, розчарування, гнів, образа, що і провокує аутоагресивну поведінку, в даному випадку – це психологічне самопокарання, самозвинувачення в результаті негативного переконання «якщо я зробив таку помилку, то заслуговую на покарання». Згідно класифікації Джефрі Янга, така схема називається «покарання» – люди з цією схемою переконані, що всі хто припустилися помилки, заслуговують на покарання. Зазвичай, вони нещадні й нетерплячі і щодо себе, і щодо інших. Схильні звинувачувати себе та інших, якщо вони не відповідають жорстким стандартам або очікуванням.

Суть проблеми неадаптивних схем полягає в тому, що людина не ставиться до них критично і без наявних на те причин приміряє їх до себе, але вони приносять їй лише дискомфорт. Ефективність КПТ забезпечується завдяки критичному мисленню та реальним експериментам, наприклад: «що буде, якщо я не стану себе кривдити?» Людина після детального аналізу та проведених експериментів переконується в ефективності новопродбаних ідей і вже не має ніяких сумнівів в їх раціональності. Перші зустрічі в КПТ спрямовані на усвідомлення і зміну негативних установок. Для особистості із аутоагресивними проявами типовими ірраціональними установками є: «я обов'язково повинен (повинна) відповідати цим стандартам, інакше я буду нездарою», «я повинен (повинна) понести за це покарання», «якщо я собі нашкоджу то так буде краще для всіх», «я себе ненавиджу себе бо в мене нічого не виходить», «мене ніхто не любить і через це я змушений (змушена) це з собою робити». Такі установки супроводжуються заниженою самооцінкою, комплексом провини, надмірною відповідальністю, невпевненістю і реалізуються через аутоагресію (Бек А., 1979).

На другому етапі терапії підвищується рівень самоконтролю та деструктивна поведінка замінюється продуктивною. Автоматичні думки спричиняють деструктивні емоції та відповідні поведінкові реакції. Для особистості важливо навчитися реагувати на подразник інакше та через тренування сформувати новий тип реагування та поведінки, адже попри усвідомлення необхідності зміни поведінки, нова модель поведінки ще не сформована. Для досягнення стійкого результату апробуються техніки відкритого, але безпечного прояву агресії, до них відносяться: гра на музичних інструментах, легка фізкультура, малювання, догляд за собою, занурення в себе та самоусвідомлення, але найкраще коли людина емоційно ігнорує ситуацію, що раніше спричиняла

в цього аутоагресію, ставиться спокійно, або з гумором. Багаторазове повторення цих дій в ситуаціях коли раніше людина хотіла собі нашкодити дозволить закріпити нову продуктивну схему поведінки (Ханова О. А., 2020).

Типовий приклад аутоагресивної поведінки і боротьби з нею – це коли клієнт засвоїв з дитинства ідею, що він «поганий» і заслуговує болі, при цьому об'єктивних причин цьому може і не бути. В будь якому разі дана поведінка не є адаптивною, не сприяє вирішенню життєвої ситуації, а лише руйнує особистість із середини, людина страждає, не може знайти спокою. Завдання психолога в даному випадку допомогти визначити цей алгоритм дисфункціонального мислення та зробити очевидним і абсолютно зрозумілим негативне переконання для клієнта, розглянути його та дати можливість усвідомити значення цього алгоритму у житті особистості. В даному випадку це виглядатиме так:

А) ситуація: я (клієнт) бачу в собі недолік;

В) думки, ставлення: «я негідник, нездара, я повинен бути кращим, я нехороша людина, я нікчема»;

С) емоції: сором, ненависть до себе, образа на себе та інших;

Р) раціональний варіант мислення: «моє самопокарання не робить мене кращим, не робить краще іншим людям, а лише забирає здоров'я, через це не можу змінитися. Взагалі-то я і так хороша людина і мені потрібно розвивати мої сильні сторони, а не принижувати себе за слабкі, підтримувати себе так буде краще і мені, і оточуючим» (Елліс А., 2002).

Висновок. Аутоагресія безумовно впливає на життя особистості забираючи сили, здоров'я, стаючи перешкодою на шляху до щасливого і повноцінного життя. З цією проблемою зустрічається багато людей в усьому світі, в дуже різних проявах і з дуже різних причин.

КПТ є ефективним засобом подолання аутоагресивних розладів та перевіреною системою психологічних засобів вирішення багатьох психологічних проблем. КПТ допомагає особистості дбати про власне психологічне благополуччя та здоров'я. Розвиток навичок самоаналізу із використанням засобів КПТ дозволяє людині ефективно справлятися із власними проявами аутоагресивної поведінки, спочатку з допомогою психолога, а потім і самотужки.

Перспективи розвитку досліджень в даному напрямку – це підвищення рівня підготовки фахівців, що зможуть допомагати собі та своїм клієнтам, а саме розвиток ідеї систематизованого аналізу власних вчинків, відчуттів, думок з метою їх оптимізації згідно сучасних непростих умов.

Кабашнюк В. О.

Хмельницький національний університет

БІОСУГЕСТИВНА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ТА ЛІКУВАННЯ ПСИХОСОМАТИЧНИХ ХВОРИХ

Невпинне зростання долі психосоматичних розладів змушує до пошуку нових методів корекції та лікування психосоматичних хворих. Сучасні методи допомоги можна поділити на 3 групи:

1) фармакотерапія;

2) тілесно-орієнтована терапія: акупунктура, мануальна терапія, йога, масаж, остеопатія тощо;

3) психотерапія.

Кожний метод по-своєму є ефективним, але в певній мірі обмежений в застосуванні (Чабан О. С., Хаустова О. О., 2004).

Однією з сучасних технік тілесно-орієнтованої терапії, який ми застосовували в роботі з клієнтами з скаргами психосоматичного характеру, є метод біосугестивної терапії (БСТ), запропонований О. Стражним в 2019 році. Метод включає поєднання прийомів вербального і невербального навіяння в стані легкого трансю. «Біо» означає, що, крім сугестії, застосовують інші чинники впливу – контакт долоні терапевта з клієнтом, певна постановка голосу, при груповій терапії індукція клієнта з членами групи.

Курс корекції потребує, як правило, 8 психотерапевтичних сесій. Сесія може бути індивідуальною або групою. Кожна сесія, в свою чергу, складається з трьох частин:

1. Індивідуальна бесіда. Від сесії до сесії вона покликана переорієнтувати акценти сприйняття пацієнтом своєї ситуації і своїх хворобливих установок. Переконавання: «У мене дуже-дуже велика проблема» замінюється на: «З будь-якої ситуації є вихід, і навіть два».

2. Групова розмова (у разі групової терапії). Мета цієї розмови – позитивний вплив на нових членів групи тими пацієнтами, які вже пройшли кілька сеансів і відчули покращення самопочуття.

3. Біосугестивний сеанс. Пацієнти зручно розташовуються в кріслах, включається аудіозапис, за допомогою якого психотерапевт проводить лікувальний сеанс. Загальний час сесії – 30-40 хвилин, час сеансу – 18 хвилин. Під час сеансу БСТ психотерапевт вводить пацієнтів в стан легкого трансу. Голос психотерапевта, в супроводі фонові музики, звучить в аудіозапису. Під час сеансу терапевт в певному ритмі злегка торкається пацієнтів. Поєднання цих трьох чинників раніше в психотерапії не використовувалися.

Сеанс БСТ складається з 10 текстових блоків:

1. Налаштування.
2. Контакт.
3. Спокій.
4. Це ваш час.
5. Вплив на шию.
6. Вплив на грудну клітину.
7. Думки – не більше, ніж думки.
8. Вплив на органи черевної порожнини.
9. Вплив на суглоби.
10. Вихід.

Торкання є суттєвою частиною лікування. Курс Touch for Health – «Цілющий Дотик» – викладається за програмою Міжнародного Коледжу кінезіології (International Kinesiology College). Проводять ритмічне торкання тих ділянок тіла, про які йде мова.

Роль торкань:

1) дотик необхідний для утримання уваги. Слухаючи голос, що звучить із динаміків, пацієнт може «прокручувати» в своїй свідомості події дня, будувати плани. Дотик повертає його до того, що відбувається «тут і зараз»;

2) дотик необхідний для відчуття безпеки. Людині простіше відчутися себе в безпеці, якщо хтось її торкнеться;

3) дотик підсилює дію сугестії;

4) доброзичливий дотик має виражений заспокійливий ефект;

5) дотик впливає на людину не тільки психологічно, а й хімічно. Дослідження шведського професора Kerstin Moberg свідчать, що м'який та спокійний дотик підвищує вироблення окситоцину, який збільшує рівень серотоніну і дофаміну – серотонін знижує рівень тривоги, напруження, депресії, а дофамін покращує концентрацію уваги;

б) дотик посилює довіру пацієнта до терапевта.

В підсумку – дотик є ефективним інструментом терапії.

Музикотерапія починається з гонга. Вібрації від легкого удару дерев'яним молоточком по тибетській чашечці – це камертон, налаштований на «мі» першої октави. Він готує до сприйняття сеансу, «промиває» енергетичні канали. Перша композиція в цій добірці музики виконується в тій же тональності, що і звук гонга – в мі мінорі з ритмом 68 ударів на хвилину, але завершується вже з ритмом у 60 ударів на хвилину в до-дісз мажорі.

Обов'язково клієнт отримує домашнє завдання, мета якого візуалізація бажаних змін (Стражний О., 2019).

Групи клієнтів склалися з 4-5 чоловік з скаргами як соматичного, так і психологічного характеру: головний біль, біль в шії, спині та попереку, болі в ліктьовому суглобі, тахікардія, гіпертензія, тривожність, очікування поганих подій, розлади сну, хронічна втома, розлади концентрації уваги.

Вже після першого сеансу спостерігали позитивний ефект: відчуття психологічного комфорту, заспокоєність і розслабленість, хороше самопочуття – повне зникнення або зменшення болю, нормалізація частоти пульсу, зниження артеріального тиску. Клієнти відмічали також покращення сну. Найбільш позитивні суттєві зміни відмічали починаючи з другого сеансу. Повне або майже повне позбавлення від психосоматичних проявів спостерігали після 8 сеансів.

Крім вказаної техніки, в роботі з клієнтами застосовували також метод позитивної психотерапії (Пеньковська Н. М., Шептицький Р. В., 2014) та техніку «Уважна усвідомленість» (Пуддікомб Е.), в основі якої лежить розвиток усвідомленості «жити тут і тепер», як однієї із ключових компетенцій щасливої людини.

Висновки:

1. Метод біосугестивної терапії безсумнівно можна віднести до сучасних і ефективних тілесно-орієнтованих технік відновлення для комбатантів, сімей військових, цивільних та дітей.
2. Метод не потребує психологічного «відкривання клієнта».
3. Позитивний ефект спостерігався вже через 1 – 2 сеанси, а весь курс займає не більше 8 сесій.
4. Позитивний вплив відбувається не на окремі захворювання, а на весь організм.

Казачінер О. С., Бойчук Ю. Д.

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Навчання і виховання дітей з складними порушеннями є досить складною проблемою спеціальної педагогіки. У число першочергових завдань, що постають перед фахівцями, входить завдання ранньої діагностики, адже діти з складними порушеннями розвитку зазвичай надто пізно потрапляють в сферу спеціального навчання. Нерідко така можливість виникає для них лише на початок шкільного віку, а то і пізніше. Усе це потребує реалізації професійної підготовки спеціалістів, які працюють та /або працюватимуть із цією категорією дітей з особливими освітніми потребами.

Питання підготовки фахівців у галузі спеціальної та корекційної педагогіки досліджували В. Березан (Березан В. І., 2017), А. Колупаєва (Колупаєва А. А., 2014), З. Ленів (Ленів З. П., 2014), С. Миронова (Миронова С. П., 2007), І. Олійник (Олійник І., 2012), Н. Пахомова (Пахомова Н. Г., 2016), Л. Руденко (Руденко Л. М., 2005), О. Таранченко (Таранченко О. М., 2012), Л. Фомічова (Фомічова Л. І., 2008) та інші. Навчання та виховання дітей зі складними порушеннями були предметом наукових пошуків таких авторів, як: Т. Басилова (Басилова Т. А., 2001), Г. Бертинь (Бертинь Г. П., 1990), К. Глушенко (Глушенко К. О., 2014), Л. Головчиц (Головчиц Л. А., 2011), Б. Долинський (Долинський Б. Т., 2012), М. Жигорева (Жигорева М. В., 2006), А. Лапін (Лапін А., 2009), Ю. Ратибура (Ратибура Ю. О., 2015) та інші.

Метою дослідження є опис змісту та складових навчальної програми та силабусу дисципліни «Навчання та виховання дітей зі складними порушеннями» у межах реалізації освітньої програми підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня за напрямом 016.02 Спеціальна освіта (олігофренопедагогіка) ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

У межах реалізації освітньої програми підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня за напрямом 016.02 Спеціальна освіта (олігофренопедагогіка) виникає потреба у розробці навчальних курсів, які б допомогли майбутнім вчителям-дефектологам (олігофренопедагогам), учителям із корекційної освіти набути професійної компетентності роботи з дітьми, які мають комплексні порушення психофізичного розвитку.

Метою викладання навчальної дисципліни «Навчання та виховання дітей зі складними порушеннями» у ХНПУ імені Г. С. Сковороди є формування у майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти знань та уявлень про різноманітність проявів складних порушень у дітей, їхні клініко-психологічні особливості, шляхи спеціальної адаптації та надання корекційної допомоги цій категорії дітей, базуючись на сучасних підходах до спеціального навчання і виховання дітей з комбінованими порушеннями психофізичного розвитку, враховуючи потребу для роботи з ними у спеціальних загальноосвітніх закладах, в умовах інклюзивного навчання.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Навчання та виховання дітей зі складними порушеннями» є:

- 1) ознайомити студентів з еволюцією поняття «комплексне порушення» в теорії та практиці спеціального навчання та різноманітність комплексних порушень у дітей, їх етіологію;
- 2) охарактеризувати психологічні особливості дітей з різними комплексними порушеннями, їх вплив на різні види діяльності дитини;

3) сформувати у студентів систему знань про шляхи корекційного виховання та навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями на основі врахування їхніх індивідуальних особливостей і можливостей;

4) сформувати компетенції щодо соціальної адаптації дітей зі складними порушеннями до життя у суспільстві.

Представимо тематику лекційних занять в обсязі 20 годин:

Тема 1. Еволюція поглядів на поняття «діти зі складними та системними порушеннями» в теорії і практиці спеціального навчання

Тема 2. Типологія дітей з складними та системними порушеннями

Тема 3. Теоретичні та методичні аспекти організації і проведення вивчення особистісного розвитку дітей зі складними та системними порушеннями

Тема 4. Особливості навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи серед дітей зі складними порушеннями

Тема 5. Здоров'язбережувальні технології для дітей зі складними порушеннями

Тема 6. Особливості виховання та навчання дітей зі складними та системними порушеннями психофізичного розвитку

Тема 7. Вплив особливостей психофізичного розвитку дітей зі складними та системними порушеннями на різні види їхньої діяльності

Тема 8. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини зі складними порушеннями: створення та розподіл обов'язків

Тема 9. Управління корекційно-реабілітаційним процесом

Тема 10. Роль сім'ї у вихованні дитини зі складними та системними порушеннями

Пропонованими завданнями для самостійної роботи магістрів та їх кінцевими продуктами у межах курсу є такі: 1) аналіз типової освітньої програми для спеціальних закладів (тезовий конспект); 2) аналіз еволюції поглядів на поняття «діти зі складними та системними порушеннями» в теорії і практиці спеціального навчання (презентація power-point, інтелект-карта, схема, малюнок (за вибором студента); 3) розробка індивідуальної програми розвитку дитини зі складними порушеннями; 4) розробка рекомендацій щодо навчання і розвитку дітей з комплексними порушеннями розвитку; 5) анотування наукових статей (фахових видань) з корекційної педагогіки (логопедії, ортопедагогіки, педагогіки дітей з комплексними порушеннями); виділення актуальних проблем наукових досліджень (анотації).

Було розроблено низку запитань та завдань для модульного та семестрового контролю, а також для обговорення під час семінарських та практичних занять:

1. Підходи до класифікації дітей із складними порушеннями розвитку.

2. Причини складних порушень розвитку.

3. Індивідуальне навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку як психолого-педагогічна проблема.

4. Специфічні особливості психофізичного розвитку дітей із комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору.

5. Психологічні особливості дітей із комплексними порушеннями (особливості уваги, мислення, уяви, пам'яті, мовлення).

6. Створення системи ранньої комплексної допомоги дітям зі складними порушеннями в Україні.

7. Створення системи ранньої комплексної допомоги дітям зі складними порушеннями за кордоном (країна – за вибором).

8. Нормативно-правове забезпечення організації індивідуального навчання дітей із комплексними порушеннями розвитку.

9. Підхід до навчання і діагностики дітей з множинними сенсорними порушеннями.

10. Рекомендації щодо корекційно-розвивальної роботи з дітьми зі складними порушеннями (за проф. А. І. Мещеряковим).

11. Особливості виконання практичних завдань школярами зі складними порушеннями психофізичного розвитку на уроках математики.

12. Особливості виконання практичних завдань школярами зі складними порушеннями психофізичного розвитку на уроках рідної мови.

13. Особливості виконання практичних завдань школярами зі складними порушеннями психофізичного розвитку на уроках природознавства.

14. Особливості виконання практичних завдань школярами зі складними порушеннями психофізичного розвитку на уроках трудового навчання.
15. Розвиток побутових навичок дітей зі складними порушеннями.
16. Розвиток комунікативних навичок дітей зі складними порушеннями.
17. Розвиток соціальних навичок дітей зі складними порушеннями.
18. Розвиток академічних навичок дітей зі складними порушеннями.
19. Психолого-педагогічне обстеження дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку.
20. Розробка індивідуальної соціально-педагогічної та медико-психологічної карти супроводу дитини зі складними порушеннями.

Таким чином, усе сказане вище дозволило дійти висновку про те, що майбутні фахівці у галузі спеціальної освіти мають бути обізнані щодо особливостей навчання та виховання дітей зі складними порушеннями. Ця категорія дітей є найбільш уразливою та для досягнення успіху та позитивних результатів потребує копіткої роботи з боку спеціалістів, педагогів та батьків. Нами було розроблено навчальну програму та силабус дисципліни «Навчання та виховання дітей зі складними порушеннями» у межах реалізації освітньої програми підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня за напрямом 016.02 Спеціальна освіта (олігофренопедагогіка). На нашу думку, зміст лекційних, семінарських, практичних занять, завдання для самостійної роботи дозволять досягти його мети – формування у майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти знань та уявлень про різноманітність проявів складних порушень у дітей, їхні клініко-психологічні особливості, шляхи спеціальної адаптації та надання корекційної допомоги цій категорії дітей.

Казмірчук Д. М., Потапчук Н. Д.

Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

МАЙБУТНІЙ ОФІЦЕР-ПРИКОРДОННИК ЯК СУБ'ЄКТ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Як свідчить практика, здоровий спосіб життя є передумовою для розвитку різних сторін життєдіяльності людини, досягнення нею активного довголіття та повноцінного виконання соціальних функцій, для активної участі у трудовій, громадській, сімейно-побутовій, дозвільній формах життєдіяльності. Актуальність здорового способу життя викликана зростанням і зміною характеру навантажень на організм людини через ускладнення суспільного життя, збільшення ризиків техногенного, екологічного, психологічного, політичного і військового характеру, що провокують негативні зрушення в стані здоров'я.

Особливого значення здоровий спосіб життя набуває для фахівців екстремальних видів діяльності, зокрема для військовослужбовців. Адже військовослужбовцям важливо підтримувати гарну фізичну форму та мати високий рівень нервово-психічної стійкості. Результатом сформованості здорового способу життя є культура здоров'я як інтегративна якість особистості і показник вихованості, що забезпечує певний рівень знань, умінь і навичок формування, відтворення та зміцнення здоров'я і характеризується високим рівнем культури поведінки людини стосовно власного здоров'я та здоров'я оточуючих. Формування засад здорового способу життя, культури здоров'я, підвищення їх виховних можливостей потребує максимальної уваги до мотиваційної сфери молоді у прагненні бути здоровими.

Варто звернути увагу на те, що у військовій та правоохоронній сферах окремі проблемні питання, пов'язані з вивченням здорового способу життя та формування прихильності до нього досліджували: В. Барко, О. Бойко (формування лідерства і прихильності до здорового способу життя у військовослужбовців і працівників правоохоронних органів), М. Варій, М. Козяр, М. Коваль, В. Слободяник (використання потенційних можливостей закладу військової освіти і сім'ї щодо формування здорового способу життя), В. Кохан, Є. Потапчук, Р. Сірко та ін. (проблеми збереження психічного здоров'я), О. Шеремета, К. Пантелєєв (здоров'язбережувальна компетентність та культура здоров'язбереження майбутніх офіцерів).

Зважаючи на думку дослідників, ми розглядаємо поняття «здоровий спосіб життя» як особливості діяльності майбутнього офіцера, які сприяють збереженню і зміцненню його здоров'я, а також гармонійній організації служби, навчання, побуту і відпочинку. Результати досліджень

свідчать про те, що до структури здорового способу життя входять: раціональна службова і навчальна діяльність; самопідготовка і саморозвиток у майбутніх офіцерів важливих особистісних рис (сили волі, цілеспрямованості, наполегливості, активності, самодисципліни, самоконтролю); самоорганізація життєдіяльності, що ґрунтується на повноцінному розпорядку дня, який включає раціональний відпочинок, заняття фізичною культурою та спортом і профілактику захворювань; психологічна підготовка як основа попередження шкідливих звичок; раціональне та збалансоване харчування як основа правильного розвитку усіх систем організму; повноцінний сон, який сприяє відновленню фізичних та розумових сил (Слободяник В., 2009).

Здоровий спосіб життя пов'язаний з особистісно-мотиваційною сферою людини, з соціальними, фізичними можливостями та здібностями. Формування мотивації здорового способу життя є невід'ємною частиною загальної культури особистості, та сприяє повноцінному фізичному розвитку особистості, формуванню її фізичних здібностей, зміцненню здоров'я, формуванню гармонії тіла й духу. Фізично та психічно здоровою можна вважати особу, яка не має шкідливих звичок, живе активним життям у соціумі, має набір надійних методик для подолання стресів, регулярно виконує фізичні вправи, що дають змогу підтримувати фізичну форму та привабливу фігуру. Отже мова йде про особистість, яка не тільки усвідомлює цінність здоров'я, вмотивована до здоров'я збереження, володіє знаннями про здоров'я та здоровий спосіб життя, але й використовує набуті знання і вміння у практичній діяльності. На думку дослідників це свідчить про сформованість здоров'язбережувальної компетентності (Шеремета О., 2019) та культури здоров'язбереження (Пантелеєв К., 2018).

Аналіз наукової літератури та результатів практичної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників дозволив виявити перелік індивідуальних характеристик особистості, які не сприяють здоровому способу життя. Насамперед, такими передумовами є: низький рівень самоконтролю, наполегливості, низька самоповага та невпевненість у собі, емоційна і психічна неврівноваженість, життєві цінності, які допускають куріння, вживання алкоголю, наркотичних речовин, низький рівень успішності, відсутність розуміння в сім'ї, роль жертви мобінгу чи босінгу у курсантському колективі, вияви асоціальної поведінки у ранньому віці (Адамчук О., 2015; Резнік О., 2017).

З'ясовано, здоровий спосіб життя майбутніх офіцерів детерміновано низкою чинників об'єктивного характеру, серед яких є: раціональний режим навчання, служби і відпочинку, викорінювання шкідливих звичок, оптимальний руховий режим, особиста гігієна, загартовування, раціональне харчування, позитивні емоції. До основних критеріїв та показників здорового способу життя слід відносити рухову активність, якісне харчування, відсутність шкідливих звичок, дотримання правил особистої гігієни, безпечна сексуальна поведінка та можливості реалізації здорового способу життя.

Отже, дотримання майбутніми офіцерами-прикордонниками здорового способу життя залежить від багатьох чинників. Знання про них допоможуть курсантам ставати активними суб'єктами самозбереження, уникнути у своїй діяльності помилкових рішень та реалізовувати здоровий спосіб життя. Для формування у майбутніх офіцерів-прикордонників психології здорового способу життя виникає потреба у вивченні чинників, які впливають на розвиток мотивації до здорового способу життя, що є перспективою для подальшого вивчення цієї проблематики.

Карпенко З. С.

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Карпенко Є. В.

Львівський державний університет внутрішніх справ

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ АКЦІОГЕНЕЗУ ОСОБИСТОСТІ В ДИСКУРСИВНО-ХОЛІСТИЧНОМУ ВИМІРІ

Надважливим завданням у структурі психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців є цілісне (холістичне, інтегрально-суб'єктне) проектування їх професійно-особистісного становлення (аксіо- і професіогенезу) в екзистенційно-позиційному дискурсі життєздійснення. У цьому контексті доцільно керуватися такими засадничими положеннями:

1. Розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості (власне – персональний аксіогенез) пояснюється принципом інтегральної суб'єктності, згідно з яким здатність людини до самоактуалізації проявляється у висхідній телеологічній перспективі в континуумі: 1) відносного чи умовного суб'єкта (біологічного індивіда, психосоматичного організму), наділеного здатністю рефлекторного налаштування (суб'єктна здатність «передчуваю») на сприятливі умови життя й орієнтованого на ключову цінність «вітальність» (здоров'я); 2) моносуб'єкта (власне суб'єкта умовно індивідуальної діяльності), який здійснює діяльність певного предметного змісту (пізнання, спілкування, праця) згідно з виробленими соціальними нормами і культурними стандартами, домінують прагматичні цінності. Адаптивна, нормовідповідна активність моносуб'єкта забезпечується сформованою здатністю «треба» – морально-психологічною саморегуляцією за допомогою усвідомленого обов'язку; 3) полісуб'єкта чи особистості як суб'єкта суспільно розподіленої діяльності, керованої імперативом моральної свідомості – сумлінням або інстанцією «мушу» («варто») і спрямованою на цінність добра для інших; 4) метасуб'єкта як індивідуальності, що репрезентує себе в актах творчої діяльності й унікальних внесках у культуру. Суб'єктна здатність цього рівня втілюється цілепокладанням «буду» («смію») і забезпечує досягнення індивідуального інноваційного ефекту, оцінюваного за естетичними канонами прекрасного; 5) абсолютного суб'єкта – людини як носія універсальної духовності з притаманною їй супердиспозицією «блага» як результату розуміння смислу існування конкретного сущого у світовому порядку, що забезпечується суб'єктною здатністю «приймаю» (Карпенко З.С., 2018).

2. Другий автор запропонував триангуляційну модель емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості (Карпенко Є.В., 2020), утворену ортогональними векторами інтуїтивно-почуттєвого осмислення й проєктування (рух траєкторією самопізнання від умовно-суб'єктної дискурсивної позиції Споглядача до полісуб'єктної позиції Інсайдера) та дискурсивно-логічного цілепокладання й реалізації (рух від моносуб'єктної позиції Епігона-наслідувача до метасуб'єктної позиції Експерта). Перший вектор репрезентує інтернальний модус життєздійснення, а другий – екстернальний. Узгодження обох модусів із притаманними їм позиціями утворює інтегративний модус життєздійснення. Таким чином, з одного боку, відбувається рух до позиції Читача, що являє собою суміщення функцій Споглядача з функціями Епігона, тобто перехід від умовно-суб'єктної до моносуб'єктної позицій, а з другого боку – рух від Читача до позиції Автора як результату синтезу функцій Інсайдера з функціями Експерта шляхом інтеграції полісуб'єктної й метасуб'єктної екзистенційних позицій. У цьому контексті лиш триангуляційна дуга, що об'єднує комплементарні екзистенційні позиції інтернального й екстернального модусів життєздійснення, цілісно репрезентує аксіогенез особистості.

Прикладні емпіричні дослідження авторів та їхніх послідовників засвідчують чималий пояснювально-прогностичний потенціал пропонованих теоретичних моделей у контексті сучасних метамодерністських методологічних орієнтацій, що спираються на цілісний підхід, використання змішаних (кількісних та якісних) методів, звернення до психологічної герменевтики та новітньої психолінгвістики.

Карпова Д. Є

Хмельницький національний університет

ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ МАЙБУТНІМ ШЛЮБНИМ ПАРТНЕРАМ ЩОДО РОЗПОДІЛУ СІМЕЙНИХ РОЛЕЙ ТА ОБОВ'ЯЗКІВ

За результатами аналізу наукової літератури та експериментального дослідження, нами з'ясовано, що процес розподілу сімейних ролей та обов'язків часто породжує деструктивні сімейні конфлікти. Майбутнім шлюбним партнерам доцільно звернути увагу, що першопричинами таких конфліктів можуть бути індивідуально-психологічні особливості подружжя, помилковий вибір шлюбного партнера, проживання молодого сім'ї з батьками, сімейні кризи тощо.

З метою запобігання сімейним конфліктам, пов'язаних з розподілом сімейних ролей та обов'язків, нами було розроблено практичні рекомендації майбутнім шлюбним партнерам, в яких відображено шляхи запобігання сімейним конфліктам, детермінованих нормативними сімейними кризами. У рекомендаціях зазначається, що сімейні проблеми, пов'язані з розподілом (перерозподілом) сімейних ролей та обов'язків найчастіше можуть виникати при появі деяких нормативних та ненормативних сімейних криз, зокрема: кризи «*прийняття на себе подружніх*

обов'язків» (адаптація шлюбних партнерів до сімейного життя та один до одного), кризи «засвоєння подружжям батьківських ролей і прийняття факту появи нового члена сім'ї» (перехідний етап життєвого циклу сім'ї, що обумовлений фактором народження дитини), кризи «включення дітей у зовнішню соціальну структуру» (входження дитини до нової соціальної структури – дошкільний навчальний заклад, школа), кризи «важка хвороба члена сім'ї» (поява члена сім'ї з будь-якою серйозною соматичною чи нервово-психічною хворобою, алкоголізмом, наркоманією тощо), кризи «повторний шлюб» (адаптація шлюбних партнерів до сімейного життя, членів нової сім'ї, виконання батьківських обов'язків щодо рідних та нерідних дітей).

Майбутньому подружжю варто знати, що для запобігання сімейних конфліктів, детермінованих кризою «прийняття на себе подружніх обов'язків», потрібно: вирішити проблеми сімейної ієрархії та розподілу сфер відповідальності, узгодити обов'язки та права, знайти баланс між особистими та сімейними потребами, встановити внутрішні кордони сім'ї і межі спілкування з друзями та родичами.

Для запобігання сімейних конфліктів, детермінованих кризою «засвоєння подружжям батьківських ролей і прийняття факту появи нового члена сім'ї» майбутнім шлюбним партнерам важливо знати, що:

- сім'я, яка очікує народження дитини, стоїть на порозі серйозних змін, тому потребує перерозподілу сфер відповідальності та обов'язків;

- зміни, що відбуваються з жінкою під час вагітності, впливають на її здатність виконувати певні сімейні ролі за господарською, інтимно-сексуальною, морально-психологічною функціями і, відповідно, на характер взаємин подружжя;

- нормативні переживання, що супроводжують вагітність жінки, можуть змінюватися під впливом різних чинників і набувати хворобливого характеру (тривоги, побоювання, страхи). У деяких випадках може виникати відчуття покинутості, самотності, недовіри до оточуючих людей, майбутня мама може стати вимогливою, капризною, надмірно сентиментальною, ранимою, що вимагає від партнера терпіння, психологічної підтримки (ролі порадника, розрадника, слухача, співрозмовника) та виконання господарсько-побутових справ (ролі господарника, кухара, покуця, прибиральника);

- після народження дитини з'являються нові ролі «батька / мами» і велика кількість обов'язків. Виконання батьківських обов'язків потребує суттєвого розширення діапазону сімейних ролей від «няньки» до таких важливих ролей як «вихователь», «учитель»;

- батько може відчутися виключеним з сім'ї (відчуття «емоційного голоду»), переживати почуття ревності (роль ревнивця), спрямувати усі зусилля у професійну сферу, оскільки мама всю увагу спрямовує на дитину. Молода мама, яка очікує від чоловіка емоційної підтримки і допомоги, може ображатися та дратуватися. Подружжю важливо запобігати появі таких проблем, утримуватися від взаємних претензій;

- узгодженість, гнучкість і правильний розподіл сімейних ролей допоможе швидко подолати кризу «засвоєння подружжям батьківських ролей і прийняття факту появи нового члена сім'ї».

Для запобігання сімейних конфліктів, детермінованих кризою «включення дітей у зовнішню соціальну структуру» майбутньому подружжю важливо знати, що:

- включення дітей у соціальну структуру може спричинити виникнення напруги у стосунках подружжя, невдоволення та розчарування через неприйняття членами сім'ї нових обов'язків і невдоволення батьківськими ролями;

- можуть з'являтися труднощі в адаптації дитини до нових соціальних умов та її соматизація як вияви механізмів психологічного захисту (алергійні захворювання, гастрит, енурез, простудні захворювання);

- через невдалий розподіл сімейних ролей може виникнути перевантаження жінки і як наслідок емоційне та фізичне виснаження (втома, відчай, роздратування, бажання все покинути і страх щось змінити);

- подружжю потрібно бути готовим до подолання труднощів, пов'язаних з включенням дітей у соціальну структуру. Це потребує чіткого перерозподілу сімейних ролей, взаєморозуміння і взаємопідтримки.

Отже як висновок потрібно зазначити, що майбутнім шлюбним партнерам на дошлюбному етапі важливо засвоїти основи шлюбу та сім'ї, усвідомлювати свої права та обов'язки, а також знати закономірності розподілу і перерозподілу сімейних ролей на різних етапах сімейного життя.

Коваль К. Ю.

Рівненський державний гуманітарний університет

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ

Дитячий будинок сімейного типу – відносно нова форма виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківських прав в Україні. Це багатодітна сім'я, створена за бажанням подружжя або окремої особи, яка не перебуває в шлюбі для виховання та спільного проживання дітей без батьківського піклування. Особливістю такого соціального інституту є поєднання сімейної форми виховання та професійних задач для забезпечення належних умов спільного проживання та процесу соціалізації дітей. Безпосередній та вирішальний вплив на ці процеси мають батьки-вихователі. Це вимагає відбору кандидатів та підготовку до виконання цієї ролі.

Аналізуючи правове поле функціонування дитячих будинків сімейного типу, статус батьків-вихователів, закріплений статтею 256-6 Сімейного кодексу України, зазначимо, що вони мають такі ж обов'язки з виховання та розвитку дітей, як і біологічні батьки, несуть відповідальність за життя, здоров'я, фізичний та психічний розвиток вихованців (Сімейний кодекс України. Стаття 256-6). Основним документом функціонування дитячих будинків сімейного типу є «Положення № 564 про дитячі будинки сімейного типу», у якому чітко прописані вимоги до кандидатів у батьки-вихователі, їхні права та обов'язки (Положення про дитячий будинок сімейного типу № 564 від 26 квітня 2002 р.).

Однією з вимог, без якої неможливо створити дитячий будинок сімейного типу є проходження попереднього і періодичного навчання батьків-вихователів для освоєння та підвищення свого виховного потенціалу. Створені державні програми для підготовки кандидатів у батьки-вихователі та підвищення кваліфікації – «Програма кандидатів підготовки в опікуни, піклувальники, прийомні батьки та батьки-вихователі» (Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 24.04.2009 № 1357. Програма підготовки кандидатів в опікуни, піклувальники, прийомні батьки та батьки-вихователі), «Програма навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу» (Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 14.01.2011 № 79. Програма навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу). Зазначені програми побудовані на основі співпраці батьків та спеціалістів та побудовані на науково-педагогічних принципах. Однак вони є загальними, а зважаючи на специфіку дитячих будинків сімейного типу, необхідне вивчення особливостей конкретної сім'ї та підбір методик відповідного навчання батьків-вихователів. Як варіант педагогічної підтримки використовується консультування зі спеціалістами, проведення тренінгів та семінарів з конкретних тем на запити та потреби батьків-вихователів. Ще однією формою педагогічної допомоги є соціальний супровід, який контролює діяльність дитячого будинку сімейного типу та консультує батьків для вирішення проблем, пов'язаних з вихованням прийомних дітей. На сьогодні соціальний супровід як модель цілеспрямованої комплексної допомоги особи або сім'ї, набула широкого впровадження.

Педагогічна підготовка батьків-вихователів передбачає використання різних форм, методів активного навчання, спрямована на поглиблення знань щодо особливостей виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківських прав. Це включає вивчення різних видів виховання та загальних методів сімейного виховання. Адже дитячий будинок сімейного типу може бути різноетнічним за складом, можуть виховуватися діти з різними хворобами та інвалідністю. Батькам-вихователям необхідні знання та вміння створити належні соціально-педагогічні умови для комфортного співжиття усіх та підготувати вихованців до процесів соціалізації та самоствердження Крім того, необхідні психологічні знання стосовно вікових особливостей дітей, їх характеру, темпераменту. Враховуючи вікові, індивідуальні особливості вихованців, їхні риси характеру, вподобання, сфери інтересу обираються методи виховного впливу та враховуються особливості дитячого будинку сімейного типу.

Завданнями цих навчань є вдосконалення вмінь організації виховного та навчального процесу вихованців, налагодження комунікацій, проведення дозвілля, вирішення життєвих ситуацій, коригування світоглядних позицій, формування цінностей тощо. Розуміння педагогічних цілей діяльності дитячого будинку сімейного типу, реалізація батьків-вихователів та підвищення їх кваліфікації спрямована на забезпечення умов для адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківських прав до соціального середовища, максимальна нейтралізація набутого нею

негативного досвіду, компенсація вад фізичного і психологічного розвитку, набутих за умов асоціального оточення (Пеша І. В., 2000. Соціальне становлення дітей в дитячих будинках сімейного типу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «соціальна педагогіка»).

Педагогічна складова підготовки батьків-вихователів є важливою та актуальною, базується на співпраці з фаховими спеціалістами із використанням різних форм та методів отриманих знань та вмінь для реалізації діяльності дитячого будинку сімейного типу та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківських прав. Відповідно до змін вимог суспільства ця діяльність постійно оновлюється та розширюється, потребує розробки нових методик навчання та створення не лише загальної підготовки батьків-вихователів, а й більш уточнених програм, тренінгів, комплексів вправ для реалізації виховного процесу в дитячих будинках сімейного типу.

Кокун О. М.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ ПОКАЗНИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ ПОКАЗНИКАМИ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО «ВИГОРАННЯ» ТА ДЕФОРМАЦІЇ

Дослідження життєстійкості нині є одним з провідних трендів сучасної психології. Адже саме високий рівень життєстійкості особистості стає запорукою не лише її життєвої та професійної ефективності, але й запорукою збереження її фізичного та психічного здоров'я в несприятливих умовах життєдіяльності. Після появи перших наукових праць S. Kobasa та S. Maddi (1979), присвячених феномену життєстійкості менеджерів телефонної компанії, його дослідження активно розпочалися і нині широко продовжуються й у інших професійних сферах, сферах освіти, здоров'я, спорту, діяльності силових структур тощо. Зокрема, вивчення позитивного значення життєстійкості для широкого кола аспектів професійної діяльності фахівців різних професій здійснено M. Cash та D. Gardner (2011), R. Greene та K. Nowack (1995), I. Kardum (2012), M. Manning (1988), E. Merino-Tejedor (2015). Дослідження життєстійкості у плані її можливості запобігати професійному вигоранню представників різних професій здійснювались A. Duquette (1997), P. Simoni та J. Paterson (1997), E. McCranie (1987), D. Chan (2003), S. Azeem (2010), A. Cerezo et al. (2015).

Нижче ми представимо частину результатів наших досліджень, спрямованих на визначення особливостей взаємозв'язків показників професійної життєстійкості фахівців із показниками їх професійного «вигорання» та деформації. Зокрема, в цих дослідженнях було використано Опитувальник професійної життєстійкості (Кокун О. М., 2019) та Модифікацію опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – МВІ. Дослідження здійснювались із використанням діагностичного інтернет-сайта <http://prof-diagnost.org>. В них взяло участь 452 особи (205 чоловіків та 247 жінок) із різних країн (73% склали жителі України). Вік досліджуваних – від 18 до 77 років ($M = 35,93$; $SD = 13,97$): до 25 років – 124 (27,4 %) особи; 26–30 років – 53 (11,7 %) осіб; 31–40 років – 100 (22,1 %) осіб; 41–50 років – 94 (20,8 %) осіб; 51 рік і старші – 81 (17,9 %) осіб. Переважна більшість (92 %) досліджуваних відзначили, що виконання ними професійних обов'язків передбачає постійні або часті контакти з іншими людьми.

Як нами попередньо і передбачалося, виявилось, що показники професійного «вигорання» та деформації вирізняються переважно негативними достовірними зв'язками з показниками професійної життєстійкості (таблиця 1).

Найбільшу кількість достовірних зв'язків – з всіма показниками професійної життєстійкості ($r = -0,11 - -0,27$; $p \leq 0,05-0,001$), має деперсоналізація. У показника сумарного значення професійного «вигорання» та деформації наявні п'ять таких зв'язків, емоційного виснаження – чотири, і редукції особистих досягнень – два. Єдиний достовірний, хоча й слабкий за силою позитивний зв'язок, виявився між показниками емоційного виснаження та знову ж таки професійного контролю ($r = 0,11$; $p \leq 0,05$). Це теж виглядає достатньо логічним і є характеристикою психофізіологічної «ціни» такого контролю, що природним чином призводить до певного емоційного знесилення.

Таблиця 1 – Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості фахівців із показниками професійного «вигорання» та деформації

№	Показники професійної життєстійкості	Показники професійного «вигорання» та деформації			
		сумарне значення	емоційне виснаження	деперсоналізація	редукція особистих досягнень
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	-0,15**	-0,07	-0,27***	-0,03
2	Рівень професійної включеності	-0,13**	-0,07	-0,25***	0,01
3	Рівень професійного контролю	0,02	0,11*	-0,12*	0,01
4	Рівень професійного прийняття виклику	-0,21***	-0,13**	-0,28***	-0,08
5	Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості	-0,24***	-0,21***	-0,18***	-0,14**
6	Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості	-0,21***	-0,13**	-0,11*	-0,22***
7	Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості	-0,06	0,01	-0,26***	0,08
8	Рівень професійного компоненту професійної життєстійкості	0,02	0,07	-0,27***	0,08

*** – кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,001$; ** – $p \leq 0,01$; * – $p \leq 0,05$.

Якщо проаналізувати спрямованість встановлених зв'язків, то очевидним є взаємовплив між ними. Так безсумнівно, що з одного боку, підвищення ознак професійного «вигорання» та деформації закономірно призводить до зниження професійної життєстійкості. А з іншого боку, зрозуміло, що фахівці з невисокою професійною життєстійкістю більш підвладні виникненню в них таких несприятливих особистісно-професійних явищ.

Висновки. Виявлено, що показники професійного «вигорання» та деформації вирізняються переважно негативними достовірними зв'язками з показниками професійної життєстійкості (до $r = -0,27$; $p \leq 0,001$). Це, в цілому, узгоджується з даними зарубіжних дослідників. Відповідно, сприяння підвищенню професійної життєстійкості фахівців (тренінговими та ін. засобами) можна розглядати як вагомий ресурс запобігання виникненню у фахівців таких несприятливих особистісно-професійних проявів як професійне «вигорання» та деформація.

Комар Т. В., Петяк О. В.

Хмельницький національний університет

СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ В ОНЛАЙН-ФОРМАТІ

Психологічне консультування в дистанційному форматі (онлайн) останнім часом стало реальністю нашого буденного життя. Подвійність ситуації полягає в тому, що з однієї сторони Інтернет-технології сприяють розвитку відчуженості між людьми, а з іншої – вони представляють собою оперативний спосіб пошуку інформації, встановлення контактів, забезпечують взаємодію та співпрацю в умовах неможливості фактичного переміщення осіб (хвороба, ізоляція тощо), епідеміологічних катастроф, і тому широко застосовуються людьми, що потребують допомоги. Сучасні реалії показали, що Інтернет-ресурси стали максимально популярними: як засоби спілкування, швидкої передачі інформації, для презентації та реалізації професійних послуг. Зараз уже в Інтернеті існує велика кількість різноманітних психологічних спільнот та сайтів психологічної допомоги в онлайн-форматі. Сайти психологічної допомоги і портали стали популярними як для консультантів, так і для людей, які просто цікавляться психологією, як

наукою, а також для тих, хто бажає отримати професійну психологічну допомогу онлайн (Войскунский А. Е., 2002). Безумовно, роль Інтернет-технологій в нашому житті складно переоцінити, роль спілкування в онлайн-форматі щодня зростає, саме тому актуальним стало питання щодо особливостей підходу та ефективності вирішення проблем клієнтів засобами Інтернет-технологій.

Розглянемо види дистанційного консультування (Лях І. В., 2020):

– «гаряча лінія» – сюди належать: контакти Державної служби України з надзвичайних ситуацій, відомчі служби Головного управління ДСНС в областях України у випадках надзвичайних ситуацій, гарячі лінії допомоги нарко-, алкозалежним, важкохворим та їх рідним, особам, що опинились у складних життєвих обставинах тощо. Мета їхньої діяльності: інформування, надання екстреної психологічної допомоги в експрес-форматі;

– «телефон довіри» – дуже зручний винахід людства. У складній ситуації, коли допомога необхідна терміново та немає часу на поїздку до психолога, вночі або ж в інший час доби можна набрати номер міського телефону «15-50» або з мобільного (067)133-15-50 (для Хмельницької області) і висловити свої переживання, проблеми, отримавши при цьому кваліфіковану консультацію психолога телефону довіри, підтримку, пораду і допомогу. Важливо, що консультування проводиться анонімно, тому простіше розповісти про те, що ніколи не сказав би знайомим людям. Все це досягається за умови, що «на іншому кінці дроту» працює кваліфікований психолог;

– психологічна волонтерська допомога з метою надання безкоштовних психологічних консультацій;

– психотерапія онлайн – здійснюється з метою особистісних змін в житті клієнта, часто використовується як доповнення до очної роботи. Особливістю є те, що вимагає більш тривалої взаємодії з психологом та є оплачуваним видом допомоги;

– суміжні види діяльності – інформаційний бізнес, шоу-бізнес, вебінари, марафони, спілкування в соціальних мережах, віртуальні ігри.

За формою дистанційного консультування розрізняють аудіальний канал (телефон), текстове спілкування (переписка у месенджерах, спільнотах, на платформах), відеодзвінки (відеозображення співрозмовників у поєднанні з аудіальним каналом – голосом). Також онлайн-консультування може відбуватись приватно (чат) чи публічно (форум), анонімно («скриньки довіри») чи персонально (з означенням особи співрозмовника/клієнта), одноразово чи тривалий час, напряму (психолог-клієнт) чи через агрегатор, організацію, службу.

Звертаючись до поняття консультування, варто зазначити, що – це професійне ставлення кваліфікованого консультанта до клієнта, яке зазвичай, представляється як «особистість-особистість», проте інколи в ньому беруть участь більше двох осіб (Burks H., 1979). Мета консультування – допомогти клієнтам зрозуміти те, що відбувається у їхньому життєвому просторі та осмислено досягти поставленої мети на основі усвідомленого вибору при вирішенні проблем емоційного та міжособистісного характеру (Steffire B., 1979). Крім зазначеного, цілі психологічного консультування:

– сприяти змінам поведінки, щоб клієнт зміг жити продуктивніше, відчувати задоволеність життям, не дивлячись на певні неминучі соціальні обмеження;

– розвивати навички подолання труднощів при зіткненні з новими життєвими обставинами та вимогами;

– забезпечувати ефективно прийняття життєво важливих рішень;

– здобути під час консультування такі вміння і навички: самостійні вчинки, розподіл часу та енергії, оцінка наслідків ризику, дослідження поля цінностей, в якому відбувається прийняття рішень, оцінка рис своєї особистості, подолання емоційних стресів, розуміння впливу установок на прийняття рішень тощо;

– розвиток вміння створювати і підтримувати міжособистісні стосунки. Спілкування з людьми займає значну частину життя і в багатьох викликає труднощі через їхній низький рівень самоповаги чи недостатність соціальних навичок. Сімейні конфлікти дорослих чи проблеми взаємодії дітей варто вирішувати шляхом навчання побудови якісних міжособистісних стосунків.

– полегшити реалізацію і підвищення потенціалу особистості. На думку Blocher (Blocher, 1996), в консультуванні необхідно прагнути до максимальної свободи клієнта (враховуючи природні соціальні обмеження), а також до розвитку здатності клієнта контролювати своє оточення і власні реакції, що провокуються оточуючими.

Водночас онлайн-формат консультування має свої тренди і крайнощі. Зокрема, це знецінення – формування ілюзії стосовно того, що відбувається в мережі – це не серйозно, «ніби» – тобто, працювати легко і «ніби» в форматі. Наступна тенденція – надцінність, що полягає в феномені параноїдальної включеності, як на самих сесіях, так і в процесі якоїсь особливої комунікації. Відомо, що при незначних зусиллях все, що відбувається в мережі, може стати доступним для інших, що і формує параноїдальну тенденцію важливості значення того, що переживається в онлайн-форматі.

При контакті онлайн з'являється безліч факторів, які складно усвідомити, якщо ми про них не знаємо. Наприклад, погляд. Важливо, чи дивиться вам в очі людина, чи відводить погляд, коли говорить. Це повністю порушено в Інтернет-комунікації. Щоб зрозуміти, що психолог дивиться на клієнта, йому потрібно подивитись в камеру, але коли клієнт дивиться в неї, то безпосередньо співрозмовника вже не бачить. Тому виникає плутанина уже на рівні глобальних перцептивних процесів, адже за ними стоїть відчуття близькості, емпатії, розуміння чи нерозуміння. Наступна особливість контакту в онлайн-форматі – розмиття кордонів. З'являється величезна можливість програвати свої почуття, ідеї, емоції і це буде деструктивна форма відігривання у вигляді порушення кордонів (меж). Психолог-консультант не може їх контролювати, а інколи навіть не може стримувати (Лях І. В., 2021).

Досить велике поле для проекції проявляється в онлайн-форматі. Для проекції свого особистого минулого досвіду і для того, щоб проекціями не «затопити» сенс власне консультативного чи терапевтичного процесу, спеціалісту доводиться приймати особливі специфічні міри, які не приймаються в кабінетній роботі, вони не потрібні в очному форматі зустрічей. Досить часто захисні реакції клієнта / пацієнта, що звертається за допомогою онлайн, сформовані на основі його попереднього досвіду онлайн-взаємодії.

Під час роботи психолога в Інтернеті існує така особливість, як ефект дзеркала – консультант бачить сам себе, своє зображення. Це також впливає на його сприйняття. Коли психолог працює в кабінеті з клієнтом, він бачить його і не бачить себе. А тут утворюється два зображення: є консультант, є клієнт, і навіть в роботі з групою, психолог також бачить себе. У такому випадку виникають питання: протягом якого часу етично дивитися на себе в екрані? Чи можна взагалі і чи потрібно дивитися на себе в екран тощо?

Важливе значення для консультування в онлайн-форматі має Інтернет-грамотність. Дуже часто емоційна оцінка якості співпраці виявляється незалежною від практичних психологічних навичок консультанта. Тобто, якщо фахівець добре парцює з програмою, має досвід роботи з цією програмою, присутня хороша якість зв'язку, є досить потужний мікрофон і веб-камера, лише тоді узагальнена емоційна оцінка консультанта буде дещо вища. В такому випадку спосіб комунікації впливає на саму комунікацію.

В процесі онлайн-консультування психологу важливо досягати герметичності у взаємодії, тобто створювати таку атмосферу, коли зміст, асоціації, моменти саморозкриття клієнта будуть адресовані саме спеціалісту, не розповсюджуючись на сторонніх осіб. Герметичність та адекватне сприйняття її необхідності клієнтом потрібно навчитись диктувати таким чином, щоб він був здатним осягнути та усвідомити, в яку небезпечну ситуацію може потрапити, якщо не буде герметичного простору. Стабільність онлайн-простору можна досягнути, дотримуючись таких умов: правила сеттінгу; зовнішній вигляд спеціаліста та клієнта; постійний стабільний фон за спиною; якість Інтернет-зв'язку; записування сесії – лише з дозволу клієнта і спеціаліста; етичні питання – поява на екрані чашок, стаканів, бокалів, а також кішки, собаки та інші домашні тварини.

При необхідності застосування дистанційної форми консультування, перед початком роботи спеціаліст зобов'язаний інформувати клієнта про те, що:

1) дистанційна форма можлива лише при усвідомленні клієнтом особливостей цього способу консультування, психотерапії, супервізії;

2) дотримання конфіденційності та безпечності робочого простору під час дистанційної роботи є обов'язком не лише спеціаліста, супервізора, але й клієнта. В приміщенні під час роботи повинні бути зачинені двері, відсутні сторонні особи і виключена можливість порушення герметичності простору;

3) спеціаліст зобов'язаний інформувати клієнта про особливості використання засобів зв'язку, їх можливості, вимоги до швидкості передачі даних, наявність відеокамери та гарнітури.

Багато уваги приділяється питанням етики дистанційної роботи. Спеціалісту не етично займатися сторонніми справами під час онлайн-консультування. Недопустимість цього

обговорюється також і з клієнтом. Інколи трапляються екстремальні важливі дзвінки, тоді клієнт попереджує психолога про те, що йому потрібно відповісти на телефонний дзвінок. Ця перерва на декілька хвилин повинна потрапити в простір консультації, інакше буде впливати на негативний контрперенос. Якщо в процесі роботи психолог робить записи, при цьому на екрані це виглядає так, що у спеціаліста опущена голова і для клієнта не зрозуміло, що консультант там робить – це теж варто обговорювати та повідомляти, наголошуючи, що ці моменти не відволікають спеціаліста від бесіди.

Крук С. Л., Гаврилькевич В. К.
Хмельницький національний університет

ГУМАННО-ОСОБИСТІСНА ОСВІТА І ЇЇ ВІДМІННОСТІ ВІД ІНШХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИХ МОДЕЛЕЙ ОСВІТИ

Гуманно-особистісна освіта передбачає таку організацію освітнього середовища, яка сприяє гармонійному розвитку особистості тих, хто здобуває освіту. Тобто, ця освіта орієнтована не стільки на засвоєння знань і розвиток ерудованості та інтелектуальних здатностей учнів, скільки на цілісний розвиток їхньої особистості. Тому ця освіта є орієнтованою на особистість учнів або особистісно-орієнтованою (в літературі зустрічаються ще такі варіанти, як: особистісно орієнтована, особистісно-зорієнтована).

Мета нашої статті – розкрити змістовну неоднозначність поняття «особистісно-орієнтована освіта» та показати суттєву відмінність гуманно-особистісної освіти від інших особистісно-орієнтованих моделей освіти.

Особистісно-орієнтована освіта може будуватися на різних світоглядних, а відповідно і різних методологічних засадах. Залежно від того, на якій світоглядній платформі освіта базується, вона матиме різний характер і різні наслідки.

Так, наприклад, особистісно-орієнтована освіта може базуватись на основі світогляду вузько-матеріалістичного, прагматичного і споживацького, основними принципами якого є: «Психіка – це функція головного мозку», «Живемо на Землі тільки один раз!», «Зі смертю все закінчується!», «Бери від життя все!».

Результатом такої особистісно-орієнтованої освіти буде формування самостійної «успішної особистості», яка вміє вправно задовольняти свої особисті потреби, ставити перед собою цілі, які відповідають її особистим потребам, і вправно їх досягати, долаючи перешкоди на цьому шляху. Така «успішна особистість», світогляд якої обмежений площиною матеріальних цінностей і горизонтом особистого блага, завдяки власній вольовій активності, користуючись здобутими знаннями, дійсно зможе брати і використовувати всілякі можливості для накопичення земних благ, підвищення свого соціального статусу і збільшення своїх матеріальних статків. Вміючи задовольняти свої власні потреби, така особистість буде самостійною і незалежною від інших, але чи буде вона враховувати інтереси і потреби інших людей, які одночасно з нею живуть на Землі або будуть жити після неї? В сучасному світі можна бачити багато прикладів «успішних людей», у яких їхня особистість і їхнє особисте соціальне і матеріальне благо заважають їм бачити життєві потреби та інтереси інших людей.

Брати до уваги інтереси і потреби інших людей можливо, якщо спочатку навчитися їх бачити і розуміти. Щоб побачити і зрозуміти інтереси і потреби інших людей, треба відсторонитися від своєї особистості. Щоб враховувати інтереси і потреби інших людей у своїй діяльності, треба вміти узгоджувати свої особисті потреби і інтереси із потребами і інтересами інших, треба вміти не тільки брати, але й вміти давати. Така особистісна життєва позиція може реалізуватися, якщо в системі потреб особистості будуть врівноважені потреби брати і давати, якщо в системі життєвих цінностей особистості будуть представлені не тільки цінності особистого блага, а й цінності загального блага, яке вміщує в собі особисте благо кожної живої істоти, в тому числі й благо самої людини, яка прагне до загального блага.

Для того, щоб у людини виникли потреби давати, щоб у її системі цінностей закріпилися цінності загального блага, має спочатку відбутися усвідомлення взаємопов'язаності і нероздільної єдності всіх живих істот, які є у світі, як частинок єдиної цілісної природної системи. Таке усвідомлення є можливим за умови розширення уявлень про матерію і про власне єство. Тобто для

цього необхідний більш широкий світогляд і більш глибоке розуміння самого себе і сенсу свого життя. Прикладом тут є світогляд, який охоплює і матеріальний, і духовний вимір світу і життя.

Згідно такого духовно-матеріалістичного світогляду, люди і всі живі істоти у світі нероздільно пов'язані між собою на духовному рівні як поєднані судини. Тому й піклування про загальне благо є піклуванням і про особисте благо. Такий світогляд охоплює і духовний, і матеріальний аспекти природи й життя людини та базується на принципах *духовного гуманізму*, а людина, яка прагне пізнати вище духовне начало свого буття, називається *гуманною*.

Людина, яка дбає про загальне благо і своїми думками, словами і діями породжує загальне благо, називається *благородною*. Педагогіка, спрямована на виховання гуманних і благородних людей, називається *гуманною педагогікою*. Основні положення духовно-матеріалістичного уявлення про людину та принципи і суть духовного гуманізму викладені в «Маніфесті гуманної педагогіки», прийнятому і проголошеному 17 липня 2011 року в Бушеті (Телавський район, Грузія) на Першій Бушетинській зустрічі діячів Міжнародного Руху Гуманної Педагогіки (українською мовою Маніфест представлений на сайті Всеукраїнського громадського об'єднання «Всеукраїнська культурно-освітня асоціація Гуманної Педагогіки»: http://gumanpedagog.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=127&Itemid=57&lang=uk).

Отже, у назві «гуманно-особистісна освіта» наголошується, що це є особистісно-орієнтована освіта на засадах гуманної педагогіки (на принципах духовного гуманізму). Вона спрямована на те, щоб допомогти здобувачам освіти розкрити свій духовний особистісний потенціал і стати самостійними зрілими особистостями, які живуть цінностями загального блага, тобто стати гуманними і благородними людьми.

Кулешова О. В.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Діяльність психолога багато в чому обмежена тим середовищем, в якому знаходиться людина або група. Такі обмеження допомагають психологу через усвідомлення свого місця в житті конкретного студента, його найближчого оточення, сформулювати цілі та завдання формування креативної компетентності. В кожному окремому випадку завдання цього процесу визначаються особливостями особистості або певної соціальної спільності, яким надається психологічна допомога, і тією ситуацією, в якій здійснюється процес.

Для забезпечення процесу формування і розвитку будь-якого явища чи процесу, в тому числі і креативної компетентності студентів, необхідно враховувати наявність двох аспектів: психологічного і соціального. Психологічний аспект пов'язаний з суб'єктами розвитку і саморозвитку і розуміється як вивчення і цілеспрямований вплив на внутрішні характеристики досліджуваного феномена або явища, що моделюється, в структурі особистості, тобто психологічний аспект спрямований на суб'єкт вивчення та його психофізіологічні, вроджені та вікові особливості. Соціальний аспект пов'язує психологічний зміст з факторами і механізмами оточуючого середовища, що забезпечують розвиток особистості в цілому і, зокрема, бажаний розвиток досліджуваного процесу або явища, і його властивостей. Іншими словами, це соціальне оточення, середовище, що включає в себе природне середовище, найближче оточення особистості, рід занять найближчого оточення, умови життєдіяльності та засоби комунікації, соціальний досвід і соціальні ролі, індивідуальну ситуацію розвитку (Беженар А. А., 2017).

Процес формування креативної компетентності передбачає взаємодію двох суб'єктів (психолога та студента) в контексті певної життєвої ситуації, результатом якої є створення та забезпечення передумов для успішного формування та розвитку креативної компетентності студента. При цьому, як суб'єкт формування може виступати не тільки окремо взята особистість, а й певна соціальна спільнота, мала група.

В якості основних характеристик процесу формування креативної компетентності студентів можна виділити: системність, цілісність, процесуальність, інтегрованість, динамічність, безперервність, особливі відносини між учасниками процесу, спільна робота по досягненню цілей об'єкта та суб'єкта формування, заглибленість у реальне повсякденне життя людини або групи, спрямованість на підтримку комфортного психічного стану суб'єкта, його розвиток, розкриття та

реалізацію прихованого потенціалу, досягнення максимальної продуктивності діяльності особистості або соціальної спільноти (Бистрова Ю. В., 2015).

Серед завдань процесу формування креативної компетентності студентів, ми виділяємо такі:

- 1) вивчення, аналіз, формування, розвиток і корекція суб'єктів формування креативної компетентності;
- 2) підтримка реакцій і процесів, які природно розвиваються, комфортного психічного стану і найвищої продуктивності особистості студентів;
- 3) забезпечення найбільш доцільного соціального розвитку і соціального виховання кожного студента;
- 4) створення оптимальних соціально-психологічних умов функціонування та розвитку особистості в суспільстві, а також оптимальних умов зв'язку з оточуючим світом;
- 5) прискорення процесу набуття загальних і спеціальних знань і умінь;
- 6) максимальне підвищення ефективності свідомої діяльності кожної окремої особистості на благо суспільства;
- 7) пошук, активізація та зміцнення прихованих ресурсів розвитку кожного студента, запуск механізму саморозвитку і самосвідомості його особистості, відкриття перспективи особистісного зростання;
- 8) реалізація творчого потенціалу особистості студентів.

Для розвитку креативності має особливе значення соціальне підкріплення творчої поведінки особистості, очікування оточуючих, серед яких пріоритетне місце займають умови сімейного середовища. У числі позитивних факторів найближчого оточення можна виділити такі: достатня увага до особистості, формування мотивації, позитивне підкріплення творчої поведінки, емоційна і психологічна підтримка креативної активності, прояв креативності оточуючими людьми, як зразок для наслідування.

Можна так само відзначити, що процес формування креативної компетентності студентів включає дві підсистеми: індивідуальну підсистему, яка передбачає розвиток креативної компетентності студента; організаційна підсистема передбачає проведення заходів щодо формування та розвитку креативної компетентності під час навчання у ЗВО і життєдіяльності особистості в цілому.

Значний вплив на формування і розвиток креативної компетентності студентів здійснює психологічний клімат і навчально-розвиваюче середовище, в якому знаходиться особистість – навчальна група, яка склалася в умовах спільної діяльності та має стійкий емоційно-психологічний настрій членів колективу, що формується в результаті взаємодії суб'єктивних й об'єктивних факторів його життєдіяльності.

На основі методологічного аналізу наукової літератури, нами виділені три основних етапи процесу формування креативної компетентності:

Підготовчий етап виконує організаційно-методичну функцію: здійснюється створення організаційних і методичних передумов для формування керуючих психологічних впливів на організаційному та особистісно-діяльнісному рівнях і створення умов їх успішної реалізації. На даному етапі, перш за все, відбувається визначення цілей формування креативної компетентності, здійснюється побудова прогнозів ефективності планованого процесу, його позитивних і негативних сторін і можливих наслідків.

Діяльнісний етап передбачає встановлення контакту з об'єктом формування та його найближчим оточенням, виявлення рівня креативної компетентності, вибір методів і способів реалізації процесу. Даний етап також характеризується створенням і розробкою програми щодо формування готовності й адаптації до творчої діяльності, розвитку креативної компетентності, виявлення причин низького рівня креативності, створення психологічних умов для успішного розвитку креативної компетентності студентів.

Заключний етап виконує аналітичну функцію і являє собою осмислення результатів діяльності психолога (психологічної служби) з формування креативної компетентності, аналіз його ефективності, можливі рекомендації щодо подальшої самостійної діяльності студента.

Отже, в якості соціально-психологічних детермінант, що сприяють формуванню та розвитку креативної компетентності студентів можна виділити наступні:

– *вікові особливості студентів та соціальна ситуація розвитку*, що виникає через ролі особистості не тільки як об'єкта, а й суб'єкта професійної освіти;

– *креативне середовище ЗВО*, соціальне підкріплення творчої поведінки, підтримка та віра в успіх діяльності студентів, характер і рід занять найближчого оточення, їх соціальний досвід і соціальні ролі;

– *розуміння студентами цілей навчання і впевненість в можливості їх досягнення*, забезпечення можливості самостійної постановки значущих для особистості завдань, виконання їх на високому рівні, свідоме і відповідальне ставлення студента до змісту освіти, до своєї діяльності і поведінки, до підвищення своєї освітньої активності;

– *гнучкість у виборі засобів і методів досягнення цілей навчання* в залежності від особистих схильностей студентів, можливість вибору та реалізації ефективних форм діяльності студентів з комплексного оволодіння та свідомого творчого застосування соціальних і професійних знань, успішне засвоєння навичок професійної діяльності, соціальної та професійної поведінки та спілкування;

– *провідна роль студентів у процесі навчання*, індивідуальний підхід, врахування їх індивідуально-особистісного розвитку, увага до інтересів студентів, їх мотивації і вмінням, створення індивідуальних навчальних планів, розвиток пізнавальних потреб студентів, основний упор на їх самостійну роботу, вказівка на необхідність досягнення високих стандартів при її виконанні;

– *співтворчість суб'єктів освіти*, конструктивна взаємодія викладача та студента, спільний пошук вирішення завдань, обмін досвідом під час спільної роботи з різними людьми, наявність позитивного зразку творчої поведінки, надання студентам широких можливостей для участі в новій для них діяльності та надання їм підтримки у виконанні важливої, з точки зору досягнення, значущої для них мети роботи;

– *взаємозв'язок і підкріплення освітніх цілей теоретичного знання практичною діяльністю*, орієнтація студентів на різноманітність професійних і життєвих ситуацій, формування адекватних уявлень про реальну соціальну дійсність, опора на особистий досвід як на джерело навчання, орієнтація на практичне застосування знань, надання студентам такої можливості, створення умов для наслідування творчої поведінки, наявність можливості випробувати нові стилі поведінки, брати участь в незалежних дослідженнях і розвивати значущі види компетентності, виявити свої системи цінностей.

Сенс процесу формування креативної компетентності студентів полягає в активізації та підтримці позитивних і нейтралізації негативних чинників розвитку креативної компетентності.

Для групи студентів з низьким рівнем креативної компетентності робота має бути спрямована на формування інтересу до складних, неординарних завдань та їх вирішення за допомогою генерування нових оригінальних ідей. Необхідно розвивати вміння переносити досвід з однієї сфери діяльності до іншої, шукати нестандартні, невикористані раніше шляхи вирішення життєвих і професійних завдань. Крім того, необхідно проаналізувати і виявити психічні процеси, способи діяльності, які допоможуть студенту компенсувати відсутні якості його особистості та розкрити потенціал нерозвинених здібностей; знайти методи включення механізмів, що сприяють актуалізації самопізнання особистості, пошуку внутрішніх ресурсів, активізації прагнення та бажання розвитку своїх здібностей і саморозвитку особистості в цілому.

У роботі зі студентами із середнім рівнем креативної компетентності необхідно зосередитися на розвитку у них нестандартного мислення, розуміння необхідності використовувати життєвий і професійний досвід з різних сфер життєдіяльності при вирішенні будь-яких розумових завдань. Студенти цієї групи, недооцінюють свої здібності, слід допомогти їм підвищити самооцінку, показати можливості розвитку і саморозвитку особистості, пояснити, що труднощі при створенні нового продукту або ідеї переборні і сприяють розвитку їх особистості.

У групі студентів з високим рівнем креативної компетентності соціально-психологічна робота, головним чином, має бути спрямована на підтримку інтересів та прагнень особистості до саморозвитку, розвитку своїх здібностей, збільшення досягнень. Важливо продовжувати розвивати впевненість у власних силах і здатність знаходити неординарні шляхи вирішення поставлених проблем, створювати якісно новий продукт, демонструвати важливість вміння зіставляти наявні знання та інтегрувати їх до особистого життєвого досвіду.

Таким чином, процес формування креативної компетентності студентів – це сукупність заходів психологічного впливу формуючого, розвиваючого та корекційного характеру; комплекс методів, спрямованих на створення умов для розвитку і саморозвитку особистості, для актуалізації творчого потенціалу, уточнення рівня і розвитку досліджуваного феномена.

Лавріненко Л. І.

Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського

РОБОТА ВИХОВАТЕЛЯ З ДІТЬМИ З НЕВРОТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Важливим завданням освітянської політики на сучасному етапі є формування в дітей дошкільного віку культури здоров'я, ставлення до власного здоров'я як до найвищої людської цінності.

Сьогодні ми все частіше спостерігаємо прояви психічного нездоров'я дітей, наприклад, підвищену тривожність, страх, невпевненість у собі, надмірну вразливість тощо. Саме тому розв'язання проблеми збереження психічного здоров'я кожної дитини є одним з головних завдань дошкільної освіти. Адже від стану психічного здоров'я залежить особистісний розвиток дітей.

Психічне здоров'я дитини – це стан душевного благополуччя, емоційного комфорту, впевненість у своєму майбутньому, пов'язана з відчуттям захищеності свого «Я», характеризується її здатністю успішно регулювати свою поведінку й діяльність відповідно до загальноприйнятих норм і правил, активно розвиватись як особистість. Психічно здоровій дитині притаманний гармонійний розвиток, врівноваженість, адаптивність, а також духовність, орієнтація на саморозвиток і самоактуалізацію. Гармонійний особистісний розвиток і фізичне здоров'я сприяють успішній адаптації дитини в соціумі.

На жаль, у сучасному шаленому житті збільшується кількість дітей, що мають порушення психічного здоров'я, зокрема невротичні розлади. Науковці пов'язують це зі стресогенними чинниками, які постійно діють на дитячу психіку та є головною причиною досить високого відсотка невротичних проявів у поведінці дошкільників. Невротичні прояви в поведінці з'являються в дітей, які страждають від дефіциту спілкування з дорослими або від їх ворожого ставлення, а також у дітей, які ростуть в умовах сімейних негараздів. Інформаційні перевантаження з повідомленням на телебаченні про крадіжки, розбій, неприховані сцени з інтимної сфери життя дорослих також негативно впливають на психічне здоров'я дітей.

Емоційна потреба в любові та захищеності посідає перше місце серед душевних потреб дітей. Недостатнє задоволення цієї потреби зумовлює виникнення в дітей короткочасних і тривалих негативних психічних станів. Майже кожна ситуація, в якій зневажається, а то й принижується почуття власної гідності дитини, сприймається нею як критична. Потреба дітей у повазі є дуже важливою. Задоволення цієї потреби веде до підвищення рівня психічного здоров'я дитини, і навпаки. Вихователі не повинні залишати дитину наодинці з образами. Поступово, у міру накопичення досвіду негативних переживань, у дитини знижується рівень її психічного здоров'я: втрачається здатність радіти, дивуватися, захоплюватися, довіряти, а натомість, зростають тривога, безпричинні страхи, порушення сну, занепокоєння. Дитина позбавляється емоційного комфорту й почуття захищеності власного «Я». Відомо, що незадоволення значущих для дитини потреб породжує страждання, а часті страждання призводять до «руйнівних» емоцій: гніву, злості, агресії. Вони руйнують і саму дитину (її психіку, здоров'я в цілому), і її взаємини з оточенням. А від досвіду, набутого у період дошкільного дитинства, значною мірою залежить, буде дитина оптимістом чи песимістом, наскільки віритиме в свої сили, а отже, як зуміє здолати звичайні труднощі життя, протистояти перешкодам, спокусам тощо. Усім відомо, що діти з хорошими потенційними можливостями розвитку здібностей, але із заниженою самооцінкою гірше навчаються, мають часті конфлікти з однолітками й вихователями, а потім і з учителями, їх невдачі з роками зростають (Черевко Н. В., 2019).

Дуже важливо своєчасно помітити порушення в поведінці дошкільнят і надавати відповідну допомогу. Саме від уміння вихователя спостерігати за дітьми, правильно розуміти та корегувати особливості емоційних проявів дитини в процесі регуляції нею своєї ігрової діяльності й спілкування багато в чому залежить майбутній розвиток підростаючої дитини.

Слід особливо наголосити, що будь-які форми покарання дитини вихователем, за яких принижується її власна гідність, недопустимі!

Поза всяким сумнівом, компетентність вихователів є запорукою ефективності роботи з дітьми, які мають невротичні порушення. Зокрема вихователі мають бути компетентними в таких питаннях:

– підходи держави та суспільства до організації освіти дітей, які мають порушення психофізичного розвитку;

- основні поняття корекційної педагогіки та спеціальної психології;
- особливості й закономірності розвитку різних категорій осіб з психофізичними порушеннями;
- комплексне психолого-педагогічне вивчення дітей;
- диференційовані та індивідуальні механізми й прийоми дошкільного корекційного навчання та виховання кожної категорії дітей;
- зміст та методи роботи з родинами вихованців.

Сприятливе соціальне та розвивальне середовище є однією з вихідних умов розв'язання ефективності дошкільної освіти. Тому забезпечення такого середовища – одне із завдань психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку. Педагоги дошкільного закладу мають передусім формувати позитивне ставлення здорових вихованців до дітей з невротичними порушеннями, прийоми адекватної взаємодії, емпатії. Ця робота здійснюється за допомогою таких методів як бесіда, переконання, розгляд проблемних ситуацій, сюжетно-рольових ігор, перегляду спеціально відібраних відеосюжетів тощо (Возняк І. В., 2016).

Оскільки дитина-дошкільник – це віддзеркалення сім'ї, то відповідну роботу потрібно проводити також з батьками здорових дітей, формуючи в них позитивне ставлення до перебування в групі дітей з невротичними розладами.

Важливим компонентом у роботі з дітьми з невротичними розладами є професійна адаптація вихователів закладів дошкільної освіти. Об'єктивними показниками професійної адаптації виступають характер педагогічної праці, теоретична та практична підготовленість педагога, знання індивідуальних особливостей дітей, врахування рівня збереження психічних пізнавальних процесів при складанні планів роботи, вміння добирати методичну літературу з будь-якого питання, здатність цікаво подавати дидактичний матеріал (Кряжева І. К., 1977).

Висновки. Отже, робота вихователя ЗДО з дітьми з невротичними порушеннями багатовекторна і спрямована на збереження психічного здоров'я дітей – безперервний профілактичний процес, який передбачає своєчасне попередження психоемоційного перевантаження.

Левко М. І.

Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЯК СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Сучасна державна політика у галузі вищої педагогічної освіти спрямована на реалізацію основних положень компетентнісного підходу до підготовки фахівців. Тому необхідно забезпечити тим, хто навчається, не тільки якісну підготовку, а й сформувати вміння та навички для продовження своєї освіти впродовж усього життя. Для цього необхідно розвивати в них творчі здібності, здатність до самовизначення та саморозвитку в умовах рухливого, альтернативного та відкритого суспільства, вільного вибору виду і способів діяльності, що засвоєні на достатньо високому професійному рівні, здатності до зміни власних професійних уподобань.

Поняття «компетентність» використовується дослідниками для позначення інтегративних характеристик якості підготовки майбутніх фахівців.

З латинської мови *competens* означає «відповідний, спроможний». А *competentia* – коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом.

Глумачний словник української мови терміни «компетентний» і «компетенція» визначає так:

компетентний:

- який має достатні знання в певній галузі;
- який має певні повноваження;

компетенція:

– добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації або особи (Івченко А. О., 2005)

Отже, компетентна в певній галузі людина володіє відповідними знаннями і здібностями, що дають їй змогу обґрунтовано висловлювати судження про цю галузь та ефективно діяти в ній.

Коріння поняття «професійна компетентність» зародилися в античності й, поступово наповнюючись, дійшли до сучасного термінологічного оформлення. Різні його грані досліджуються у філософії, педагогіці, психології, соціології, теорії й методиці професійної освіти, акмеології, андрагогіці та інших гуманітарних науках і міждисциплінарних наукових напрямках.

Українські науковці О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко вважають, що компетентності є своєрідними комплексами знань, умінь і ставлень, що набуваються в навчанні й дозволяють людині розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах проблеми, які є характерними для різних сфер діяльності (Овчарук О., 2003).

Міжнародні експерти визначають поняття компетентності як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях.

Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI) поняття «компетентність» характеризує як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. Компетентність містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення відповідних стандартів у професійній галузі або діяльності. Для того, щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виокремити з цього поняття такі індикатори, як: набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення (Lawrence R. J., 1976).

Критерії вибору ключових компетенцій сильно відрізняються. Так, М. Халаж (G. Halasz) запропонував п'ять груп ключових компетенцій, якими повинні опанувати всі молоді європейці, щоб упоратися із завданнями, що стоять перед сучасним суспільством у новому тисячолітті (Kathleen Dunn, 2003). Критеріями відбору при цьому є основні галузі життєдіяльності людини.

Рада Європи затвердила ці ключові компетенції як нормативний орієнтир, ґрунтуючись на тому, що оволодіння ними повинне стати показником якості освіти у всіх європейських країнах:

- 1) політичні і соціальні компетенції;
- 2) компетенції, що забезпечують життєдіяльність у багатокультурному суспільстві;
- 3) компетенції, що визначають володіння усним і письмовим спілкуванням;
- 4) інформаційні компетенції; компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися впродовж усього життя (Kathleen Dunn, 2003).

Дослідник А. Хуторський виокремив ключові освітні компетенції учнів, які запропонував покласти в основу конструювання освітніх стандартів, взявши до уваги головні цілі загальної освіти, структурне уявлення соціального досвіду особистості й основні види діяльності учнів:

- 1) ціннісно-сміслова компетенція (ціннісні орієнтири, здатність розуміти навколишній світ, механізми самовизначення та ін.);
- 2) загальнокультурна компетенція (глибоке збагнення наукової картини світу, проникнення в національну й загальнолюдську культуру, знання сімейних, релігійних, професійних традицій);
- 3) навчально-пізнавальна компетенція (сукупність компетенцій у сфері пізнавальної, аналітичної діяльності, організації цілеполягання, планування);
- 4) інформаційна компетенція (уміння шукати, аналізувати, узагальнювати, перетворювати, зберігати інформацію за допомогою засобів одержання інформації та інформаційних технологій);
- 5) комунікативна компетенція (знання мов і законів спілкування, установа контактів з об'єктами спілкування, навички роботи в групі й т.д.);
- 6) соціально-трудова компетенція (володіння знаннями та досвідом у сфері суспільної, соціально трудової діяльності, побудова сімейних стосунків, професійне самовизначення, етика трудових і громадських взаємин та ін.);
- 7) компетенція особистісного самовдосконалення (засвоєння способів фізичного, морального, емоційного розвитку, екологія праці, турбота про здоров'я і гігієну, саморегуляція діяльності) (Хуторской А., 2003).

Отже, професійне становлення офіцера передбачає розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння професії й виконання професійної діяльності. Сам процес формування професійної компетентності індивідуально різноманітний, неповторний і охоплює різні види компетентностей, серед яких провідне місце займає комунікативна компетентність. Складовою комунікативної компетентності є комунікативні вміння, які є вмінням встановлювати правильні взаємини і перебудовувати їх відповідно до розвитку особистісного та соціального розвитку курсантів.

ПОНЯТТЯ, ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ФЕНОМЕНУ ТУЛЬПИ

Тривожною особливістю сучасного суспільства стає поширення у світі руху тультководів. Молоді люди, шляхом ментальних зусиль створюють собі уявних друзів, яких вони можуть бачити, чути і навіть відчувати на дотик.

Широкої популярності течія тультководів набула у мережі Інтернет, де активно створюються тематичні сайти, спільноти, блоги та хабри, і їх учасники можуть вільно ділитися досвідом створення тультп, покроковим керівництвом їх візуалізації, своїми переживаннями та відчуття своєї приналежності до групи.

Існує велика кількість різноманітних визначень тультпи, узагальнюючи різні підходи та погляди на проблему, можна сказати, що тультпа – це ментальні конструкції, які досягли розуму; стійка форма галюцинації. Вона виникає під дією відчуттів індивіда, за яких свідомість розширюється і трансцендентується за просторово-часові межі.

Вивченням феномену тультпи у різні часи займалися теософи Д. М. Рейнолдс, Ч. Ледбітер і А. Безант, дослідниця О. Давід-Неєль, Е. Клаузен і Р. Пасман, дитячий психолог А. Бакюс, психолог-антрополог Т. Лурманн, психіатр С. Вейс'ер, психіатр-нарколог М. О. Тьютюшкін, психіатр Є. Осін, лікар-психотерапевт О. Строчкова.

Перші наукові дослідження на тему уявних друзів були проведені у 1890-і роки, спочатку уявних партнерів описували у вигляді надприродних істот. У давні часи у дорослих людей були ангели-охоронці та музи, які відігравали роль уявних партнерів, і дарували комфорт, творче натхнення та скеровували людей у їх справах. Е. Клаузена і Р. Пасман у 2007 році описували це явище та зазначали, що зрештою феномен уявних друзів перейшов на дітей. Це відбулося в середині ХХ століття, коли дитинство стали вважати важливим періодом у житті людини, часом для гри та уяви (Чеснокова О. Б., Яремчук М. В., 2002).

Зародження руху тультководства відбулося у 2007 році в Японії. Особиста тультпа, створена для романтичних взаємин, яка буде завжди з людиною, стала заповітною мрією більшості хікікоморі – японських самітників. Пізніше з'явилися першопрохідці в США та Європі, їх успіхом надихнулися і мешканці пострадянського простору, зокрема України.

Перша згадка про тультпу з'явилася на веб-форумах з можливістю прикріплювати до повідомлень зображення – іміджбордах, хабрах, характерними особливостями яких є можливість спілкування анонімно та особливі сленг і культура (Терехин А. С., Ходакова І. А., 2019).

Професор кафедри психіатрії канадського університету Макгілл С. Вейс'ер намагається довести, що створення альтернативних особистостей не має нічого спільного із психічними захворюваннями, адже людина страждає від психологічних відхилень допоки не змиритися з ними.

За даними досліджень американського психолога-антрополога із Стенфорда Тані Лурманн у 2013 році, більшість американських підлітків – тультководів стимулом до створення тультпи визначають самотність та соціальну тривогу і повідомляють про переважно позитивні зміни у своєму соціальному житті, нові сенсорні враження. Демографічний склад тультководів представлений переважно білою міською молоддю середнього класу, які проживають у США, Канаді, Великій Британії, Австралії, Західній Європі та Російській Федерації. Серед них освічені особи з багатьма інтересами, здібностями та захопленнями, але з обмеженими каналами соціальної взаємодії, скромні та соціально сором'язливі. Їх збіднена соціальна активність не пов'язана з порушенням рівня співпереживання та інтересу до інших людей. Крім того, переживання невидимого супутника як справді присутнього – особливо як дорослого – вимагає праці: постійної концентрації уваги, стану, що нагадує молитву або медитацію (Лурманн Т., 2011; Luhmann T., 2013).

Свого поширення тема тультководства впевнено набирає завдяки мережі Інтернет, чому сприяє наявність тематичних сайтів, анонімність учасників, безоцінне ставлення однодумців, можливість відчуття своєї приналежності до спільноти та спілкуватися у будь-який час і у будь-якому місці.

Тультпа – це стабільна самонавіювана усвідомлена візуалізація, здатна до самостійних думок та дій, що має власну свідомість. Вона створюється абсолютно усвідомлено і дозволяє задавати першопочатковий характер та форму на вибір особи, яка її візуалізує.

Тюльповод, хост, або тюльпанант, тюльпанансер – це людина, яка за допомогою тривалих сеансів концентрації і візуалізації, породжує особливих уявних друзів, яких вона називає тюльпами (Йоффе Б., 2020).

Тюльпа може набувати будь-якої форми, характеру і зовнішності. Обмеження можуть накладатися лише фантазією та уявою тюльповода. Найбільш поширеною формою тюльпи є героїні аніме та ігор, розумні тварини та міфічні істоти. Необхідно відмітити, що тюльпа може мати будь-які здібності, якими її наділять ті, хто матеріалізує ідею.

Необхідно зазначити, що, за умов нормативного розвитку підлітка, йому не потрібні вигадані друзі. Зацікавленість процесом створення тюльпи захопить ненадовго і наслідки для особистості будуть незначними. Окрім того, не кожна молода людина взагалі зважиться на дану дію. Такою людиною може бути особистість із певними специфічними рисами: акцентульованими особистісними якостями, схильністю до ендогенних процесів, розладами особистості.

У кожної людини, незалежно від обставин її життя, є базові потреби. Їх можна виокремити у фізіологічні: потреба в їжі, воді, одязі, фізичному комфорті, та психологічні: потреба у почутті безпеки, прийнятті, розумінні, належності та причетності, визнанні і самовираженні (Маслоу А., 2004).

Фізичні потреби людей при нормотиповій ситуації розвитку зазвичай задовольняються частіше і якісніше за психологічні. Виникають періоди, коли людина відчуває та переживає їх незадоволення особливо гостро та болісно. У такому випадку людина починає шукати шляхи вирішення, задоволення проблеми, і одним із них може стати створення тюльпи.

З розширенням можливостей Інтернет-середовища психологічна відстань між людьми починає збільшуватися. Зростає відстороненість, відчуття самотності, відчуженість одне від одного, що зачіпає навіть найближчих та найрідніших людей. Доступ до інформації стає все простішим, а бажання отримати підтримку, пораду, тепле спілкування все гострішим. Якщо людина не може задовольнити свої базові психологічні потреби, вона починає шукати інші шляхи для збалансованості свого внутрішнього стану. У такому випадку в неї з'являються передумови для того, щоб зацікавитися можливістю створення тюльпи.

Натомість уявлення молоді – соціально-демографічної групи 14-28 років – нашого регіону про феномен тюльпи, шляхи отримання інформації, обізнаність та ставлення до нього та до тюльповодів залишаються недослідженими. Особливої уваги заслуговує категорія вітчизняних тюльповодів, їхнє сприйняття себе та власної тюльпи, здатність до самоаналізу та ставлення до світу вцілому.

З метою дослідження зазначених проблемних питань були складені анкети: загальна, яка дала змогу вивчити ставлення соціуму до феномену тюльпи, та вузького спрямування, виключно для категорії тюльповодів. Онлайн опитування відбулося протягом восени 2020 року за допомогою Інтернет-мережі. Для цього були використані такі месенджери як Instagram, Amino і Telegram, в яких були закріплені посилання на анкети.

В опитуванні за першою анкетною взяли участь 50 респондентів. В опитуванні за другою анкетною – 14 тюльповодів. Особливу цікавість представляють собою відповіді тюльповодів.

Отримані дані дозволили встановити, що більшість реальних тюльповодів становлять дівчата віком 15-16 років.

Переважна більшість опитаних довідалися про феномен тюльпи із мережі Інтернет – 84 %, що ще раз підтверджує набирання популярності течії тюльповодства саме у цифровому просторі і значно меншою мірою в офлайн спілкуванні.

Найбільш частими причинами створення тюльпи є самотність – 50 %; соціальна сором'язливість – 43 %; проблеми із довірою до людей – 38 %, бажання мати постійного друга – 36 %, депресія – 36 %, бажання позбутися емоційних проблем – 36 % та страх соціальних контактів – 29 %.

Завдяки тюльпі тюльповоди мають змогу порадитися і поговорити – 79 %, отримати підтримку і допомогу від неї – 79 %, вона демонструє їм інший погляд на проблему – 64 %, допомагає вирішувати психологічні проблеми – 64%, покращити свій емоційний стан – 62 %, отримати мотивацію – 50 %, отримати позитивний зворотній зв'язок і прийняти рішення – 43 %.

Не всі тюльповоди здатні відмітити негативний вплив тюльпи на себе, частина зазначає, що такого впливу немає. Інші відзначають неконтрольовані негативні емоції, головні болі, втому – 43%; відчуття стороннього управління власним тілом, стійкі галюцинації, звуження соціальних контактів, нервові виснаження – по 21 %.

Вплив туйли на життєдїяльнїсть людини-туйповода переважна бїльшїсть учасникїв опитування вбчає у збїльшеннї замкнутостї людини, кардинальнїй змїнї її поведїнки і залежить це вїд самої людини.

Туйповоди серед своїх найважливїших переживань видїляють: задоволення – 85 %, натхнення – 71 %, радїсть – 57 %, зацїкавленїсть – 28 % та щастя, вїдчуття захищеностї, вїдчуття тривоги через недостатню увагу до туйли, страх, що вона може зникнути – 28 %, занепокоєння – 7 %.

Свого поширення тема туйповодства набирає переважно завдяки мережї Інтернет, і якщо молода людина не може задовольнити свої базовї психологїчні потреби у реальному свїтї, у неї з'являються передумови для того, щоб зайнятися створенням туйли.

Загальним фактором, що поєднує переважну бїльшїсть туйповодїв є самотнїсть. Наразї багато людей залишились сам на сам з собою та своїми думками, страхами, зокрема через карантин і самоїзоляцію, завдячуючи яким кїлькїсть туйповодїв, вїрогїдно, буде збїльшуватися.

Загалом, молода людина не може довго знаходитися на самотї, це природно, їй потрібен компаньйон і вона створює його собї. Туйпа – це альтернативний спосїб створити власний свїт з ідеальним партнером, у якому можна жити за власними правилами. За цих умов самотнїсть, страх соцїуму, низька комуїкабельнїсть і асоцїальнїсть вїдходять на другий план.

Максимчук К. І.

Хмельницький нацїональний унїверситет

СУЧАСНІ ДОСЛїДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Сьогондї у розвинених промислових країнax з емоцїйним вигоранням стикається кожен третїй. Тому варто заздалегїдь дбати про своє психїчне здоров'я, аби не потрапляти до групи ризику. Дослїдження вигорання значно розвинулися в останнї роки і розширилися на рїзнї напрямки дослїджень. Першї дослїдження щодо вигорання були пов'язанї та оргїзацїйною психологїєю та психологїєю працї, але подальшї дослїдження синдрому вигорання також мають вїдношення до клїнїчної психологїї, нейропсихологїї, нейрофїзїологїї тощо. Вигорання може повторюватися, тож важливо навчитися вчасно розпїзнавати його наближення, намагатися не допускати та мати план дїй на випадок кризи, аж до змїни дїяльностї.

Помилково вважати, що вигорання – це просто емоцїйна реакцїя на довгї години працї або складну роботу. Науковї дослїдження показують, що вигорання вимагає глибоких фїзичних втрат, що значно перевищують наші ресурси. Використовуючи передовї методи, інтегративнї дослїдницькї групи демонструють, що вигорання – це не просто стан душї, а стан, який залишає свїй вїдбиток як на мозку, так і на тїлї (Michel A., 2016). Вигорання не лише стримує здоровий професїйний рїст, новї дослїдження показують, що хронїчний психосоцїальний стрес, який характеризує вигорання, погїршує особисте та соцїальне функцїонування людей, і до того ж також може вразити їхнї когнїтивнї навички та нейроендокриннї системи, що в кїнцевому пїдсумку призводить до особливих змїн в анатомїї та функцїонуванні мозку (Michel A., 2016; Golonka K., Gawlowska M., Mojsa-Kaja J., Marek, T., 2019).

Згїдно з останньою Мїжнародною класифїкацїєю хвороб (МКХ-11), вигорання вкључено до «Факторїв, що впливають на стан здоров'я або контакт із медичними службами» у роздїлї «Проблеми, пов'язанї із зайнятїстю чи безробїттям» (код: QD85) і стосується стресу на робочому мїсцї. Вигорання – це синдром, концептуалїзований як результат хронїчного стресу на робочому мїсцї, який не вдалося успїшно подолати. ВООЗ наголошує на тому, що вигорання стосується конкретно явищ у професїйному контекстї, і їх не слїд застосовувати для опису досвїду в їнших сферах життя (World Health Organization, 2019).

Це явище характеризується трьома вимїрами:

- 1) вїдчуття виснаження або втрати енергїї;
- 2) збїльшена ментальна вїддаленїсть вїд своєї роботи або почуття негативїзму чи цинїзму, пов'язанї з роботою;
- 3) вїдчуття неефективностї та вїдсутностї досягнень.

Вищезазначене прямо вїдповїдає Maslach, Jackson, & Leiter, якї описали вигорання як стан виснаження, знеособлення чи цинїзму та низьку професїйну ефективнїсть. Однак деякї дослїдники пїдкреслюють, що основними компонентами синдрому вигорання є психофїзичне виснаження та психологїчне дистанцїювання вїд роботи.

Коли модель вигорання була вперше запропонована в 1970-х роках, існували аргументи, що це не суто окреме явище, а скоріше нова назва вже відомого стану. Однак було багато різних думок щодо того, що ж є тим самим «вже відомим станом»: сюди входили незадоволеність роботою, аномія, стрес на роботі, тривога, гнів, депресія або певна їх комбінація. В результаті цих зауважень подальші дослідження часто зосереджувались на тестуванні обґрунтованості вигорання, оцінюючи, чи можна його відрізнити від цих інших явищ. Результати багатьох досліджень встановили, що вигорання справді є окремою конструкцією (Schaufeli W. B., Enzmann D., 1998).

Значна частина сумнівів була зосереджена на депресії, ставлячи питання про те, чи є вигорання чинником, що викликає депресію і чи вигорання – це те саме, що і депресія, а отже, є психічним розладом. Ці два стани дійсно дуже схожі: людина однаково пасивна і позбавлена сил і часто їх розглядають як пов'язані проблеми. Дослідження показали, що ці дві конструкції справді відрізняються: вигорання залежить від роботи та ситуації, на відміну від депресії, яка є більш загальною та контекстною. Вигорання можна визначити за рівнем кортизолу в крові. При вигоранні кортизол не виділяється зранку – тому вже на початку дня здається, що сил немає. Кортизол не виділяється і у відповідь на стресовий чинник, або ж тіло не реагує на нього як наслідок, коли ж в людини депресія – кортизол у надлишку (Pruessner J. C., Hellhammer D. H., Kirschbaum C., 1999). Однак деякі новіші дослідження відновили дискусію щодо відмінності між вигоранням та депресією, стверджуючи, що на високому рівні ці два явища неможливо відрізнити (Schonfeld I. S., Bianchi R., 2016). Але при уважному розгляді нової статті дослідження виявляються проблеми з її аргументацією.

Щоб надати більш точний діагностичний напрямок, Швеція в 2005 році переглянула діагноз вигорання МКХ-10 (Z73.0) як складність в управлінні життям, що характеризується «життєвим виснаженням». Ознаки життєвого виснаження включають два тижні щоденного переживання низької енергії з труднощами в концентрації уваги, дратівливістю, емоційною нестабільністю, запамороченням і труднощами зі сном. Крім того, ці симптоми повинні перешкоджати здатності пацієнтів виконувати свої робочі обов'язки.

У пошуках чинників, що сприяють до вигорання різних осіб за однакових умов праці нам слід пам'ятати, що вигорання насправді є реакцією на стресові події (Cherniss, 1980), і те, як кожна людина реагує на такі події, залежить від того, як він/вона їх оцінює (Sarason, 1972; Lazarus and Folkman, 1984); тому реакція людини на стрес-чинник може коливатися від незначного до значного вираження. Іншими словами, хоча є співробітники, які повідомляють, що вони «вигоріли», є й інші, які цього не роблять, хоча всі вони працюють в одному робочому середовищі.

До чинників виникнення емоційного вигорання належать: особистісні та організаційні чинники. Схильність до розвитку вигорання значною мірою визначається індивідуальними особливостями поведінки. Механізмом, який відрізняє реакцію працівників на стресове робоче середовище є характеристики особистості. Вони можуть бути або механізмом подолання, який дозволяє людям набувати / зберігати ресурси та захищати себе, або можуть зробити когось більш вразливим до стресових факторів. Ризик емоційного вигорання менший у людей із такими особливостями: хороше здоров'я, свідомо, цілеспрямована турбота про свій фізичний стан, досвід успішного подолання професійного стресу і здатність конструктивно змінюватися у напружених умовах; здатність формувати і підтримувати оптимістичні установки стосовно себе, а також інших людей і життя в цілому (Stadniuk L. A., Davydovych O. V., Prichodko V. J., Oliynyk M. V. & Shyrjaeva M. I., 2017).

У всебічній доповіді про психосоціальний стрес на робочому місці, опублікованій Всесвітньою організацією охорони здоров'я, було надано докази того, що «високі вимоги до роботи, низький контроль та дисбаланс зусиль і винагороди є чинниками ризику для психічних та фізичних проблем здоров'я». Зрештою, вигорання призводить до того, що баланс термінів, вимог, робочого часу та інших стресових чинників перевищує нагороду, визнання та розслабленість (World Health Organization, 2010).

Наразі існує багато пропозицій щодо різних стратегій втручання при вигоранні. Деякі організації намагаються допомагати при вигоранні після того, як воно сталося, а інші зосереджуються на тому, щоб запобігти вигоранню. Втручання може відбуватися на рівні особи, робочої групи або цілої організації. Загалом, основний наголос робиться на індивідуальних стратегіях, а не на соціальних чи організаційних, незважаючи на дані досліджень щодо головної ролі ситуаційних факторів.

Багато з цих індивідуальних стратегій були адаптовані до інших робіт, проведених щодо стресу, подолання та здоров'я. Найпоширеніші рекомендації включають:

а) зміну режиму роботи (наприклад, менше працювати, робити більше перерв, уникати надурочних робіт, збалансувати роботу з рештою свого життя);

б) розвиток навичок копінгу (наприклад, когнітивна реконструкція, вирішення конфліктів, управління часом);

в) отримання соціальної підтримки (як від колег, так і від родини);

г) використання методів релаксації;

д) зміцнення здоров'я та фізичної форми;

ж) розвиток кращого саморозуміння (за допомогою різних методів самоаналізу, консультування або терапії) (Maslach C., Goldberg J., 1998).

ВООЗ планує розробити науково обґрунтовані принципи щодо психічного здоров'я на робочому місці.

Висновки. Отже, вигорання було і є одним з найпоширеніших психологічних симптомів, які сучасні люди все частіше відчувають. Можемо стверджувати, що вигорання викликає дисбаланс у багатьох сферах життя людини, таких як здоров'я, соціальні/сімейні стосунки, матеріальний стан тощо. Це є результатом хронічного стресу, пов'язаного з роботою і залежить не лише від організаційних, «робочих чинників», але й від особистісних характеристик, установок та особливостей поведінки. Досліджуючи етапи становлення емоційного вигорання як окремого явища, ми не виявили переконливого збігу між вигоранням та депресією чи іншими станами, що вказує на те, що це окрема міцна конструкція і вимагає розуміння факторів ризику та способів превенції даного стану.

Матвійчук Т. В.

Хмельницький кооперативний торговельно-економічний інститут

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ОСОБИСТІСНОЇ УСПІШНОСТІ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

На сучасному етапі сервісна економіка спирається на нові принципи діяльності, нові цінності та підходи, при умові, що фахівці прагнуть бути конкурентоздатними та успішними в нових умовах. Одним з ключових чинників, від яких залежить успішність кожного фахівця визнається його мотивація та сформованість професійно-важливих якостей. Саме на розвиток мотивації майбутніх фахівців спрямовується удосконалення якості освіти у закладах вищої освіти.

XX століття породило безліч мотиваційних теорій, в тому числі, найвідомішу – теорію Маслоу, а також менш відомі моделі Герцберга, Шульца та інші. Розрізняють дві групи таких теорій: змістовні теорії мотивації і процесуальні теорії мотивації.

Автор однієї із змістових теорій мотивації, а саме теорії потреби у досягненні результатів, МакКлееланд говорив: *«Неважливо як сильно розвинена у людини потреба успіху. Вона може ніколи не досягти успіху, якщо у неї не буде для цього можливостей, якщо організація не надасть їй достатній ступінь ініціативи і не буде винагороджувати її за те, що вона робить»* (МакКлееланд, 2007).

Модель Портера-Лоулера, що є комплексною процесуальною теорією мотивації, включає елементи теорії очікувань і теорії справедливості. Вибір мотиваторів праці є основою управління працею. Мотивація праці пов'язана з природою стимулів до праці. Побудова схеми «потреби – інтереси – стимули (мотиви) – винагорода» допомагає зрозуміти, як здійснюється спонукання людини до активної праці. У свою чергу рівень прикладених зусиль залежить від цінності винагороди і від віри в пряму залежність між витраченими зусиллями і можливістю винагороди. Винагороди бувають внутрішні (почуття задоволення від виконаної роботи, почуття компетентності, самоповаги і т.п.) і зовнішні (похвала керівника, премія, підвищення по службі). Портер і Лоурер розглядають ще один тип винагороди – винагорода як справедливість (Матвійчук, 2021).

Проблема успіху є міждисциплінарною, більшою мірою вона знайшла відображення в економічних, соціологічних, журналістських публікаціях. Але і в психології проблема успіху розробляється протягом декількох десятиліть в рамках гуманістичного та когнітивного підходів, а також індивідуальної психології. Окремі складові успіху досліджуються при вивченні ефективності діяльності та мотивації досягнення, розвитку обдарованості, особистісних чинників

успішності керівників і підприємців. У цих дослідженнях було покладено початок вивчення ролі особистісних факторів в успішності бізнесменів в конкретних сферах життєдіяльності. Психологічні дослідження спрямовані також на вивчення уявлень індивідів і різних груп про ефективність і успішність, виявлення особистісних якостей, що сприяють досягненню успіху підприємців, мотиваційні чинники досягнення успіху і т.д. (Гусєва та ін., 2019)

Відомо, що є чотири базових моделі успіху: американська (культ успіху – досягнення матеріальних цінностей); німецька (плановість, поступальність, якість, ефективність); східна (сьогодення – це база для завтра, тому терпіння і послух сьогодні – здобутки у майбутньому); слов'янська (на першому плані – моральність, людські цінності, духовність, «по трупах іти ми не хочемо») (Миколок, 2010).

При розробці системи мотивації та стимулювання студентів закладу вищої освіти до засвоєння та розвитку професійно-важливих якостей вкрай важливо враховувати два аспекти: якісну складову організації освітнього процесу і спрямованість на досягнення успіху студентів. З огляду на те, що найважливішими чинниками особистісно орієнтованого освітнього процесу закладів вищої освіти є ті, що розвивають індивідуальність студента, створюють умови для його саморозвитку та самовираження, у дослідженні використано наступні методики дослідження: «Вивчення мотивації до успіху» Т. Елерса; «Діагностика особистості на мотивацію уникнення невдач» Т. Елерса; тест «Готовність до ризику» Шуберта; методика діагностики комунікативної установки за В. Бойком (визначення загальної комунікативної толерантності); тест Томаса (реагування на конфліктну ситуацію); шкала самооцінки С. Спілбергера.

Керуючись результатами дослідження було запропоновано розробити професійно-орієнтовані тренінгові програми з метою розвитку мотивації до професійної та особистісної успішності. В основу тренінгової програми було покладено принцип розвитку сили особистості Поля Вайнцвайга (доктор соціальної філософії, автор книги «Десять заповідей творчої особистості»). Ця життєва філософія відома у творчому середовищі. Люди, які відкрили її для себе, знайшли в ній дуже багато цінного і корисного для вирішення практичних завдань. Сила особистості – це розвиток життєвої енергії, який мотивується конкретною метою. Вайнцвайг розглядає силу особистості не як панування особистості, а «як синонім мудрості, досвід, здобутий серцем і увінчаний інтелектом» (Вайнцвайг, 1990). Постійна робота над собою в напрямку досягнення сили особистості і є головний життєвий принцип, який визначає ставлення до життя і діяльності і призводить до успіху.

З огляду на результати емпіричного дослідження, психологічною службою ХКТЕІ, за участі студентів-бакалаврів, що мають досвід професійної діяльності за фахом, було розроблено програму тренінгових занять, що спрямовані на підвищення рівня мотивації та розвитку soft skills майбутніх фахівців сервісної економіки. Програми адаптовані до кожної спеціальності та мають професійну орієнтацію, розраховані на десять занять тривалістю 1,5 години кожне.

Кожне заняття передбачає виконання наступних завдань:

- візуалізація професійних ситуацій, завдяки чому учасники могли «проговорити» власні страхи і побоювання щодо професійної діяльності та послухати інших учасників;
- забезпечення розуміння природи мотивації і потреб особистості та розвиток навичок оцінювання професійної ситуації за ступенем важливості та очікувань;
- розвиток комунікативних навичок та вміння взаємодіяти та обмінюватися з тренером й іншими учасниками. Напрацюванню цієї навички сприяє участь у заняттях студентів з високим рівнем мотивації та комунікативної толерантності;
- в процесі групових та індивідуальних вправ та ігор учасники мали змогу відчути, що людина апріорі є сильнішою за суб'єктивні обставини, а страхи і переживання, що перешкоджають прагненню до успішності – просто відображають її ставлення до проблем. Відповідно, це забезпечить учасникам відчуття, що зниження рівня тривожності, сприятиме врівноваженості і спокою.

До прикладу завданнями професійно-орієнтованої програми для студентів спеціальності «Готельно-ресторанна справа» є наступні:

- створення умов для саморозкриття особистісних та професійних якостей;
- формування установки про значущість особистісних якостей на шляху професійного зростання;
- формування навичок професійної комунікації та командної взаємодії;
- формування вмінь та навичок у виборі оптимального шляху професійного самовдосконалення на – основі своїх індивідуальних особливостей

- розвиток уміння об'єктивно оцінювати сильні та слабкі сторони особистісної та професійної взаємодії;
- усвідомлення професійної «Я-концепції»;
- розвиток здатності до рефлексії особистісного та професійного досвіду.

Отже, висунуте припущення дослідження щодо переважання у структурі особистості студентства середнього рівня мотивації при середньо сформованих професійно-важливих якостях підтвердилось. Узагальнення отриманих результатів дає підставу дійти висновку, що проблема мотивації студентства та формування професійно важливих якостей здобуває особливої актуальності.

Оскільки процес навчання та удосконалення професійних умінь та навичок, що ґрунтуються на сучасних знаннях, має бути постійним, то перспективою дослідження надалі вбачаємо запровадження тренінгових програм для забезпечення якомога повного розкриття потенціалу та розвитку особистісних можливостей студентів.

Матохнюк Л. О.

КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти»

Вепрюк Ж. В.

Зарожанський Навчально-виховний комплекс:

Загальноосвітній навчальний заклад І-ІІІ ступенів-дошкільний начальний заклад

Хотинського району Чернівецької області

ІНФОРМАЦІЙНА СТРУКТУРА ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩА

Інтернет-середовище є досить розгалуженим та дозволяє користувачам працювати з інформацією різних тип. Авторами інформації можуть бути різноманітні користувачі, від фізичних осіб до міжнародних організацій, включаючи комерційні, освітні, урядові, некомерційні організації та інформаційні ресурси. Тому, характер та цілі використання інформації багато в чому залежать від того, яким користувачем вона представлена в Інтернет-середовищі. Наприклад, освітні організації та інформаційні ресурси є зручним та незамінним джерелом отримання нових знань, де немає потреби в присутності викладача чи вчителя для пошуку необхідної інформації. На думку деяких дослідників, можливість самостійно шукати та знаходити необхідну інформацію в мережі Інтернет є чудовим стимулом для самоорганізації особистості в навчальній діяльності (Тищенко М., Шапран О., 2018). Особливість Інтернет-середовища є в тому, що один інформаційний ресурс може містити посилання на необхідну інформацію, яка знаходиться на іншому інформаційному ресурсі, що прискорює та спрощує отримання та перевірку інформації. Тому, інформаційна структура Інтернет-середовища є мережею з доступом до ресурсів, які можуть мати особливий або унікальний тип інформації.

До професійної відносять вузькоспеціалізовану інформацію, яку використовують у відповідних видах людської діяльності. Така інформація необхідна для користування певній професійній спільноті чи організації. Творчою є інформація, яка представляє продукти творчої діяльності, включаючи музику, вірші, світліни, тексти (вірші та проза). Така інформація відображає творче самовираження особистості, і часто автори такої інформації створюють власні сторінки, де вони розповідають власну історію та історію продуктів своєї творчості. Інформація розважально-дозвольного характеру, як правило містить гумористичний зміст, інформацію про хобі та історії відомих особистостей. Така інформація може бути значно змішаною, особливо тоді, коли ресурс Інтернет-середовища акумулює різноманітну інформацію пізнавально-розважального характеру, з метою урізноманітнення змісту та досягнення лояльності своїх користувачів. Нарешті, цивільно-політична інформація містить відомості, які є об'єктом інтересу чи предметом взаємовідносин прихильників окремих суспільних та політичних течій. Тут, урядові, неурядові, політичні та громадські організації також можуть розміщувати інформацію, яка є важливою для формування громадської думки, відображення результатів своєї діяльності, та власне для практичної реалізації дій у реальному житті.

Розміщення, рух, оброблення та створення усіх видів інформації забезпечується соціальними сервісами, де інформаційні ресурси забезпечують віртуальний простір для спілкування і спільної діяльності, а користувачі активно шукають та використовують інформацію

(Богачков Ю., Буров О., Дементієвська Н., Пінчук О., Ухань П., 2017). До соціальних сервісів відносять пошукові системи, медіа бібліотеки, топографічні і навігаційні ресурси, а також інші ресурси – довідники. На додаток, варто зауважити, що у розвиток інформаційних технологій дозволяє сучасним Інтернет-ресурсам акумулювати в собі велику кількість соціальних та інформаційних зав'язків, які дозволяють їм формувати мережі соціального характеру.

Згідно визначення Ю. Богачкова та ін. (2017), соціальна мережа «це інтерактивний, з великою кількістю користувачів веб-сайт, контент якого наповнюється самими учасниками. Сайт представляє собою автоматизоване соціальне середовище, яке дозволяє спілкуватися групі користувачів, об'єднаних загальним інтересом» (с. 32). На думку Б. Оранюк (2016), сьогодні, соціальні мережі є основним майданчиком для спілкування молоді, що робить їх могутніми у своєму впливі на свідомість та контролі над інформаційним простором особистості. За допомогою соціальних мереж підлітки мають можливість створювати новини, розміщувати світлини та відео, коментувати новини інших та пересилати повідомлення своїх друзів (Пінчук О., 2015). Також, підлітки мають можливість ставати членами різних соціальних груп, які є зареєстрованими в соціальній мережі та автоматично отримувати повідомлення про новини чи оновлення в цих групах.

Водночас, соціальна мережа в Інтернет-просторі є великим комунікаційним та інформаційним ресурсом, оскільки відображає інформацію про соціальні зв'язки між користувачами, включаючи випадкових знайомих та однокласників до тісних родинних зв'язків (Олексюк Н., Лебеденко Л., 2015). Активність кожного контакту користувача неминуче відображається на його персональній сторінці, що може сприяти самоосвіті даного учасника Інтернет-середовища.

Окресливши інформаційну структуру інтернет-середовища, на нашу думку необхідно згадати також про те, які основні Інформаційні та комунікаційні технології окрім соціальних мереж вміщує Інтернет-середовище. Серед згаданих технологій варто згадати про наступні:

Електронна пошта – є способом обміну цифровими повідомленнями між суб'єктами (користувачами) Інтернет-простору за допомогою пристроїв, які роблять можливим передавання різного типу інформацію (аудіо, відео, текстові документи, архівні файли тощо) (Малиношевський Р., 2016). Електронна пошта є зручним Інтернет-сервісом, який дозволяє отримувати повідомлення незалежно від фактичної присутності користувача в Інтернет-просторі. Користувач може також надсилати повідомлення іншим користувачам і розраховувати на те, що електронні адресати зможуть отримати та переглянути повідомлення в будь-який зручний для них момент. Однак, властивість електронної пошти отримувати різного типу файли та інформаційний зміст приховує багато ризиків, оскільки користувач може стати жертвою шахрайства та шпигунства (Данілова А., 2015). Перевагами електронної пошти є простота, доступність, швидкість, автоматизованість та можливість розсилки повідомлень одночасно багатьом адресатам.

Viber – цифровий додаток для телекомунікаційних та комп'ютерних пристроїв, який дає можливість користувачам обмінюватись текстовими, візуальними, голосовими та відео повідомленнями і здійснювати безкоштовні дзвінки (Алексеева Т., Кузьминова Є., 2016). Такий цифровий додаток дозволяє також миттєво переходити на різні інформаційні ресурси за допомогою посилань, які пересилаються.

Skype – цифровий додаток та програмне забезпечення, яке також дозволяє його використання на мобільних телекомунікаційних пристроях та комп'ютерах. Переважно використовується для відео дзвінків, мережевих конференцій в Інтернет-просторі та текстових повідомлень. Активно використовується для реалізації навчальних програм, пізнавального та соціального розвитку дітей (Roseberry S., Hirsh Pasek K., Golinkoff R., 2014).

WhatsApp, Telegram – ще одні комп'ютерні програми цифрових повідомлень та телекомунікаційного зв'язку, які дозволяють зашифровувати повідомлення, і створювати діалогові групи користувачів.

Facebook – соціальна мережа в Інтернет-середовищі, функції яких дозволяють створювати користувачам власні та групові цифрові профілі з світлинами, персональною інформацією та відомостями як особистого так і соціального характеру. Мережа являє собою певний віртуальний журнал, зміст якого визначає користувач, та який оновлюється новинами відповідно до активності контактів користувача, у вигляді оновлень діяльності спільноти власника профілю. Facebook також дає додаток Messenger, який дозволяє вести текстові бесіди з іншими користувачами та ділитися посиланнями. Однією з важливих особливостей соціальної мережі Facebook є можливість

створювати оголошення про заплановані майбутні події в реальному житті та визначати аудиторію людей, які можуть бути присутніми на цих подіях.

Instagram – соціальна мережа, яка є мобільним додатком та інформаційним ресурсом, який заснований та обміні відеофайлами та світлинами. Користувачі даної соціальної мережі мають можливість поширювати свої медіа повідомлення миттєво серед всіх своїх контактів та розповсюджувати їх у інші соціальні мережі.

Wikipedia, LiveLib – представники ряду навчальних та інформаційних соціальних мереж, які містять необхідну інформацію для навчання, дозволяють ознайомитися з науковими публікаціями та матеріалами, які можливо використати як для самоосвіти так і для академічної діяльності. Подібні соціальні мережі та інформаційні ресурси містять доступ до електронних бібліотек, які дають можливість переглядати та завантажувати на свій електронний пристрій книги, підручники, статті тощо (Олексюк Н., Лебеденко Л., 2015).

YouTube, My Space – є представниками соціальних мереж дозвілля, де інформація є загально тематичною. В таких соціальних мережах користувачі можуть створювати підбірку власних відео, світлин, текстової інформації, створювати тематичні спільноти, форуми та блоги (інтерактивні Інтернет-ресурси) для обговорення.

Форум – різновид спілкування в Інтернет-середовищі, яке відбувається в межах певного інформаційного ресурсу (Інтернет-сайту). Користувачі та організатори форуму створюють теми для спілкування. Тут користувачі можуть переглядати та долучитись до обговорення певної тематики. Кожна тема обговорення залучає до спілкування певний контингент користувачів, що дозволяє з легкістю знайти однодумців.

Чат – форма групового спілкування в Інтернет-середовищі у вигляді діалогу чи полілогу між користувачами, які мають певне коло спільних інтересів. В процесі такого спілкування кожен з учасників має можливість бачити все, про що спілкуються його співрозмовники. Завдяки тому, що учасники спілкування можуть одночасно отримувати інформацію, яку створюють їх співрозмовники, кожен з них може одразу реагувати на її зміст, ніби під час спілкування у реальному житті.

Соціальні медіа – всеохоплюючий термін для Інтернет-ресурсів з інтерактивними можливостями, де споживачі інформаційного змісту можуть ставати його співавторами завдяки своїм дописам. Цей термін охоплює соціальні мережі, блоги, контент-спільноти, віртуальні ігрові світи, спільні інформаційні проекти, форуми, сайти відгуків, сайти знайомств, та інші інформаційні сервіси, які розповсюджують інформацію та дають можливість користувачам збагачувати її (Богачков Ю., Буров О., Дементієвська Н., Пінчук О., Ухань П., 2017). Загалом, соціальні медіа можна вважати віртуальним простором соціалізації учасників Інтернет-середовища.

Мельник В. А.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ ПЕРЕДДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядається проблема формування пізнавальної самостійності у дітей передшкільного віку; представлено аналіз проблеми у педагогічній літературі; визначено психолого-педагогічні умови. Активізації пізнавальної самостійності дітей; розкрито особливості методів та прийомів стимулювання пізнавального інтересу до чогось нового, важливого для дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: *пізнавальна самостійність, пізнавальні інтереси, пізнання, особистість, розумова здібність, діти передшкільного віку.*

Постановка проблеми. Пізнання є невід'ємною частиною життя кожної дитини, дорослого, людини. У процесі пізнання людина знаходить своє місце в житті, а можливо й у світі. Завдяки пізнанню, пізнавальній самостійності та активності людина може зрозуміти та відчути саму себе. Одним з найважливіших умов повноцінного розвитку старшого дошкільника є розвиток пізнавальної самостійності. Адже життя людини в сучасних умовах неможливо уявити без пізнавальної самостійності, оскільки вона є одним з найважливіших факторів загального розвитку

особистості. Формування навичок пізнавальної самостійності має свої закономірності, пов'язані з віковими особливостями дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування пізнавальної самостійності приділяли такі видатні педагоги як Я. А. Коменський, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський. На думку К. Д. Ушинського пізнавальна самостійність є засобом успішного навчання та виховання дітей. Тоді, як Я. А. Коменський вважав, що лише завдяки інтересу до чогось нового дитина, «горітиме бажанням розвиватися, навчатися, не зупиняючись перед труднощами, аби отримати бажаний результат мало того, що дошкільник не уникатиме праці, він навіть шукатиме її та не боїтиметься напруження і зусиль. Він поставить собі за мету щось важке, складне, постійно намагатиметься чогось досягти, коли відчуватиме, що йому чогось не вистачає, та постійно шукатиме у кого йому навчитися, в усьому змагаючись зі своїми однолітками» (Коменський Я. А., 2000). Видатний український педагог В. О. Сухомлинський вважав, що виховний та навчальний процес у сучасній системі освіти повинен розвивати та формувати пізнавальну самостійність, а навчальний заклад має бути справжнім «будинком радості»: давати дітям можливість радіти від праці, радіти успіху в навчанні, пробуджувати в дитячих сердечках почуття гордості, власної гідності – це перша заповідь виховання» (Сухомлинський В. О., 1977).

Мета статті: розглянути та проаналізувати умови формування пізнавальної самостійності у дітей перед дошкільного віку.

Виклад основного дослідження. Опираючись на досвід минулих років бачимо, що пізнавальна самостійність у формуванні та розвитку дошкільника є важливим фактором. Звернувшись до сучасної дидактики, аналізуючи нові досягнення педагогіки і психології, бачимо, що пізнавальна самостійність дає ще більше можливостей для розвитку, навчання та формування особистості дошкільника в цілому. Отже, пізнавальна самостійність відіграє велику роль, та є могутнім засобом позитивного виховання та успішного навчання і важливою умовою для досягнення високих результатів.

Розвиваючи у дітей пізнавальну самостійність до вивчення чогось нового є одним з важливих питань, що стоїть перед вихователем. В пізнавальній самостійності виділяють значні для розвитку і навчання моменти, що розкриває єдність об'єктивної та суб'єктивної сторін пізнавальної самостійності. Будь-яка пізнавальна задача має цікаву особливість, яка міститься в нових фактах, невідомих явищах, зв'язках і закономірностях, які змушують дитину по-новому сприймати світ. Однак, все нове та цікаве, ховається в знаннях, і знаходить своє відображення у пізнавальній самостійності тільки тоді, коли у дитини з'явиться суб'єктивна значимість. (Дошкільне виховання. 2006. № 10).

Набуті індивідуальні знання, уміння, досвід якими володіє дошкільник, спілкування з людьми, які активно впливають на його розвиток пізнавальної самостійності, дозволяє виділити ті заняття, які мають для нього особливу цінність. Становлення пізнавальної самостійності складає головну значимість дошкільника до навчання, і є процесом перетворення з об'єктивно цікавого в особистісне.

Знаємо, що дитина мріє піти до школи, і вихователь має допомогти їй в майбутньому навчатися там з великим бажанням. Уже сама підготовка до цієї визначної події викликає у дошкільника чимало нових і яскравих переживань. Адже навчання є основною формою розвитку пізнавальної самостійності та активності дітей. Так під час навчального процесу діти здобувають нові знання, які розширюють їхній кругозір, і з другого боку – у цьому процесі активізується пізнавальна самостійність дитини, завдяки якій вона може самостійно використовувати свій запас знань, та шукати нове, задовольняючи свої потреби в пізнанні. Для цього вихователь повинен ставити чітку педагогічну мету, а саме у чому переконати дошкільника, як розкрити значення та особливість даного питання сьогодні і з найближчою перспективою для нього.

Дитина має розуміти завдання і лише тоді вона зможе з цікавістю виконувати багато нецікавої, але потрібної роботи. Чим молодший вік, тим цікавіші слід давати завдання. Найцікавішим є те, що максимально розвиває самостійність дитини, збуджує її думку. Викладання повинно бути захоплюючим – таким є один з принципів методики сучасного навчання. Кожне заняття повинно мати пізнавальний характер і, одночасно, захоплювати своїм змістом і способом викладу. За роки проведені в садочку в дітей повинна виробитися звичка, що забезпечує розвиток пізнавальної самостійності особистості. Щоб підтримати пізнавальний інтерес вихователь повинен використовувати різні форми зацікавленості: дидактичні і сюжетні ігри, задачі у віршах, задачі-жарти, ребуси, ігрові і цікаві ситуації. Також, використовуються нестандартні підходи на заняттях,

важливо враховувати вікові та індивідуальні особливості, інтереси, нахили, здібності кожного дошкільника. (Палітра педагога, 2006, № 4).

Одним з методів стимулювання пізнавальної самостійності є метод пізнавальних ігор. Гра завжди використовується як засіб збудження інтересу до навчання, до чогось нового та цікавого. В ігровій діяльності формуються багато позитивних якостей дитини, інтерес і готовність до майбутнього навчання, розвиваються її пізнавальні інтереси та здібності. Гра важлива для дитини як підготовка до майбутнього, так і для того, щоб зробити її теперішнє життя повноцінним і щасливим. Гра – це своєрідний спосіб засвоєння громадського досвіду, властивий дітям перед дошкільного віку. У грі формуються всі сторони особистості дитини, відбуваються значні зміни в її психіці, які готують перехід до нової, більш високої стадії розвитку (Кабанова Л. В., 1997).

Висновки. Отже, методи та форми навчання мають великі можливості в активізації пізнавальної самостійності дітей перед дошкільного віку. Вихователям необхідно підбирати такий зміст, форму, та методи навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу та розвитку пізнавальної самостійності, активності, творчості, самостійності в отриманні знань. Підводячи підсумок, можна сказати, що пізнавальна самостійність є одним з найважливіших моментів, що визначає розвиток особистості дитини.

Міхеєва Л. В.

Хмельницький національний університет

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Процеси реформування національної системи освіти України вимагають оновлення та модернізації навчальних технологій і методів навчання. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті визначено пріоритетні напрямки державної політики щодо розвитку освіти, а саме: особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; запровадження освітніх інноваційних технологій. У зв'язку з цим, проблема впровадження інноваційних технологій в освітній процес вищої школи є надзвичайно актуальною.

Проблема розробки сучасних технологій у підготовці конкурентоспроможних фахівців, визначення їх ролі в розвитку єдиного освітнього простору України, відповідності професійно важливих якостей особистості фахівця вже давно є предметом особливої уваги таких науковців України, як В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, М. Корець, В. Кремень, В. Луговий, Е. Лузік, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинська, М. Шкіль, О. Ярошенко та ін. Загальнопедагогічні засади організації навчального процесу у закладах вищої освіти є предметом досліджень багатьох провідних українських педагогів. Особливу увагу привертають дослідження з наукової організації навчально-виховного процесу у вищій школі, які здійснили А. Алексюк, Я. Боллобаш, С. Гончаренко, О. Коваленко, М. Фіцула та ін.

Зважаючи на сучасні умови розвитку ринку праці, можна стверджувати, що вища школа сьогодні є соціокультурним простором, який характеризується підвищеною інтенсивністю інноваційних процесів. Для України інноваційний потенціал вищої школи може і повинен стати ресурсом для модернізаційного прориву. В умовах перманентної науковотехнологічної революції життєвий цикл сучасних технологій стає меншим, ніж термін професійної діяльності фахівця. За цих умов домінуючим в освіті стає формування здатності фахівця на основі відповідної фундаментальної освіти перебудовувати систему власної професійної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та нормативних обмежень – тобто формування особистісних характеристик майбутнього фахівця. Якщо визначити за головну мету діяльності системи вищої освіти підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних на ринку праці України та за її межами фахівців, здатних до успішної професійної самореалізації, трансферу технологій та знань, адаптованих до потреб сучасного світу та викликів життя, які володіють відповідними загальнокультурними, а також професійними компетентностями, то процес навчання доцільно організувати таким чином, щоб забезпечувався всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця. Швидкі зміни, що відбуваються в суспільстві, технологіях, знаннях, вимагають у майбутньому від фахівців здатності до опанування нових навичок, професій впродовж усього життя. В зв'язку з цим, здобувачі вищої освіти мають володіти загальними компетентностями, що

сприятимуть підвищенню їх конкурентоздатності на ринку праці в умовах інформаційного суспільства, яке динамічно формується та розвивається, а саме: вчитися й оволодівати сучасними знаннями; бути критичним і самокритичним; швидко опановувати нові технології; приймати обґрунтовані рішення, генерувати нові ідеї, творчо мислити; бути комунікабельним, інформаційно грамотним; бути здатним працювати в команді тощо.

У цьому процесі важливе значення надається інноваційним технологіям навчання, що передбачає широке й активне використання нових форм, методів, засобів навчання у підготовці та перепідготовці фахівців, на застосування новаторських підходів до організації освітнього процесу.

Терміни «традиційне (нормативне) навчання» та «інноваційне навчання» запропоновані групою науковців у доповіді Римському клубу (1978), який звернув увагу світової наукової громадськості на неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості, її пізнавальних можливостей. Інноваційне навчання орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми. Так, І. Зязюн зазначав, що «система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини».

Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно нового стану. Інноваційні технології у вищому навчальному закладі – це технології, засновані на нововведеннях: організаційних (пов'язаних із оптимізацією умов освітньої діяльності), методичних (спрямованих на оновлення змісту освіти та підвищення її якості). Інноваційні технології дозволяють (Берестова А., 2012):

- студентам: ефективно використовувати навчально-методичну літературу та матеріали; засвоювати професійні знання; розвивати проблемно-пошукове мислення; формувати професійне міркування; активувати науково-дослідницьку роботу; розширювати можливості самоконтролю отриманих знань;

- викладачам: оперативно оновлювати навчально-методичну літературу; впроваджувати модульні технології навчання; використовувати імітаційні технології навчання; розширювати можливості контролю знань студентів;

- у цілому: удосконалювати якість наявних технологій підготовки фахівців.

Результати досліджень закладів вищої освіти країни дали змогу виокремити основні напрями, за якими рекомендується впроваджувати інновації в освітній процес з метою підвищення якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти:

- запровадження гнучкої технології планування та організації освітнього процесу, орієнтованої на забезпечення вимог студентоцентрованого підходу;

- реалізація права учасників освітнього процесу на академічну мобільність;

- залучення в навчальний процес працюючих фахівців із галузей, пов'язаних з конкретною дисципліною;

- активна співпраця зі стейкхолдерами з метою підвищення якості освітнього процесу;

- сучасне оснащення навчального процесу;

- інтеграція діяльності закладів вищої освіти та ринку праці за рахунок усебічного вивчення основних тенденцій розвитку ринку праці в цілому та потреби у підготовці та розвитку фахівців на регіональному рівні;

- підвищення рівня практичної підготовки здобувачів вищої освіти різних форм навчання;

- підвищення кваліфікації викладачів;

- налагодження та розвиток сталих наукових досліджень з міжнародною спільнотою та реальним сектором економіки;

- поглиблення міжнародної співпраці з іншими закладами вищої освіти і бізнес-співтовариствами.

Сьогодні найбільш популярними інноваційними методами навчання, які дозволяють використовувати нові технології викладання є: контекстне навчання, імітаційне навчання, проблемне навчання, модульне навчання, змішане навчання, повне засвоєння знань, дистанційне навчання (таблиця 1).

Таблиця 1 – Характеристика інноваційних методів навчання

Інноваційні моделі навчання	Ключові особливості	Характеристика традиційної моделі, що розвивається
Контекстне навчання	Забезпечення динамічного руху діяльності студента від власне навчальної (лекційні та практичні заняття) через квазіпрофесійну (ділові ігри, спецкурси, семінари, лекторії, проекти тощо) та навчально-професійну (педагогічна практика, науково-дослідницька діяльність студентів, виконання кваліфікаційної роботи тощо) до реальної професійної діяльності.	Збільшення частки практичної роботи студента (з акцентом на прикладну).
Імітаційне навчання	Використання ігрових та імітаційних форм навчання	Збільшення частки активних методів навчання (імітації й імітаційні ігри).
Проблемне навчання	Ініціювання самостійного пошуку здобувачами вищої освіти знань через проблематизацію (створення системи послідовних проблемних ситуацій і управління процесом їх вирішення) викладачем навчального матеріалу.	Зміна характеру навчального завдання та навчальної праці (з репродуктивного на продуктивний, творчий)
Модульне навчання	Зміст навчального матеріалу жорстко структурується з метою його максимально повного засвоєння, супроводжуючись обов'язковими блоками вправ і контролю за кожним фрагментом.	Специфічна організація навчального матеріалу в найбільш стислому та зрозумілому для студента вигляді.
Змішане навчання	Засвоєння частини матеріалу онлайн (здобувачі вищої освіти самостійно керують своїм часом), а частини – офлайн, у закладі вищої освіти. Водночас, це логічно пов'язані між собою компоненти теми.	Здійснення класичного навчання, доповнюючи його сучасними технологічними інноваціями.
Повне засвоєння знань	Розроблення варіантів досягнення навчальних результатів (на основі зміни параметрів умов навчання) для здобувачів вищої освіти з різними здібностями.	Увага на фіксації результатів навчання
Дистанційне навчання	Забезпечення доставки інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій), гранично опосередкована роль викладача та самостійна й автономна роль здобувача вищої освіти.	Використання комп'ютерної техніки й комунікаційних мереж.

Таким чином, активне використання інноваційних методів навчання у вітчизняних закладах вищої освіти відповідає характеру та швидкості соціальних змін у суспільстві, сприяє високим європейським стандартам підготовки конкурентоспроможних фахівців інноваційного типу.

Мороз О. В.

Хмельницька ЗОШ I-III ст. № 22 імені О. Ольжича

БЕЗПЕЧНИЙ ОСОБИСТИЙ ПРОСТІР ПІДЛІТКА. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТИХ КОРДОНІВ

Особиста цінність та безпека передбачає наявність безпечного особистого простору та сформованих особистих кордонів. Варто зазначити, що особистий простір має фізичний та психологічний контекст. Фізичний охоплює матеріальні цінності: власну кімнату дитини або її куточок та особисті речі. Психологічний особистий простір це – бажання, думки, стосунки, переживання (<https://blog.eva.ua/osobystyj-prostir-dytyny/>). В особистому просторі має бути те, що належить лише особистості, є лише в її розпорядженні та використовується лише на її розсуд. Безпечним особистий простір є тоді, коли комфортно, спокійно, коли немає загроз для життя та здоров'я. І це норма, певна психологічна свобода. Прагнення та потреба мати власний простір особливо актуальна та загострена саме в підлітковому віці, що теж є зрозумілим з урахуванням психофізіологічних особливостей даного підліткового періоду.

Загальновідомо, що підліток – це особистість, що розвивається. Він шукає відповіді на життєвоважливі для нього питання: «Хто Я?», «Навіщо Я?», «Який Я?», «Кому Я потрібен?». У цей період розвивається соціальна орієнтація, формуються соціальні установки, засвоюються певні моделі та норми взаємовідносин, формується ієрархія мотивів та система цінностей. Відомо, що в саме цей період великого значення для підлітків набуває міжособистісне спілкування серед однолітків.

В сучасних умовах підлітки значну частину свого реального життя переносять у віртуальний простір. Загалом, підліткам у всі часи подобалося «лоскотати собі нерви» і доводити іншим свою «крутість», тим самим забезпечуючи потребу яскравими емоціями та самопрезентації себе іншим. Раніше для цієї мети діти ходили вночі на кладовище або ж здійснювали інші відчайдушні вчинки. Тепер досягнути бажаного «ефекту» стало значно простіше – не виходячи з дому, просто перемістившись в мережу Інтернет. І саме за цих умов, підлітки, в яких виникають проблеми у живій комунікації, у яких є комплекси (що теж є характерним для підліткового віку), в яких є незадоволена потреба для самореалізації, самопрезентації або просто в яких є гостра потреба бути почутим, у яких є дефіцит батьківської любові та уваги, які відчувають емоційну депривацію – віртуальний світ компенсує усе вище сказане.

Саме у віртуальному просторі можна бути тим, ким не вдається бути в реальному житті: відредагувати фото, або взагалі його замінити іншим, хто не рішучий при спілкуванні – може бути впевненим та навіть зухвалим, у кого немає друзів – віртуальних може бути чимало.

Таким чином, задовольняється потреба у власному особистому психологічному просторі. Але водночас виникає суперечність – простір перестає бути безпечним, виникає багато ризиків для життя та здоров'я дітей, а особливо підлітків.

Найбільшими ризиками, що порушують безпеку особистого простору підлітків є Інтернет-спільноти, «групи смерті» та небезпечні квести та «челенджі», характерним для яких є спонукання дітей та підлітків до суїциду. Ці групи прийшли до нас з Росії, де перша згадка про суїцидальну гру у соцмережах з'явилася ще в 2014 році. А вже у лютому 2017 року досягла піку в Україні.

За статистичними даними у соцмережах «групах смерті» 13000 зареєстрованих українських підлітків (<http://berezhanymrada.gov.ua>). Механізм психофізіологічного впливу полягає в наступному: дитина переходить за ігровим посиланням і потрапляє в одну з груп у соцмережах. З нею відразу ж з'єднується куратор групи. Спершу він намагається дізнатися про нового учасника якомога більше, від його настрою й аж до домашньої адреси. Потім дитині надсилаються завдання – «перевірку на сміливість»: намалювати на руці символ групи, порізати руки лезом, відзнявши усе це на відео. Кінцевою метою «гри» є доведення дитини до самогубства.

Найбільш відомі «групи смерті»: «Синій кит», «Розбуди мене о 4:20», «Я у грі», «Море китів», «Тихий дім» тощо. Схожою «групою смерті» стала «Червона сова». Концепція гри подібна на «Синього кита». Ще однією схожою за алгоритмом своєї роботи є інтерактивна гра «Момо», яка поширюється переважно в месенджері WhatsApp, Telegram.

Виконуючи подібні завдання без повноцінного сну та в постійній емоційній напрузі – підлітки стають психічно вразливими, емоційно нестійкими. В такому стані вони легко піддаються навіюванням та спонуканням до суїцидальних думок, намірів, а згодом і спроб.

Ризики для безпечного особистого простору становлять «челенджі», які також поширюються Інтернет мережею. Найвідоміші з них: «Підсік» (різновиди: «Падіння в стрибку», «Пролом – череп – «челендж», «Виклик Стрибка»), «Біжи або помри», «Руфінг і зачепінг», «Прірва на 24 години» (<https://www.pedrada.com.ua/article/2939-nebezpechn-chelendj-pro-yak-dorosl-mayut-znati>). Останній ризикований «челендж» з'явився у «Тік-Ток» із закликком «Випий 40 таблеток но-шпи й побачиш, що буде».

Стає надзвичайно актуальною проблема визначення шляхів запобігання життєво небезпечним ризикам, що порушують безпечний особистий простір дітей та підлітків та мають суїцидальний характер. Рекомендується батькам, вчителям, практичним психологам та соціальним педагогам звертати увагу на вислови підлітків, які насторожують, наприклад: «Ненавиджу життя», «Усім буде краще без мене», «Не можу цього витерпіти», «Нікому я не потрібен» та інші. Слід звертати увагу, якщо прослідковуються вчинки, скарги, соціальна байдужість, наприклад: зневажливе ставлення до свого зовнішнього вигляду; різкі перепади настрою; скарги на поганий сон або підвищену сонливість; ознаки постійної втоми; відхід від контактів, ізоляція від друзів та родини; безпричинна нервозність; відмова від соціальної активності; символічне прощання з найближчим оточенням (роздавання особистих речей); відсутність планів на майбутнє тощо. (Психологічна допомога: від кризи до ресурсу. Матеріали III Всеукраїнського науково-практичного форуму (21–26 квітня 2020 року, м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк. Суми: НВВ КЗ СОІШПО. 2020. 182 с.).

Про можливу небезпеку можуть свідчити «аватарки» із зображеннями та текстами суїцидального характеру. Беззаперечною є допомога в задоволенні потреби підлітка у живому міжособистісному спілкуванні, в увазі, в любові та турботі.

Ще однією ризикованою поведінкою у підлітків є секстинг. З розвитком інформаційних технологій дана потреба реалізується у формі секстингу, який несе загрозою для дитячо-підліткової психіки. Секстинг характеризується як пересилання особистих інтимних фото/відео/текстів через Інтернет та мобільний зв'язок. (Дьякова А. Небезпека в інтернеті. Секстинг). Діти роблять це для того, щоб показати свою довіру в парі, розкрити власну сексуальність, пофліртувати та повеселитися, щоб отримати увагу та компліменти. Як результат – відчай, сором, страх, бажання втекти, заховатися, зникнути... В такій ситуації у розмові з підлітком, комунікація має мати не характер осуду, а підтримки та допомоги у формуванні вміння «сказати «ні» в ситуаціях небезпечних та неприємних для нього.

Розвиток навичок вміння «сказати «ні» – це передусім формування особистих кордонів. Під поняттям особисті кордони ми розуміємо інструмент для побудови стосунків. Вони допомагають визначати розумні, безпечні та допустимі способи поведінки інших людей щодо нас, а також те, яку поведінку ми вважаємо неприпустимою. Особисті кордони характеризуються реакцією на те, як хтось переступає «невидимі межі» (<https://arcua.org/psixeya/vipuski/vibach-ne-sogodni.-shho-take-osobisti-kordoni-ta-yak-uix-buduvati.html>).

Формуються особисті кордони на основі поглядів, думок, цінностей, висновків, а також досвіду минулого. Говорячи з підлітками про особисті кордони, насамперед потрібно визначити поняття «особистої цінності», яка являє собою саме життя. Часто спостерігаються ситуації в яких підлітки переконані в тому, що їх життя не становить ніякої цінності, адже вони досить часто чують подібні фрази «Ти ні на що не здатен», «Від тебе лише проблеми», «Такі, як ти ніколи не досягнуть успіху» тощо. В таких випадках слід звернути увагу підлітків на тому, що цінність самого життя не залежить від оцінок, відношень та ставлень когось іншого та навіть самого підлітка, життя само по собі є цінним.

Таким чином, навчаючи підлітків збереженню своїх особистих кордонів та не порушуючи кордонів інших людей, вони отримують впевненість у відносинах та міжособистісних стосунках з іншими людьми. Формування особистих кордонів у підлітків, розвиває у них почуття відповідальності за своє власне життя, за свій власний особистий простір, роблячи його безпечним.

Пастух Л. В.

Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

РОЛЬ ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ У СТВОРЕННІ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ПОПЕРЕДЖЕННІ НАСИЛЬСТВА, БУЛІНГУ

Серед пріоритетних завдань, над вирішенням яких сьогодні працюють заклади освіти в контексті реалізації концепції Нової української школи – визначено створення безпечного освітнього середовища, забезпечення системної роботи з питань протидії агресії, насильству, булінгу.

Про масштабність проблеми насильства в освітньому середовищі свідчить той факт, що за узагальненими даними (лист МОН України від 27.07.2020 р., № 22.1/10-1495 «Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти на 2020/2021 н.р.») працівники психологічної служби у 2019-2020 н. р. прийняли 96 979 запитів від учасників освітнього процесу щодо протидії булінгу (цькуванню) у закладах освіти. Зокрема, з боку батьків надійшло 31 636 звернень, з боку педагогічних працівників – 28 313, з боку дітей – 29 520 та з боку інших зацікавлених осіб – 7 510 звернень.

Науковці та практики наголошують, що першочерговою проблемою, яка потребує розв'язання, є низький рівень культури безпечної, здорової поведінки та ненасильницької взаємодії у дітей шкільного віку.

Серед причин такої проблеми називають відсутність ефективного та системного підходу в закладах освіти щодо попередження та реагування на прояви насильства та булінгу (цькування) та недостатньо ефективний психологічний супровід учасників освітнього процесу.

Це в свою чергу загострює потребу у посиленні уваги практичних психологів та соціальних педагогів закладів освіти щодо пошуку ефективних форм та методів забезпечення системної ефективної психологічної підтримки учасників освітнього процесу у протидії насильству та булінгу.

Вивчення теоретичних джерел засвідчило, що питання агресії насильства, булінгу досліджували як зарубіжні (Д. Ольвеус, Д. Лейн, Е. Роланд, Е. Міллер, Д. Таттум, К. Арора, Д. Томпсон та ін.) так і вітчизняні науковці (Р. Безпальча, І. Гайдамашко, М. Жданова, Н. Заверико, О. Романова, Л. Лушпай, Д. Соловійов, А. Чернякова та ін.).

При цьому необхідно зазначити, що вітчизняні науковці акцентують увагу на посиленні ролі психологічної служби у протидії насильству в освітньому середовищі (Панок В. Г., 2019; Сосновенко Н. В., 2020; Флярковська О. В., 2020 та ін.).

У своїх публікаціях дослідники наголошують на тому, що у професійній діяльності фахівців психологічної служби мають виходити з усвідомлення того, що психологічне забезпечення попередження агресії й насильства та надання психологічної підтримки всім учасникам ситуацій насильства та булінгу є суттєвою важливою складовою комплексного підходу у забезпеченні системності та результативності запобігання та протидії проявам булінгу (цькування).

Тому дуже важливо, щоб практичні психологи, соціальні педагоги мали високий рівень психологічної готовності й максимально впроваджували ефективні засоби психологічного інструментарію на всіх етапах комплексного підходу щодо попередження насилля в освітньому середовищі:

- вивчення причин й умов виникнення проявів насильницької поведінки серед здобувачів освіти,
- проведення систематичного моніторингу безпечності закладу освіти і освітнього середовища;
- розробка плану заходів, щодо протидії насильству та булінгу у закладі освіти;
- розгляд й неупереджене з'ясування обставин випадків різних проявів насильства, булінгу в закладі освіти відповідно до заяв,
- надання психологічної підтримки всім учасникам ситуацій насильства та булінгу.
- забезпечення ефективної просвітницької діяльності – системної роботи з інформування, роз'яснення з метою формування навичок толерантної та ненасильницької поведінки, спілкування та взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Щодо просвітницького напрямку, то він має реалізуватися фахівцями психологічної служби за участі педагогічних працівників, здобувачів освіти, батьків та інших учасників освітнього

процесу, шляхом організації тематичних заходів, зустрічей, бесід, консультацій та інших форм роботи. При цьому важливо зробити наскрізними темами для таких заходів та інших форматів роботи з попередження булінгу (цькування) питання принципів дотримання прав людини, толерантної поведінки, недискримінації, співробітництва та взаємоповаги. Результатом просвітницької роботи має бути знання всіма учасниками освітнього процесу своїх прав та можливостей, способів дій і реагування на випадки булінгу (цькування) свідками, учасниками або об'єктом якого вони стали або могли стати.

Практичним психологам та соціальним педагогам необхідно здійснювати вивчення та аналіз соціально-психологічного клімату в закладі освіти загалом або у окремих класах (групах); брати участь в розгляді звернень щодо випадків булінгу (цькування); забезпечувати профілактику булінгу (цькування); здійснювати психологічний супровід здобувачів освіти, які постраждали від булінгу (цькування), стали його свідками або вчинили булінг (цькування).

Необхідно зазначити, що щорічний аналіз діяльності фахівців психологічної служби, який здійснює Обласний навчально-методичний центр психологічної служби Хмельницького ОШО засвідчує, що превентивних заходів фахівцями психологічної служби в закладах освіти проводиться багато. Але, для підвищення ефективності профілактичної роботи в закладах освіти в цілому, важливо опиратися на діагностичну основу, результати моніторингових досліджень, вивчення особливостей ставлення учнів до вищезазначених проблем в освітньому та молодіжному середовищі; з'ясування питань відповідності потребам учнів рівнів, форм та методів превентивної роботи.

Тому, відповідно до плану роботи Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти було проведено обласне моніторингове дослідження серед учнів 9-11 класів закладів освіти області, в результаті якого було з'ясовано, що, на запитання: «чи навчали Вас у закладі освіти конструктивним способом попередження та розв'язання конфліктів?» – понад 80 % респондентів повідомили про проведення навчальної роботи зі здобувачами освіти щодо оптимального вирішення конфліктів (11 клас – 80,0 % учнів; 10 клас – 81,3 % учнів; 9 клас – 81,7 % учнів.)

Але, разом з тим, викликає занепокоєння той факт, що за результатами цього ж дослідження було виявлено, що не знають що робити у випадку, якщо стануть жертвою чи свідком булінгу 5,4 % учнів 9-х класів; 4,4 % учнів 10-х класів; 4,6 % учнів 11-х класів. Зазначили, що складно відповісти, що робити у таких випадках: 18,6 % учнів 9-х класів, 19,8 % учнів 10-х класів, 17,3 % учнів 11-х класів.

Це може бути свідченням того, що наявна система заходів протидії негативним явищам в шкільному середовищі не завжди враховує потреби, індивідуальні особливості учнів та чинники, які підвищують результативність профілактичної роботи.

Це показало й узагальнення результатів іншого обласного моніторингового дослідження «Молодь і протиправна поведінка», проведеного Обласним навчально-методичним центром психологічної служби у якому серед причин протиправної поведінки, поширення насильства, булінгу респонденти назвали низьку якість профілактичної роботи в школі. Про що повідомили 49 % юнаків та 32 % дівчат.

Тому, фахівцям психологічної служби необхідно акцентувати увагу на дієвість та ефективність у виборі форм, методів, технологій роботи у здійсненні психологічного забезпечення протидії насильства в закладах освіти та тісну співпрацю з педагогами, батьками, службами, центрами, державними та громадськими організаціями, які опікуються проблемами попередження насильства, налагодження тісного зворотного зв'язку після проведених превентивних психопросвітницьких заходів та впливів.

Підсумовуючи та беручи до уваги важливість та гостроту піднятої проблематики, зазначаємо, що, зусилля фахівців психологічної служби мають бути спрямовані на підвищення власної психологічної й професійної компетентності, безперервну освіту та самовдосконалення, опанування інноваційними методами, технологіями превенції насильства та булінгу. А перед науковцями фахової вищої та післядипломної освіти фахівців психологічної служби стоять завдання щодо забезпечення високого рівня теоретичної та практичної підготовки практичних психологів до забезпечення ефективного психологічного супроводу попередження та подолання проявів насильства булінгу, розширення бази науково-методичного інструментарію з піднятої теми.

ПРОВІДНІ МОТИВИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Впровадження здоров'язберігаючої компетентності в закладах вищої освіти – це процес формування і закріплення основних теоретичних знань молоді про здоров'язбереження та особливості його практичного використання, які були сформовані в процесі навчання і виховання. Основою діяльності особистості, направленої на збереження власного здоров'я та оточення, є здоров'язберігаюча компетентність, яка розглядається як комплексна індивідуальна особливість, що спрямована на ціннісне ставлення до самозбереження здоров'я, а також зосередження уваги на покращенні фізичного, соціального, психічного благополуччя інших людей.

Поєднання знань про формування фізичного здоров'я (збалансоване харчування, режим сну, санітарно-гігієнічні навички), соціального (адаптованість особистості до соціуму, об'єктивна оцінка себе та навколишньої дійсності, соціальна компетентність), психологічного (самовдосконалення, саморозвиток, мотивація), є виключно звичайною інформацією, якщо вона не поєднується з мотивами, що спонукають до практичних дій (Касарда Н. Я., 2016).

При усвідомленні людиною своїх потреб виникає спонукання до дії з метою задоволення цих потреб, яке називається мотивом. Тобто, мотив – це внутрішня рушійна сила, завдяки якій теоретичні знання стають практичними, конкретними діями в процесі здоров'язбереження.

Роль мотиваційних особливостей, а також умов соціального оточення грає важливу роль у цілісному формуванні потреби в самозбереженні здоров'я в юнацькому віці. Низка вчених, серед яких Д. Ельконін, Б. Мазія, Д. Фельдштейн, Л. Божович, визначили роль різних обставин, що впливають на формування мотивації, і як наслідок, відбуваються зміни в моральному розвитку й реалізації антисоціальних форм поведінки.

На базі навчально-наукової лабораторії медико-психологічних досліджень кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету проведено анкетування серед студентів, яке спрямоване на визначення провідних мотивів здоров'язберігаючої діяльності. На основі дослідження наукових джерел визначено перелік основних чинників, які є найбільш поширеними серед молоді в процесі формування їх світоглядної позиції. Визначено 15 провідних мотивів здоров'язбереження (Повстюк О. Ю., Янцаловський О. Й. «Мотиви до здоров'язбереження»), серед яких:

1. Приклад відомих людей.
2. Приклад батьків.
3. Наказ і контроль.
4. Прагнення самовираження.
5. Сформовані цілі.
6. Щаслива картина майбутнього.
7. Власні досягнення, що покращують віру в себе.
8. Власні невдачі, що змушують боротися.
9. Підтримка оточуючих.
10. Командний дух (коли ти впевнений, що ти не один, а твої друзі, близькі також роблять цю справу).
11. Заохочення (нагорода).
12. Тренінги, спрямовані на формування мотивації.
13. Тривога за завтрашній день.
14. Заздрість до ровесників, що мають більш міцне здоров'я.
15. Бажання побачити власні досягнення у процесі здоров'язбереження.

Дослідження проведено на базі програмного комплексу самозбереження психофізичного здоров'я студентів «E-PASS» (електронного паспорту здоров'я студента), розробленого командою навчально-наукової лабораторії медико-психологічних досліджень ХНУ. Програмний комплекс містить ряд опитувальників, спрямованих на діагностику стану психологічного здоров'я, рівня мотивації, основних особливостей характеру, темпераменту та інших аспектів, з метою забезпечення якісного контролю за станом свого психофізіологічного здоров'я та подальшої діяльності щодо його збереження.

У ході проведення анкетного опитування студентам було запропоновано проранжувати провідні мотиви здоров'язберігаючої діяльності. За результатами дослідження виявлено, що

73,3 % опитаних студентів вважають, що бажання побачити власні досягнення в процесі здоров'язбереження є пріоритетними в системі їх особистісних мотивів, що спонукають до діяльності щодо зміцнення стану свого здоров'я. Значна частина, а саме 60,0 % опитаних стверджують, що однією з найбільш мотивуючих категорій є командний дух, тобто усвідомлення спільної діяльності з близькими людьми підштовхує їх до збільшення результативності. Дана статистика підтверджує той факт, що процес формування здоров'язберігаючої компетентності серед студентської молоді є високоефективним, оскільки перебуваючи в середовищі своїх друзів-однодумців, студенту простіше зосередитися на обраній цілі, відчуваючи підтримку і допомогу оточення. Не менш важливим компонентом в процесі позитивних змін стану власного здоров'я 56,6 % опитаної молоді визначили чіткий взаємозв'язок з ним щасливої картини майбутнього. Оскільки вони вважають, що людина, яка піклується про стан власного здоров'я, докладє зусиль до свого психічного і фізичного розвитку, має більше можливостей для безхмарного прийдешнього.

За результатами дослідження також було виявлено, що 70,0 % студентів вважають, що найменш ефективним способом на шляху досягнення мети є наказ і контроль, що підтверджує необхідність проведення науково-просвітницьких заходів, що пливають на формування внутрішніх мотивів поведінки, а не є зовнішнім фактором впливу.

Актуальним для роботи з людьми юнацького віку є визначення напрямку мотивів. Можна виділити дві тенденції: мотив досягнення успіху і мотив уникнення невдачі. Юнаки та дівчата, які мотивовані на досягнення успіху, зазвичай ставлять перед собою деяку позитивну мету, активно включаються в її реалізацію, вибирають засоби, спрямовані на досягнення цієї мети. Відповідно вони виконують кардинально протилежні дії, якщо мотивовані на уникнення невдач. Їхні думки та дії підпорядковані тенденції уникнення, відстороненості від ситуації, припинення будь-якої активності.

Також було проведено анкетування молоді за опитувальником А. Реана «Мотивація успіху та страх невдачі», у результаті якого встановлено, що 66,6 % студентів, які мотивовані на успіх обирають своїми провідними мотивами бажання побачити власні досягнення в процесі здоров'язбереження та щасливу картину майбутнього. В той час як особистість, спрямована на безуспішну роботу, зазвичай відрізняються збільшеною тривожністю, заниженою самооцінкою через невпевненість в собі. Намагаються уникати відповідальних завдань, а при необхідності вирішення надміру відповідальні завдань можуть впасти в стан близький до панічного. Все це, разом з тим, може поєднуватися з досить відповідальним ставленням до справи, зокрема здоров'язберігаючої діяльності (Гура С. О.; Петрова М. В., 2018).

Отже, в процесі анкетування, запропонованого студентам виявлено не лише взаємозв'язок спрямування мотивів до здоров'язбереження з орієнтацією на успіх чи невдачу, але й потребу в позитивному впливі на особистість шляхом використання мотиваційних тренінгів, просвітницьких семінарів, з метою підвищення обізнаності молоді в процесі здоров'язбереження, а також закріплення здоров'язберігаючої компетентності.

Подкоритова Л. О.

Хмельницький національний університет

ПОНЯТТЯ

«ПРОФЕСІЙНЕ САМОТВОРЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ»

У наукових працях з психології на українському просторі поняття «самотворення» є відносно новим, хоча окремі ідеї щодо нього наявні у працях І. Огієнка (Чеканська О. А., 2011) і В. Сухомлинського (Довга Т. Я., 2018).

Концептуальні засади дослідження самотворення заклад М. Боришевський. Розвиток ці дослідження отримали у працях його учнів і послідовників – співробітників лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України: В. Антоненко, Н. Володарської, І. Данилюк, О. Пенської, Л. Пилипенко, Л. Сердюк, Т. Яблонської.

При суттєвій дослідженості самотворення особистості в цілому, нами наразі не виявлено праць, присвячених професійному самотворенню, зокрема викладачів закладів вищої освіти. Найближчими за змістом є праці, присвячені професійному саморозвитку, самовдосконаленню, самоактуалізації тощо. Тому постала потреба проаналізувати зазначені поняття і порівняти їх.

У низці словників та енциклопедій з психології не виявлено визначень «професійний саморозвиток», «професійна самоактуалізація», «саморозвиток» (Краткий психологический словарь, 1998; Психологический словарь, 1983; Психология. Словарь, 1990; Психологічна енциклопедія, 2006; Словарь практического психолога, 1997). Найвні визначення «розвиток особистості» та «самоактуалізація».

Самоактуалізація – це прагнення людини до найповнішого виявлення і розвитку своїх можливостей» (Психологічна енциклопедія, 2006, с. 311). Тоді *професійна самоактуалізація* може бути визначена як прагнення людини до найповнішого виявлення і розвитку своїх *професійних* можливостей.

Саморозвиток – це цілеспрямований, усвідомлений процес формування себе як особистості, який триває протягом життя і обумовлює якісний розвиток цілісної особистості (Соколовська С. М., 2012).

Професійний саморозвиток – це усвідомлений цілеспрямований процес особистісного і професійного самовдосконалення з метою творчої самореалізації в процесі виконання професійної діяльності (Соколовська С. М., 2012).

Професійне самовдосконалення – це цілеспрямована зміна особою себе відповідно до усвідомленого нею свого професійного ідеалу (визначення сформульоване на основі загального визначення самовдосконалення за словником Ю. Головіна (Психологічна енциклопедія, 2006).

М. Боришевський вважав, що, самовдосконалення, як і самовиховання, є складовими частинами комплексного самотворення (Боришевський М. Й., 2015).

Л. Сердюк (Сердюк Л. З., 2015) і О. Пенькова (Пенькова О., 2015) дотримуються подібної думки і вважають, що самовдосконалення є механізмом процесу самотворення.

Визначення «професійного самотворення» у наукових джерелах нами не було виявлено і сформулювали власне, ґрунтуючись на визначенні самотворення за М. Боришевським. Спочатку наведемо визначення самотворення особистості за М. Боришевським:

– вибудовування людиною себе з метою досягнення згоди з собою (Боришевський М. Й., 2012, 2013, 2015);

– формування особою власних цінніснонормативних смислів (Боришевський М. Й., 2015);

– розгортання людиною власної суб'єктності та збільшення рівня своєї ефективності (Боришевський М. Й., 2015).

Відповідно, ми сформулювали таке визначення:

Професійне самотворення викладачів закладів вищої освіти – це вибудовування викладачем себе, свого професійного Я задля досягнення згоди з собою, формування власних професійних сенсів та розвиток професійної ефективності.

Порівнюючи поняття «професійне самотворення», «професійне самовдосконалення», «професійний розвиток», «професійна самоактуалізація», можна виявити між ними низку спільних характеристик спільного: свідомість, цілеспрямованість, активність, самодетермінованість. Усі ці процеси спрямовані самою особою на власну зміну себе у професійній царині, засновані на її усвідомленому бажанні і тривають усе життя. Відмінними, на нашу думку, є акценти, які визначають специфіку кожного процесу:

– у професійній самоактуалізації – прагнення до професійного розвитку;

– у професійному саморозвитку – процес свідомої самозміни;

– у професійному самовдосконаленні – орієнтація на професійний ідеал;

– у професійному самотворенні – вибудовування свого професійного Я.

Зазначені поняття не є взаємозамінними, але тісно взаємопов'язаними, про що зокрема свідчить визначення одного поняття через інше у науковій літературі.

Ґрунтуючись на працях Н. Володарської (Володарська Н. Д., 2012, 2014, 2015) і Л. Пилипенко (Пилипенко Л., 2015) ми припустили, що чинниками професійного самотворення викладачів закладів вищої освіти є:

– добровільне рішення викладача змінювати себе у професійному плані;

– його спрямованість на професійний саморозвиток і самовдосконалення;

– міжособистісна взаємодія зі студентами, колегами, адміністрацією ЗВО;

– адекватне і критичне ставлення до себе і своєї професійної діяльності;

– особисті особливості викладача, зокрема його здатність до рефлексії, яка, в свою чергу може виступати регулятором професійного самотворення, як показали наші наукові дослідження (Подкоритова Л. О., Сема Л. Р., 2020).

Висновки. Аналіз словниково-довідникової літератури та інших наукових праць виявив, що близькими за змістом до поняття «самотворення» є «саморозвиток», «самоактуалізація», «самовдосконалення» тощо. При цьому самовдосконалення визначається науковцями як механізм самотворення, а інші – як процеси, нерозривно із ним пов’язані.

Оскільки визначення професійного самотворення, зокрема викладачів закладів вищої освіти, нами не було виявлено, нами було запропоновано власне визначення професійного самотворення викладачів закладів вищої освіти на основі визначення самотворення особистості за М. Боришевським та зазначено низку чинників професійного самотворення викладачів закладів вищої освіти.

Попелюшко Р. П.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

РЕКОМЕНДАЦІЇ СІМ’ЯМ КОМБАТАНТІВ ЩОДО ЇХ ЕФЕКТИВНОЇ АДАПТАЦІЇ ПІСЛЯ ПОВЕРНЕННЯ З ЗОНИ ПРОВЕДЕННЯ ООС

Ситуація яка склалася на сході нашої держави (воєнні дії), вимагає прискіпливого погляду спеціалістів-психологів до психологічної реабілітації комбатантів, які зазнали впливу бойової травми на їх психіку. І ця увага в значній мірі приділяється (у вигляді реабілітаційних заходів), як колишнім військовим так і дійсним. Але в значній мірі лишаються по за увагою спеціалістів, родичі та близькі комбатантів. Тому, на нашу думку, у реабілітаційні заходи які застосовуються до комбатантів, необхідно включати і їх сім’ї, для створення єдиного ментального та емоційного поля розуміння та підтримки, особливостей травматизації та психологічної реабілітації комбатантів та створення психоемоційної ресурсності членів сім’ї комбатанта.

Тому, для створення даної ресурсності та налагодженню конструктивної взаємодії в середині сім’ї чи родини, комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів, пропонуємо методичні рекомендації комбатантам та членам їх сімей з врахуванням фізіологічного, психологічного та аксіологічного аспектів.

Фізіологічний рівень регуляції психофізичного стану включає:

- вільний час краще витратити на будь-яку діяльність, пов’язану з наданням допомоги дійсним чи колишнім військовослужбовцям (допомога пораненим у військовому госпіталі, громадським організаціям ветеранів АТО-ООС тощо), необхідно перейти від слів до практики і тоді від кроку кожного члена родини, складеться загальний настрій сім’ї, вулиці, міста і країни;

- для того щоб комбатант швидше адаптувався у родині, його необхідно залучати у повсякденне життя сім’ї. Це дасть йому можливість зрозуміти, що він потрібен своїй сім’ї і не є для них тягарем. В іншому випадку, у свідомості комбатанта виникне не співпадіння «картин світу», – в ООС він герой, а у мирному житті його дружина робить все сама, щоб він начебто відпочив. Тому, ні при яких обставинах не можна жаліти комбатанта, потрібно залучати його до побутових проблем та питань по мірі його готовності;

- якщо комбатант не виносить фізичних контактів, родині необхідно приготуватися до того, щоб поступово, день за днем, тиждень за тижнем, налагоджувати фізичний контакт. Комбатанту потрібно дати зрозуміти, що він може прийти до дружини чи дітей у будь-який момент, що вони будуть поруч і будуть чекати стільки, скільки потрібно, щоб він зміг адаптуватися до звичних, у мирний час, фізичних контактів;

- коли прояви агресії комбатанта супроводжуються зловживанням алкоголю, то необхідно негайно звертатися до фахівців, тому що спиртне гарантує непередбачуваність поведінки у будь-якому стані;

- якщо у комбатанта виникає абстинентний синдром, то це є проявом залежності і в такому випадку, членам родини, необхідно звертатися до нарколога або психотерапевта. В разі затягування вирішення цього питання, організм комбатанта вже не буде пручається дії алкоголю, і тоді йому буде необхідна вкрай мала кількість алкоголю, щоб прийти у стан ейфорії. А це вже не побутовий алкоголізм, а залежність, яку потрібно лікувати терапевтично. Те саме відноситься до залежності від легких наркотиків;

- родині необхідно звернути увагу на больові відчуття в області спини комбатанта (наслідок носіння бронжилета, переміщення на бронетехніці), та змусити його пройти

обстеження проблем з хребтом. Можливі як фізичні порушення так і психосоматичні. Комбатанту потрібні розслаблюючі масажі, фізіотерапевтичні процедури, плавання, гімнастика тощо;

- дружині (партнерці) необхідно створити сприятливу інтимну обстановку, необхідно дати зрозуміти партнеру, що в ньому відчувають потребу і що йому підуть назустріч.

Психологічний рівень регуляції психофізичного стану включає:

- переживання в родині комбатантів неминучі, але градус хвилювання можна знизити, необхідно обмеживши доступ до ЗМІ і захистивши себе від повідомлень типу «все пропало, всіх зливають», а зосередитись на внутрішньо сімейному спілкуванні та відновлення психоемоційного контакту комбатанта з сім'єю;

- родині необхідно приготуватися до того, що комбатант який повернувся із зони проведення ООС, вже дещо інша людина, яка отримала унікальний досвід. Родині потрібно прийняти його разом з новими знайомствами, поглядами, проблемами, страхами та можливими проявами агресії, а повернення комбатанта до мирного життя може затягнутися на значний термін, і без турботи, тепла, любові і прийняття сім'єю комбатанта, тоді процес повернення його до мирного життя стане практично неможливим;

- родині потрібно уникати відгородження від комбатанта та його усамітнення. В разі цього він залишиться на одинці зі своїми травматичними спогадами, які є небезпечними для його психічного здоров'я, а це може призвести до виникнення внутрішнього конфлікту, який буде поступово посилюватися і у підсумку вийде з комбатанта, і їх може виявитися багато і всі вони будуть деструктивними для особистості комбатанта і для його соціуму;

- родині слід пам'ятати, що людина яка пройшла війну, стала набагато більш сильнішою, мудрішою і досвідченішою. Комбатант повернувся живим, він повернувся у сім'ю, а все інше то труднощі, які можна пережити, якщо сім'я націлені на те, щоб прожити спільне щасливе життя;

- родина має чути та прислухатися до комбатанта, оскільки йому це важливо. Він повинен зрозуміти, що поруч з ним його сім'я, яка прийме його будь-яким і що він їй потрібен. Велика кількість комбатантів закриваються в собі, якщо бачать, що дружина чи інші члени родини, відкидають його новий досвід і кажуть, що не хочуть чути про вбивства та кров. Комбатант не може цього забути, а поділитися йому цими враженнями та емоційними станами більше нема з ким і відсутність цієї можливості, може призвести до серйозних проблеми з психікою. Родина повинна стати для нього місцем, де він зможе розслабитися та розкритися;

- членам родини необхідно намагатися не ображатися. Їм на можна ставити себе в роль жертви, оскільки комбатант був у ситуаціях, де все по-справжньому. У зоні ООС немає тієї цивільної дипломатії, до якої звикла родина у повсякденному житті. Комбатант налаштований категорично, тому що, він так звик, а через це неминуче можуть виникнути конфлікти з членами родини;

- родині необхідно з розумінням ставитися до нічних кошмарів комбатанта, і в разі їх виникнення допомогти йому звернутися до психотерапевта або психолога. Це посприє створенню комфортних умов для комбатанта, та допоможе йому усвідомити безпеку;

- родині слід бути уважною до комбатанта, який повернувся із зони ООС, і довго мовчить, але в якийсь момент зривається та починає все трощити. В таких випадках, членам родини, необхідно максимально намагатися прибрати всі колючо-ріжучі предмети, щоб вони не потрапили під руку комбатанту, та обмежити перебування його на кухні, і намагатися зацікавити його більшу частину часу знаходитися в інших приміщеннях;

- в ті періоди, коли комбатант проявляє вербальну агресію, членам родини потрібно намагатися говорити з ним спокійно. Необхідно своєю поведінкою, інтонаціями та реакціями дати зрозуміти комбатанту, що члени родини усвідомлюють, як йому важко, або що їм складно зрозуміти психоемоційний стан комбатанта, але від того, що він кричить на них, зрозуміліше ситуація не стає;

- родині також слід мати на увазі, що якщо комбатант не хоче звертатися до психолога або психотерапевта, хоча родина помічає, що йому потрібна допомога, то фахівця необхідно запросити до нього. В цьому разі необхідно змоделювати ситуацію, коли у колі спілкування родини з'являється людина, яка встановить довірливі взаємовідносини з комбатантом і допоможе йому усвідомити певні моменти в його поведінці. У випадку того, що комбатант не хоче йти до психолога, але готовий йти на сповідь до священнослужителя, то необхідно організувати йому цю зустріч;

- родині слід проявити увагу і терпіння до проблем комбатанта, які неминуче виникнуть після повернення із зони ООС, до його підвищеної дратівливості, до психологічного дискомфорту,

можливого тривалого депресивного стану тощо. Членам родини слід зрозуміти, що це тимчасове явище, і вони можуть допомогти йому з цим впоратися;

- членам родини слід пояснити комбатанту, що пошук вирішення проблеми є ознакою сильної і зрілої особистості, а психологічні проблеми не є ознакою слабкості і вони не свідчать про психічне захворювання.

Ціннісний рівень регуляції психофізичного стану включає:

- членам родини слід пояснити комбатанту, що пошук вирішення проблеми є ознакою цілісної, сильної і зрілої особистості, а психологічні проблеми не є ознакою слабкості і вони не свідчать про психічне захворювання;

- якщо родина помічає, що у комбатанта немає різко агресивних форм поведінки, то в цьому випадку не можна відгороджувати дітей від батька. Дитина для комбатанта це цінність та додаткова ниточка, яка прив'язує його до реального життя. Діти володіючи безпосередністю і здатністю зчитувати та відчувати емоції інших, можуть стати для комбатанта порятунком.

Отже, використання вищевказаних рекомендацій гармонізації саморегуляції, адаптації та налагоджування ефективної комунікації комбатанта, з віддаленими наслідками стресогенних впливів, з родиною, на основі фізіологічного, психологічного та аксіологічного аспектів, у реабілітаційній роботі з комбатантами, сприятиме подоланню негативних наслідків впливу бойового стресу на їх життя і діяльність і дозволить їм розвинути високий рівень психічної саморегуляції, підвищить їх працездатність та покращить самопочуття.

Потапкіна Л. В.

Хмельницький політехнічний коледж

Національного університету «Львівська політехніка»

АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ВИПУСКНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ ВНЗ

При здійсненні відбору і вивчення науково-педагогічної, психологічної та спеціальної літератури, що стосується проблеми інноваційної економічної діяльності та професійної підготовки економістів було проаналізовано навчальні плани й робочі програми з фахових дисциплін, які вивчаються майбутніми економістами. Серед представників галузі економіки було проведено опитування щодо вимог, які висуваються працедавцями до професійно-особистісних якостей випускників економічних ВНЗ. На основі аналізу одержаних результатів були визначені мета, завдання і методи дослідження, сформульована гіпотеза, визначені компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх економістів до інноваційної діяльності.

Здійснюючи діяльність особистість повинна мати ідеальне уявлення результату, який має бути досягнутий у процесі професійної діяльності і який відображається в поставленій меті. Якщо говорити про творчу інноваційну діяльність, тут ми вбачаємо цілі високого рівня узагальнення, які виступають в якості стратегічних цілей діяльності – ціннісних орієнтацій особистості. Саме узгоджена, послідовна система ціннісних орієнтацій особистості є одним із важливих внутрішніх чинників реалізації творчого потенціалу в інноваційній діяльності.

Таким чином інноваційний потенціал особистості необхідно розглядати через функціонування мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової сфери, пізнавальних процесів, комплексу соціально-типових та індивідуально-своєрідних рис особистості та через аналіз чинників, які впливають на процес формування та реалізації творчого (інноваційного) потенціалу суб'єкта інноваційної діяльності.

Випускник економічного ВНЗ повинний мати професійну підготовку, що забезпечує його здатність успішно розв'язувати завдання, які виникають у середовищі, яке швидко змінюється, на основі інноваційних підходів, глибокого розуміння методології творчості, цілеспрямованого використання законів економіки. Проте ми вважаємо, що в контексті інноваційності економіки недостатньо говорити лише про зміну ролі та функцій економіста, необхідно говорити про зміну його професійних якостей, що є найважливішим чинником інноваційного розвитку суспільства. Але при цьому слід виділити, які саме якості насамперед необхідні для формування інноваційної культури економіста.

Останнім часом постійно робляться спроби скласти уніфіковану модель економіста шляхом виділення найбільш істотних якостей для представників цього професійного співтовариства. Так, результати опитування 48 економістів-практиків, які досягли значних успіхів у своїй діяльності, вказали на те, що найважливішими для фахівця економічної галузі є такі якості:

1. Широта поглядів, глобальний підхід.
2. Довгострокове передбачення, гнучкість мислення.
3. Енергійна ініціативність і рішучість, зокрема в умовах ризиків.
4. Наполеглива робота і неперервне навчання.
5. Уміння чітко формулювати цілі та установки.
6. Готовність вислухати думку інших.
7. Здатність повністю використовувати можливості співробітників за допомогою правильної розстановки сил і справедливих санкцій.
8. Особиста привабливість і вміння впливати на людей.
9. Уміння формувати працездатність команди і гармонійну атмосферу в колективі.
10. Уміння досягати результатів і наявність бажання багато працювати для їх досягнення.
11. Бажання і здатність нести відповідальність за доручене завдання і ухвалювати ризиковані рішення.
12. Готовність починати нововведення, управляти ними і використовувати їх на користь організації.
13. Готовність використовувати відкритий тип управління, що передбачає співпрацю.
14. Мистецтво ухвалювати швидкі рішення.
15. Здатність зосереджуватися на сьогоднішньому і майбутньому.
16. Здатність бачити зміни, що відбуваються як усередині організації, так і поза нею, використовувати їх на користь справи.
17. Готовність до загального керівництва.
18. Творчий підхід до своєї роботи.
19. Психологічна стійкість у стресових ситуаціях.
20. Уміння правильно використовувати свій час.
21. Готовність до мотивування себе і персоналу.
22. Готовність працювати на чолі добре підготовленого персоналу.
23. Готовність до політичного керівництва.
24. Міжнародний світогляд.
25. Міцне фізичне здоров'я.

Отже, для здійснення інноваційної діяльності економіста він повинен володіти такими професійно-особистісними якостями як: сприйнятливість до нових ідей, його готовність і здатність підтримувати й реалізовувати нововведення в усіх сферах життя і насамперед у професійній діяльності. Вона відображає цілісну орієнтацію фахівця, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях і навичках, а також в образах і нормах поведінки. Тому основними компонентами готовності майбутніх економістів до інноваційної діяльності визначаємо: потребнісно-мотиваційний (установки й цілі), особистісно-вольовий (особистісні якості) інтелектуально-теоретичний (знання), операційно-практичний (вміння, навички, здібності).

На високому (креативному) рівні знаходяться студенти з високою допитливістю, прагненням досягти високого статусу в суспільстві, дуже сильною є мотивація до успіху, розвинена творча уява і наявний високий творчий потенціал. У них постійно проявляється прагнення до лідерства, досить високі організаційні здібності, рішучість у прийнятті рішень. Для таких студентів характерні сильні знання про особливості та закономірності перебігу інноваційних процесів в економіці України, тенденції та моделі інноваційного процесу в сучасному суспільстві, специфіку інноваційних процесів в альтернативних економічних системах, форми державного регулювання інноваційних процесів в економіці. Студенти вміють моделювати інноваційний процес за допомогою ІКТ, правильно класифікують і оцінюють зовнішні та внутрішні чинники, що впливають на інноваційні процеси в економіці України. Для таких студентів характерна налаштованість на постійне самовдосконалення і професійний розвиток.

МІЖСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ У ПРИКОРДОННОМУ ПІДРОЗДІЛІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Як свідчить практика, вміння жити в складних умовах військової служби, бажання продуктивно співпрацювати, уникати складних ситуацій у міжособистісної взаємодії безпосередньо пов'язане з індивідуально-психологічними особливостями військовослужбовців та відповідною організацією їхньої повсякденної діяльності. Вирішення цієї проблеми у специфічних умовах прикордонної служби потребує пошуку для командирів підрозділів оптимальних шляхів вивчення та розв'язання міжособистісних конфліктів серед підлеглих. Керівникам потрібні ефективні інструменти, які б інтегрували всі наявні основні види і способи професійно-психологічного впливу на свідомість і психіку військовослужбовців, сприяли їх конструктивній взаємодії в різних сферах повсякденної та службової служби.

Варто звернути увагу на те, що у військовій та правоохоронній сферах окремі проблемні питання, пов'язані з вивченням міжособистісних конфліктів досліджували О. Адамчук (особливості діяльності керівника підрозділу щодо запобігання та подолання мобінгу серед підлеглих), Є. Баранов (вплив рольових взаємовідносин між військовослужбовцями на конфлікти у підрозділі), І. Ващенко (шляхи подолання конфліктів у діяльності працівників органів внутрішніх справ), А. Карчевський (проблемна міжособистісна взаємодія військовослужбовців), Г. Ложкін, В. Зазикін (шляхи вирішення конфліктів у військовому колективі), О. Макарович (стиль індивідуальної поведінки військовослужбовців у міжособистісних конфліктах), Л. Опрошанська, Рютін (особливості прояву конфлікту у підрозділах Державної прикордонної служби), В. Семенюк (управління ціннісно-нормативними конфліктами у військових колективах), В. Хіміч (особливості діяльності командирів прикордонних підрозділів з розв'язання міжособистісних конфліктів серед підлеглих) та інші.

Зважаючи на думку дослідників, ми розглядаємо поняття «міжособистісні конфлікти у прикордонному підрозділі» як зіткнення протилежно спрямованих потреб, мотивів, цінностей, цілей, дій та вчинків між членами прикордонного колективу. Результати досліджень свідчать про те, що серед головних причин, що можуть породжувати такі конфлікти, є: взаємна неприязнь та неповага між членами колективу; відсутність для членів колективу позитивної перспективи; невідповідність соціальних ролей соціальним нормам; негативний колективний настрій; неузгодженість дій прикордонників; низький рівень згуртованості; нечіткий розподіл обов'язків; незадоволеність членів колективу результатами служби; несхвалення та недотримання членами колективу соціальних норм і правил; наявність нестатутних міжособистісних стосунків (мобінг та босінг). Крім цього причинами міжособистісного конфлікту серед членів прикордонного підрозділу можуть бути індивідуальні особливості військовослужбовців, психологічні комплекси, а також організація служби, групові норми, закони та колективні традиції. Знання цих причин керівниками прикордонного підрозділу дозволить своєчасно запобігати та розв'язувати деструктивні міжособистісні конфлікти серед підлеглих (Карчевський А., 2005; Опрошанська Л., Рютін В., 2010).

Серед інших причин конфліктів між прикордонниками слід виділити ті, що пов'язані з особистістю самого керівником підрозділу – стилем його діяльності, рисами характеру, оцінками навколишніх, спроможністю діяти в конкретній ситуації, виконувати свої функції, а також схильністю до виявів босінгу (Адамчук О., 2015). У цьому аспекті помітне місце належить таким властивостям особистості як: користолюбство, самолюбство, властолюбство, кар'єризм та ін. Зважаючи на сказане, важливо навчати майбутніх керівників адекватній самооцінці та методам рефлексії.

Практика свідчить, що розв'язання міжособистісних конфліктів у прикордонному колективі є багатоступінчастим процесом. Дослідники виокремлюють у процесі розв'язання міжособистісного конфлікту як мінімум три етапи: перший – це діагностика конфлікту; другий – опрацювання стратегій розв'язання та вибір відповідних технологій; третій – безпосередня практична діяльність з вирішення конфліктної проблеми через реалізацію необхідних засобів і методів (Хіміч В., 2007).

За результатами вивчення наукової літератури ми з'ясували, що поняття «розв'язання міжособистісних конфліктів у прикордонному підрозділі» відображає порядок дій відповідної посадової особи щодо усунення причин міжособистісних зіткнень серед прикордонників та відновлення конструктивної взаємодії між ними. Основний зміст цього процесу повинен

включати: виявлення та усунення першоджерел міжособистісного конфлікту; адміністративний та психологічний вплив на ініціатора конфлікту; надання психологічної допомоги вимушеним учасникам конфлікту (опонентам); сприяння конструктивній співпраці учасників конфлікту; формування в учасників конфлікту адекватного ставлення до своїх дій та усвідомлення відповідальності за них; мобілізація, заспокоєння, особистісна реконструкція, зміна суб'єктивного уявлення про проблему у міжособистісних стосунках. При необхідності застосовуються прямі методи приглушення конфліктів: принцип «виходу почуттів» – надання можливості вилити свої негативні емоції; принцип «оголеної агресії» – примушення людини, яка конфліктує, вербалізувати конфлікт; принцип «примусового слухання опонента» – повторення попередньої репліки опонента в присутності керівника; принцип «обміну позицій» – поміняти опонентів місцями (поставити на місце один одного) та інші.

Слід зазначити, що межі нашого дослідження не дозволяють вирішити цілу низку питань, які можуть поглибити вивчення проблеми запобігання та розв'язання міжособистісних конфліктів у прикордонному підрозділі. Серед перспективних напрямків подальших розвідок даної проблеми є подальше вивчення: питань, пов'язаних з дослідженням впливу психологічних комплексів на моделі конфліктної поведінки прикордонників, які мають високий чи низький статус у підрозділі.

Примуш Н. М.

Хмельницька міська дитяча лікарня,
Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ COVID-19

Проблема професійного вигорання є однією з найбільш актуальних питань у психології. Професійне вигорання являє собою виснаження емоційних, розумових і енергетичних ресурсів людини, і розвивається воно на тлі сильного хронічного стресу на роботі. Проявляється повною втратою інтересу до професійної діяльності і відчуттям безглуздості подальшого розвитку, відсутністю сил та бажання займатися діяльністю, яка нещодавно була по-справжньому цікавою.

Це не одномоментний процес, вигорання розвивається поступово і буває зовсім непомітно для того, хто вигорає. Чим довше людина накопичує внутрішнє напруження, тим яскравіше проявиться вигорання. Самостійно впоратись людині практично нереально. При цьому з'являється відчуття спустошеності і втраченого часу, натомість гордості за успішну професійну кар'єру. Тому пряма відповідальність кожного професіонала відстежувати у себе подібні симптоми і вживати необхідних заходів на ранніх стадіях.

Розрізняють такі стадії вигорання: напруга, резистенція, виснаження (психосоматика).

Згідно з МКХ-11(2018), вигорання – це синдром, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці. Тобто хронічний стрес на роботі може призвести до вигорання.

Професійне вигорання – явище, а не хвороба. Має використовуватись тільки у професійному контексті.

Термін «професійне вигорання» був введений американським психіатром Г. Дж. Фрейденбергом у 1974 році для позначення психічного стану здорових людей, які постійно перебувають у емоційно перенавантаженій атмосфері у зв'язку з тим, що їх професійна діяльність вимагає інтенсивного спілкування.

Професор Каліфорнійського університету Х. Маслач (1976) трактує «професійне вигорання» як синдром фізичного та емоційного виснаження, визначає його складові: розвиток негативної самооцінки, пасивне ставлення до роботи, втрата розуміння й співчуття. Психолог зазначає, що професійне вигорання – це не втрата творчого потенціалу, а емоційне виснаження, що виникає на тлі стресу у процесі міжособистісного спілкування.

Російський психолог В. Бойко (1996) виокремлює емоційне вигорання як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у вигляді повної або часткової відсутності емоційного реагування у відповідь на психотравмуючий вплив.

Х. Маслач і С. Джексон (1978) розглядають синдром професійного вигорання як трьохкомпонентну систему, де виділяють три ключові ознаки синдрому емоційного вигорання:

1. Психофізичне емоційне виснаження є першим симптомом з якого починається процес вигорання.

2. Деперсоналізація (особистісна відстороненість) – проявляється у негативному, байдужому, інколи цинічному ставленні працівника до колег по роботі та інших суб'єктів професійної діяльності, люди починають сприйматися на рівні неживих предметів, сама присутність яких є неприємною та починає дратувати; крайній прояв деперсоналізації – відсутність емоційного відгуку як на позитивні, так і на негативні обставини, професійна діяльність перестає цікавити та хвилювати.

3. Редукція персональних досягнень (відчуття втрати власної ефективності) характеризується тенденцією сприймати свою професійну діяльність у негативному ракурсі. Це призводить до зниження або втрати задоволеності працею, зниження самооцінки, появи почуття розчарування, а також звинуваченням себе у відсутності професійних навичок.

Діяльність представників професій типу «людина – людина», які змушені постійно спілкуватися з іншими людьми, характеризується низкою особливостей та ускладнюється численними негативними проявами. Серед професій, в яких синдром емоційного вигорання зустрічається найчастіше (від 30 до 90 % працівників), слід відзначити лікарів, серед них 7-8 % мають різко виражений синдром емоційного вигорання, що призводить до психосоматичних і психовегетативних порушень.

Подальші дослідження цього феномена у нашій роботі стосувалися професійної діяльності саме медичного персоналу. Актуальності нашому дослідженню також додає проведення його в умовах пандемії викликаного штамом COVID-19.

Працівники охорони здоров'я, 83 % з яких становлять жінки, знаходяться на передньому краї боротьби України з COVID-19, ризикуючи своїм життям, фізичним і психічним здоров'ям. Умови роботи працівників охорони здоров'я не тільки позначаються на їхніх правах, але і впливають на права користувачів послуг охорони здоров'я, зокрема доступ до цих послуг та їхню якість (UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS MONITORING MISSION IN UKRAINE, 2021).

Працівники охорони здоров'я в Україні отримують низьку заробітну плату, яка нижча за національний середній показник. У багатьох випадках працівники охорони здоров'я, особливо на середньому й молодшому рівнях, отримують мінімальну заробітну плату, яка не забезпечує їм та їхнім сім'ям задовільного рівня життя (UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS MONITORING MISSION IN UKRAINE, 2021).

Працівники охорони здоров'я не мають здорових і безпечних умов праці, зокрема, через брак достатньої кількості засобів індивідуального захисту, ефективного механізму запобігання й контролю інфекцій на робочому місці, а також послуг з охорони психічного здоров'я та психосоціальної підтримки. Працівники охорони здоров'я також страждають від збільшення робочого навантаження й недостатнього часу для відпочинку (UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS MONITORING MISSION IN UKRAINE, 2021).

Працівники охорони здоров'я також не мають належного соціального захисту. З понад 60 000 випадків зараження COVID-19 серед працівників охорони здоров'я на лютий 2021 року лише незначний відсоток було визнано професійними захворюваннями, що негативно вплинуло на реалізацію права на компенсацію (UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS MONITORING MISSION IN UKRAINE, 2021).

Небезпечні умови праці та неналежний рівень оплати праці та соціального забезпечення, зокрема у випадку професійного захворювання, інвалідності або смерті, призвели до звільнень працівників охорони здоров'я. З огляду на те, що в Україні була нестача кадрів у цій галузі ще до пандемії, звільнення працівників, ймовірно, посилять негативний вплив на право на охорону здоров'я для населення (UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS MONITORING MISSION IN UKRAINE, 2021).

Дослідження проводиться у 2021 році на базі Хмельницької міської лікарні. Усього у дослідженні взяло участь 60 осіб, різного віку та статі. Для дослідження використовуємо три методики: методика «Діагностика рівня «емоційного вигорання» В. Бойка, методика «Діагностика професійного вигорання» Х. Маслач (бланк для медичних працівників) та методика «Дослідження синдрому «вигорання» Дж. Грінберга.

Методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка (1998) є найбільш комплексною і дає можливість системно і детальніше проаналізувати міру вираженості дванадцяти симптомів синдрому «вигорання», враховуючи компоненти, до яких вони відносяться. Зокрема, це такі компоненти та симптоми:

Перший компонент – «Напруження»: переживання психотравмуючих обставин; незадоволеність собою; «загнаність у кут»; тривога і депресія.

Другий компонент – «Резистенція»: неадекватне вибіркоче емоційне реагування; емоційно-моральна дезорієнтація; розширення сфери економії емоцій; редукція професійних обов'язків.

Третій компонент – «Виснаження»: емоційний дефіцит; емоційне відчуження; особистісне відчуження (деперсоналізація); психосоматичні та психовегетативні порушення.

Враховуючи якісні і кількісні показники, які обчислюються за даними методики для різних компонентів синдрому «вигорання», ми зможемо дати досить змістовну характеристику щодо проявів синдрому в особистості, а також визначити індивідуальні та групові заходи профілактики і психокорекції.

Опитувальник вигорання Маслач (англ. Maslach Burnout Inventory, скор. MBI) – тестова методика, призначена для діагностики професійного вигорання. Створена в 1986 році Maslach і Jackson, адаптована Н. Є. Водоп'яною (рос.) (2001). Опитувальник складається з 22 пунктів, за якими можливе обчислення значень 3-х шкал: «Емоційне виснаження», «Деперсоналізація», «Редукція професійних досягнень».

Для визначення рівня емоційного вигорання можна застосувати методику «Дослідження синдрому «вигорання» Дж. Грінберга (2002). Дана методика містить 20 запитань. Досліджуванам пропонується обрати для кожного запитання одну із запропонованих відповідей: «згоден» або «не згоден». Інтерпретація проводиться шляхом аналізу суми балів за рівнями «вигорання»: низький (0-7 балів), середній (8-14 балів), високий (15-20 балів).

Висновок. Проведення такого актуального дослідження, на нашу думку, дає можливість визначити рівні професійного вигорання медичних працівників в умовах пандемії і вчасно провести індивідуальні та групові заходи профілактики і психокорекції. В даному дослідженні нами вимірюється рівень професійного вигорання медичного працівника, який працює в умовах пандемії. Вважаємо, що це важливо як для здоров'я самого медпрацівника, враховуючи, що він ще несе високого рівня відповідальність за власні дії перед пацієнтами, так і для самих пацієнтів-споживачів медичних послуг. Занадто багато чинників впливають на наших медичних працівників в умовах COVID-19. Це і недостатня професійна підготовка, брак або навіть відсутність відповідного досвіду, перезавантаженість роботою, недостатній рівень емоційної та соціальної підтримки, низька заробітна плата. Проблема вигорання, крім наукового, має велике практичне значення, оскільки своєчасно проведені психогігієнічні та психокорекційні заходи дозволять зберегти та зміцнити здоров'я медичних працівників, що безпосередньо впливає на якість допомоги, яку вони надають.

Разумова О. Г.

Донбаський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ СТУДЕНТІВ ЯК МЕХАНІЗМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Професійна діяльність є однією з основних форм життєдіяльності людини. Залежно від того, як людина сприймає та оцінює свою роботу, свої досягнення в певній діяльності, представляє себе в професійній ситуації, напряду залежить її самопочуття, ефективність професійної діяльності, прагнення досягати певних професійних вершин. Професійна Я-концепція особистості є основним джерелом і механізмом професійного розвитку і самовдосконалення людини.

Студентський вік характеризується наявністю певних психологічних проблем: це професійне визначення та ідентифікація себе з обраною професією, певні проблеми в міжособистісному спілкуванні, наявність певної невпевненості та страху щодо своєї майбутньої професії. Розв'язання цих питань напряду пов'язано з розвитком та становленням професійної Я-концепції.

В нашому дослідженні модель професійної Я-концепції майбутнього педагога розглядається як динамічна система, яка постійно розвивається в процесі діяльності та розвитку та відображає єдність професійного досвіду та професійного спілкування, сприяє успішній актуалізації професійних знань і умінь, розвитку особистісно-професійних якостей та характеристик, що є запорукою гармонійного розвитку фахівця. До структури професійної Я-концепції ми включаємо такі компоненти:

– поведінковий компонент, в якому ми відображаємо особливості поведінки майбутнього педагога в тій чи іншій ситуації, самостійність, само ефективність, можливість самоорганізації, спроможність вирішувати певні конфліктні ситуації;

– когнітивний компонент, в який ми включаємо професійне самопізнання, пізнання себе через розуміння інших, це можуть бути як учні, так і колеги, також сюди входить процес усвідомлення себе в професії;

– оціночний компонент, в який входить самооцінка, оцінка себе як професіонала, професійне самовідношення, самоповага, відчуття ефективності та компетентності;

– мотиваційний компонент включає в себе мотиви та цілі професійної діяльності, мотиваційну готовність розвитку своєї особистості, створення позитивних перспектив свого майбутнього;

– духовно-ціннісний компонент включає ціннісні орієнтації особистості педагога, професійні цінності, професійну спрямованість та ставлення вчителя до педагогічної діяльності.

Важливим компонентом в структурі професійної Я-концепції майбутнього педагога є когнітивний компонент. Саме в період навчання у закладі вищої освіти студенти отримують певні знання, уміння та навички. Саме в цей період у майбутніх спеціалістів з'являється образ своєї професії, формуються уявлення про перспективність обраної справи і можливості кар'єрного росту. В результаті отримання певних знань розвивається професійне самопізнання та ототожнення себе з професією вчителя.

Поведінковий компонент професійної Я-концепції є не менш важливим структурним компонентом. Це можуть бути як конкретні дії, поведінкові прояви чи потенційні поведінкові реакції у сфері навчально-професійної діяльності та спілкування. Це певне відображення особливостей поведінки майбутнього педагога в тій, чи іншій ситуації. Поведінковий компонент може реалізуватись через професійну ідентифікацію, професійне самовизначення, саморегуляцію в результаті чого формується професійна позиція студента.

Оціночний компонент, в який входить самооцінка, оцінка себе як професіонала, професійне самовідношення, самоповага – є серцевиною професійної Я-концепції. Цей компонент характеризується високою самооцінкою, самоповагою і відчуттям власної цінності, позитивним оцінюванням педагогом самого себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей та перспектив подальшого розвитку.

Окрім трьох компонентів (поведінкового, когнітивного, оціночного) ми в своїй структурі професійної Я-концепції педагога виділяємо два додаткових компонента, це мотиваційний та духовно-ціннісний. Так як ми вважаємо, що ці два компоненти є невід'ємною частиною образу сучасного педагога. Оскільки сучасна освіта орієнтована на входження в європейську освітню систему та прагне від сучасного педагога не тільки певних професійних теоретичних знань і практичних умінь, але й певної ціннісної спрямованості особистості прагнучої до поваги та збагачення загальнолюдських цінностей та національної єдності. В цих умовах, ми вважаємо доцільним включення духовно-ціннісного компоненту до моделі професійної Я-концепції майбутнього педагога. Адже, як зауважує С. П. Паламір, цінності, якими керується майбутній педагог у процесі професійного навчання, пов'язані не тільки з його світоглядною позицією, але й з його особистісними пріоритетами та відображають визнання оволодіння глибокими уявленнями про час та простір як цінності життєвої необхідності та важливістю вчасного формування їх у своїх учнів (Паламір С. П., 2018).

Також значну роль в професійній діяльності педагога відіграє мотивація.

В психологічному тлумачному словнику поняття «мотив» трактується як спонукання до діяльності, пов'язане із задоволення потреб суб'єкта. А під мотивацією розуміють – сукупність зовнішніх, або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість (Синявський В. В., Мельник О. В., 2007).

Деякі вчені виділяють зовнішню та внутрішню мотивацію. Під внутрішньою мотивацією розуміється те, що народжується у свідомості людини, власне сама діяльність, розуміння своєї суспільної значущості і користі, і процес задоволення від самого процесу та результату діяльності. Внутрішня мотивація виходить із потреб людини і виступає рушійною силою, спонукаючи людину до діяльності та саморозвитку. Зовнішня мотивація охоплює мотиви, що знаходяться поза людиною та її діяльністю, такі як різного роду стимули та заохочення, це можуть бути певні фінансові винагороди, або просування кар'єрою. Зовнішня мотивація може лише зорієнтувати її на постановку та досягнення особистих цілей. Тобто, від домінування тих чи інших мотивів будуть напряму залежати цілі та результати професійної діяльності педагога.

Підсумовуючи вищесказане і враховуючі сучасні вимоги до особистості вчителя можна відобразити модель сучасного педагога з розвиненою професійною я-концепцією. Згідно цієї моделі, сучасний молодий вчитель це особистість з певними теоретичними знаннями і практичними вміннями, які вона може застосувати на практиці. Це людина, яка прагне розвиватись і розуміє важливість постійного самовдосконалення на індивідуальному, фаховому і особистісному рівнях. Має адекватну самооцінку та здатна оцінити себе, як професіонала своєї справи. Наявність вміння розставляти цілі і пріоритети допоможе молодому педагогу управляти процесами навчання, виховання та розвитку своїх учнів. Наявність толерантності та тактовності допоможе без перешкод вирішувати конфліктні ситуації, не ображаючи при цьому певних учасників освітнього процесу. Усвідомлення важливості розвитку системи цінностей, з урахуванням особистих запитів, норм ситуації та естетичних уподобань допоможе молодому педагогу сформулювати важливі для нашого часу духовно – ціннісні орієнтації учнів, які будуть засвоювати не тільки ціннісний нормативний досвід поколінь, але й виробляти свій власний досвід діяльності, вчинків, творчості та спілкування.

Руденко А. І., Гуляк І. Р.

Хмельницький національний університет

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Зі зростанням кількості дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) вдосконалюється система надання освітніх послуг таким дітям. У 1995 році розладами аутистичного спектру страждала одна людина з п'яти тисяч, а вже до 2020 року цей показник зріс до однієї людини на п'ятдесят осіб (Скрипник Т., 2015). Тому важливим постає питання не лише про впровадження особливих умов навчання для дітей з РАС, а й про підготовку кваліфікованих фахівців, які зможуть забезпечити надання освітніх послуг на якісному рівні.

Дитячий аутизм – це специфічне порушення розвитку психіки. Найчастішим проявом є порушення розвитку соціальної взаємодії та комунікації з іншими людьми. Також можна виділити ще одну характерну особливість – стереотипність в поведінці, що проявляється у бажанні зберігати звичні життєві умови, захоплення до одних і тих самих об'єктів, опір найменшим змінам у навколишньому (Никольская О. С., 1995). Впровадження інклюзії є однією з головних тенденцій української системи освіти. Багато наукових діячів зацікавлені цією проблематикою, зокрема це О. Гуренко (Гуренко О. І., 2017), А. Колупаєва (Колупаєва А. А., 2009), М. Перфільєва (Перфільєва М., 2011), Т. Скрипник (Скрипник Т. В., 2010), Т. Сак (Сак Т. В., 2014), Л. Міщик (Міщик Л. І., 2012), Т. Ілляшенко (Ілляшенко Т., 2009) та ін.

Інклюзивна освіта (від англійського слова inclusion – включення) дозволяє реалізувати освітні цілі не тільки учням з особливостями у розвитку, а й дітям, які, так чи інакше, виділяються з більшості (Ковригина Л. В., 2009). Н. Назарова, відомий вчений-дефектолог, досліджувала питання готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми в системі інклюзивної освіти. Вона виділяла головну проблему впровадження інклюзивної освіти – це недостатня спеціальна підготовка учителя, психолога масової системи освіти до роботи в умовах інтеграції (Назарова Н. М. 2019).

Вчені застосовували різні підходи дослідження проблем готовності, але дійшли спільної думки, що готовність є складним феноменом. Вона є цілісним утворенням людської психіки та має складну динамічну структуру. Феномен готовності містить низку психологічних феноменів, що тісно пов'язані між собою. Відштовхуючись від характеру функціонального навантаження змістових характеристик цього феномена у професійній діяльності, їх можна зіставити з деякими системними блоками особистісних якостей спеціаліста (Кас'яненко О. М., 2018).

У організації інклюзивної готовності майбутніх фахівців О. Кас'яненко виділяє три головні компетентності – мотиваційна, когнітивна й рефлексивна (Кас'яненко О. М., 2018).

Мотиваційна компетентність містить у собі гуманістичні ціннісні орієнтації, позитивну спрямованість на здійснення педагогічної діяльності в умовах інтегрування дітей з обмеженими можливостями здоров'я в середовище однолітків, що нормально розвиваються, сукупність мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних, особистісного розвитку та самоствердження, власного добробуту тощо), спрямованих на здійснення інклюзивної освіти.

Мотиваційна компетентність передбачає здатність до самомотивації базуючись на потребах цінностях, мотивах, адекватних цілях та завданнях інклюзивної освіти (Кас'яненко О. М., 2018).

Когнітивний компонент інклюзивної компетентності забезпечує цілісне уявлення педагогічної діяльності, активізацію пізнавальної діяльності особистості, сприяє розвитку і збагаченню компонентів когнітивного досвіду. Цей компонент виявляється у можливості сприймати, обробляти у свідомості, запам'ятовувати та відтворювати в потрібний момент інформацію для вирішення теоретичних та практичних завдань (Кас'яненко О. М., 2018).

Рефлексивна компетентність, в системі інклюзивної компетентності – це вміння рефлексувати в навчальній і квазіпрофесійній та професійній діяльності. Вона містить (Кас'яненко О. М., 2018):

- аналіз досвіду реалізації ідей інклюзивної освіти, власного досвіду навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності й досвіду своїх колег;
- вибір оптимального рішення в різних педагогічних ситуаціях інклюзивної освіти;
- адекватну оцінку результатів своєї навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності, вміння бачити власні помилки й намагатися їх виправити;
- потреба у професійному та особистісному зростанні та підвищенні рівня інклюзивної компетентності (Кас'яненко О. М., 2018).

У роботі з дітьми з особливостями психофізичного розвитку важливими умовами становлення професійно-особистісної готовності виступають такі компоненти (Мартинчук О. В., 2019):

- цілеспрямований розвиток ціннісно-сислової сфери особистості педагога;
- актуалізація й розвиток якостей, які створюють професійно-особистісну готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;
- орієнтація на особистісну індивідуальність кожного вихованця, забезпечення диференційного та індивідуально-творчого підходу;
- посилення аксіологічного аспекту в підготовці педагогів до роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, концентрація їх на морально значущих подіях, долучення до активних видів навчальної діяльності, що спонукають до моральної рефлексії (Мартинчук О. В., 2019).

У процесі підготовки фахівців до роботи з дітьми з РАС важливим стає формування професійно-ціннісних орієнтацій. Тобто фахівці повинні вміти визнавати цінності особистості дитини не зважаючи на певні порушення розвитку, спрямовуватись на розвиток особистості в цілому, усвідомлювати відповідальність як носії культури для дітей з особливостями психофізичного розвитку, розуміти творчу сутність у роботі з дітьми, що потребує великих духовних та енергетичних затрат, тощо (Мартинчук О. В., 2019).

На цей час в Україні тільки починає адаптуватись система інклюзивного навчання, тому рівень підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми з аутистичними порушеннями в інклюзивних групах недостатній. Від якості підготовки майбутніх фахівців по роботі з РАС залежить якість надання таким дітям освітніх послуг. Студенти мають залучатись до теоретичної креативної навчальної діяльності з усвідомленням продуктивних шляхів розв'язання професійних завдань за чітко визначеними, і водночас нежорсткими алгоритмами діяльності. Формуючи готовність до роботи з дітьми з РАС акценти мають бути зроблені на усвідомлення студентами онтологічної сутності явища аутизму, його діагностики та корекції з чітким визначенням відповідних понять і закономірностей (Ніколенко Л. М., 2020).

Рудоманова Т. О.

приватна психотерапевтична практика

АВТОРСЬКА АРТТЕРАПЕВТИЧНА МЕТОДИКА «ZOOM» ДЛЯ РОБОТИ З АКТУАЛЬНИМ ЗАПИТОМ КЛІЄНТА

Методика «Zoom» була розроблена як сертифікаційна робота учасниці навчально-практичного комплексу «Арт-терапевтичні технології в освіті та соціальній сфері».

Мета застосування методики – глибинна рефлексія та самоусвідомлення через фокусування уваги на власних тілесних відчуттях та емоційному переживанні в процесі роботи із запитом.

Завдання методики:

- самопізнання через тілесне та емоційне проживання запиту в процесі роботи;

- знаходження та усвідомлення своїх психологічних ресурсів;
- рефлексія та усвідомлення себе «тут і зараз».

Обладнання і матеріали: пластичний матеріал(пластилін), аркуші паперу А4, шаблон кола, олівці.

Інструкція:

Сядьте зручно. Розслабтесь. Заплющте очі.

Визначте типову або актуальну ситуацію, в якій вам бракує впевненості та рішучості. Уявіть її якомога детальніше.

Побудьте якийсь час у цій ситуації.

Виділіть від трьох до п'яти головних елементів, які присутні в ситуації.

На аркуші паперу А4 намалуйте олівцем коло (від руки або використовуючи шаблон). Зобразіть в колі виділені елементи ситуації.

Використовуючи пластичний матеріал (пластилін), «розфарбуйте», «створіть» малюнок в колі.

Визначтесь, де на вашому «малюнку» ситуації знаходяться «вхід» і «вихід».

Позначте ці місця невеликими дугами («вушками»).

Не використовуючи допоміжних інструментів, відділіть(вирвіть) вручну малюнок в колі з А4, пам'ятаючи при цьому про «вхід» і «вихід».

Візьміть малюнок в руки і повільно повертайте його, використовуючи різні варіанти направлення руху, кута нахилу, дистанції відносно очей, просторового розташування малюнка відносно тіла, і, тіла відносно малюнка. Спробуйте різні темпи руху. Покладіть малюнок на підлогу і розгляньте його з цього ракурсу, прислухайтеся до свого тіла, щоб хотілося зробити?

Спробуйте переміститися разом з малюнком в просторі. Подивитися на малюнок з максимально можливо далекої і максимально можливо близької дистанції.

Знайдіть можливість завершити процес і перейти до обговорення.

Питання для обговорення після творчої діяльності:

- Як почували себе під час роботи в цілому і на кожному етапі?
- Який етап роботи був найважчим, а який – найлегшим?
- Які виникали утруднення?
- Що відбувалося з вами під час виконання роботи? Які виникали думки і почуття?
- Чи вдалося зосередитись на тілесних та емоційних переживаннях під час виконання роботи?
- Як зараз ви себе відчуваєте фізично і психологічно? Чи відбулися якісь зміни після роботи?

Передбачуваний результат:

- усвідомлення свого фізичного та психологічного потенціалу та можливості його розвитку;
- визначення клієнтом подальших перспектив в роботі над актуальною ситуацією.

Апробація методики була проведена на малій арттерапевтичній групі та в індивідуальній терапії в роботі з клієнтами: хлопчиком (11 років), дівчинкою (16 років), чоловіком (35 років).

Приклад застосування методики в індивідуальній роботі (опис випадку).

Чоловік – 35 років, систематично відвідує терапію протягом двох років.

Запит: проведення терапевтичної сесії стосовно актуальної життєвої ситуації.

Було запропоновано скористатися вище представленою арттерапевтичною методикою, на що Клієнт дав згоду.

На прохання коротко описати ситуацію, Клієнт розповів, що протягом декількох тижнів відчував психічну і, навіть, фізичну напругу. На уточнююче запитання «З чим це може бути пов'язано?» він відповів, що з майбутньою поїздкою за кордон. А точніше, проблемою вибору транспорту для повернення в Україну через кордон. Також ситуація ускладнювалася через неможливість прийняття Клієнтом остаточного рішення щодо виїзду за кордон.

З початком арттерапевтичної роботи мною була озвучена інструкція.

Клієнт дотримувався усіх етапів.

На етапі обговорення Клієнт сказав, що найбільше зусиль і часу він приклав до створення об'ємного малюнку потягу. Далі Клієнт із задоволенням розповів про усі етапи його створення і, навіть, відмітив що кольори, які він підібрав для зображення потягу, не задумуючись, йому до душі. Після чого зробив висновок, що з транспортом він визначився. Коли обговорення дійшло до найважчого етапу в роботі, Клієнт зазначив, що важко було визначитися із розмірами «входу» в ситуацію, а пізніше, на етапі виділення «малюнка в колі» з аркуша паперу А4, було важко відділити місце «входу» від білого фону.

Було запропоновано призупинитися і прислухатися до тілесних відчуттів та інтенцій, які народжуються при цьому. Через декілька секунд Клієнт змінився в обличчі, узяв свій малюнок і

відділив місце «входу» від кола. Після цього Клієнт задоволено пояснив, що образно зачинив двері, які давали змогу вийти із ситуації і відмінити поїздку. Тепер усі вагання позаду і він дивиться тільки вперед.

Клієнт зазначив, що в процесі фізичного переміщення з малюнком в просторі, рішучість і впевненість у виборі зростала.

Також Клієнтом було відмічено, що процес роботи з пластичною масою, заспокоював і сповільняв. Клієнт відмітив, що, ніби він сам, своїми руками, «створював ситуацію» і тривога, з приводу вибору і неможливості контролю зменшувалася.

На запитання, чи відбулися якісь зміни після роботи, Клієнт відповів, що він вирішив своє актуальне питання і вдячний за роботу.

Застосування методики в інших індивідуальних випадках і груповій роботі також показали її ефективність і сприятливий вплив на стан клієнтів.

Семенова А. В.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Підлітковий вік є саме тим періодом, коли суперечності розвитку набувають особливої гостроти. Л. Божович, М. Боришевський, Т. Драгунова, Д. Ельконін, І. Кон, Д. Ніколенко, Л. Проколієнко, П. Чамата та інші науковці пояснюють це специфічними явищами, які свідчать про перехід від дитинства до дорослості, що супроводжується якісною перебудовою всіх сторін розвитку особистості. Саме в цей період відбувається усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей, здійснюється перебудова потреб та мотивів, поведінки, тобто активно формується Я-концепція.

Проблема розвитку та становлення «Я» підлітків стала предметом вивчення як зарубіжних, так і вітчизняних психологів. А. Адлер, З. Фройд, К. Юнг підкреслювали важливість для дітей у цей період взірців для наслідування, набуття особистістю стійких орієнтирів для подальшої побудови свого «Я». Л. Божович, І. Булах, Л. Виготський, Е. Еріксон, К. Хорні акцентували увагу на необхідності спілкування та значущості соціальних груп, в яких перебуває підліток в процесі становлення Я-концепції, в тому числі ідеального «Я». А. Бандура, Г. Олпорт наполягали на необхідності розвитку мислення та здатності до передбачення у становленні ідеального «Я» підлітка.

Ціла плеяда сучасних психологів (М. Боришевський, Р. Грановська, В. Каверін, А. Прихожан, А. Реан, Л. Регуш, Г. Цукерман) зазначають, що підлітковий період є найбільш сенситивним до засвоєння особистістю моральних цінностей та ідеалів. Саме в цей період значно підвищується інтерес до внутрішнього світу оточуючих та власного. Самопізнання, самоспостереження, саморегулювання поведінки і діяльності вперше стають однією з необхідних потреб особистості (Кузікова С. Б., 2015). Проте механізми самопізнання ще надто недосконалі, тому самооцінка у підлітків нестійка, містить випадкові та суперечливі висновки, залежить від зовнішніх оцінок. Тому дитина часто переоцінює або недооцінює себе, а рівень її домагань часто не відповідає рівню фактичних досягнень.

Традиційно Я-концепція визначається як динамічна система уявлень людини про себе. У структурно-динамічному підході переважають уявлення про те, що вона формується під впливом оцінного ставлення власних мотивів, цілей і результатів вчинків індивіда з іншими людьми, з традиційними канонами і соціальними нормами поведінки, прийнятими у суспільстві. В контексті структурно-динамічного підходу до вивчення образу «Я» здійснюється співвіднесення стійких і динамічних характеристик, самосвідомості і образу «Я». Образ «Я» являє собою структурне утворення, а самосвідомість – його динамічну характеристику (Ходаєва Л. Ю., 2013). Проте ця концепція є не досить повною, оскільки потребує більш детального дослідження питання про те, як стійкий та динамічний компонент взаємодіють між собою, адже різні елементи цих структур можуть навіть суперечити одна одній.

Р. Бернс розглядає Я-концепцію як сукупність установок індивіда, спрямованих на себе. У відповідності із цим розумінням існує три елементи установки (когнітивний, емоційний і поведінковий), які конкретизуються наступним чином:

1) когнітивна складова – образ Я-уявлення індивіда про самого себе (образ своїх якостей, можливостей, здібностей, соціальної значущості, зовнішніх рис);

2) афективна складова – самооцінка (афективна оцінка уявлення про себе, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу «Я» можуть викликати більш чи менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям чи засудженням), ставлення до самого себе (самоповага, себелюбовство, самоприниження і т. п.), в тому числі і як до власника своїх якостей;

3) поведінкова складова – ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом «Я» і самооцінкою, реалізація на практиці мотивів, цілей у відповідних поведінкових актах (Бернс Р., 1986).

Але слід зазначити, що у творах різних авторів підсумковим виміром Я-концепції виступає певне узагальнене ставлення до власної особистості, яке різні дослідники називають по-різному: самоприйняття (К. Роджерс), самоповага (І. Кон), узагальнена самооцінка (А. Захарова), самоставлення (В. Столін, С. Пантілеєв), образ «Я» (М. Боришевський, І. Бех). Розходження в термінології зумовлюється тим, що різні автори підкреслюють переважно або емоційно-ціннісний, або оцінний аспекти Я-концепції. При цьому Я-концепція може переживатися суб'єктом переважно в термінах оцінки себе або емоційної приязні до себе (К. Роджерс, С. Пантілеєв).

У вітчизняній психології поняття «Я-концепція» аналізувалося в основному у контексті вивчення самосвідомості. Це відображено у дослідженнях таких авторів як В. Столін, Т. Шибутані, Е. Соколова, С. Пантілеєв, М. Сарджвеладзе та ін. (Базалук О. М., 2011).

В. В. Столін в Я-концепції виокремлює три рівні:

1) фізичний «образ Я», або схема тіла, який обумовлений потребою у фізичному благополуччі організму;

2) соціальна ідентичність, взаємопов'язана з потребою індивіда належати до певної спільноти і обумовлена прагненням перебувати в даній спільноті;

3) диференційований «образ Я», який характеризує знання про себе в порівнянні з іншими людьми, і надає людині відчуття своєї унікальності і забезпечує потреби в самовизначенні і самореалізації.

На основі описаних вище поглядів на структуру Я-концепції можна зробити висновок, що обов'язкова умова її формування – перебування індивіда у соціумі, який міг би із ним взаємодіяти і впливати на нього. Ми пізнаємо себе через стосунки з іншими людьми. Тож і не дивно, що активне формування Я-концепції припадає саме на підлітковий вік, коли провідною діяльністю стає спілкування з однолітками, а потреба у прийнятті та приналежності до певної соціальної групи загострюється.

Формування Я-концепції у підлітковому віці відбувається під впливом зовнішніх чинників як стимулів та внутрішніх чинників як джерел розвитку. До перших можна віднести сім'ю та родинну атмосферу, вулицю та суб'єктне довкілля загалом, шкільний та (або) трудовий колектив, а також ситуативне і поведінкове свідчення щодо сприйняття іншими. До внутрішніх чинників належать власний досвід, самоочікування, самоаналіз, самопорівняння, самосприйняття свого зовнішнього світу, переживання внутрішніх станів та оцінка результатів своєї діяльності.

Становлення власного «Я» в цей період нерозривно пов'язано із формуванням самосвідомості. Самосвідомість – це складна психологічна структура, що включає в себе такі особливі компоненти, як свідомість своєї totoжності, свідомість свого власного «Я» як активного, діяльного початку, усвідомлення своїх психічних властивостей і якостей та визначену систему соціально-моральних самооцінок. Витоки свідомості з'являються вже в дитини, коли вона починає розрізняти відчуття, викликані зовнішніми предметами, і відчуття, викликані власним тілом, свідомість «Я» – приблизно з трьох років, коли дитина починає правильно вживати особисті займенники. Проте найбільше значення усвідомлення своїх психічних якостей і самооцінка здобувають у підлітковому і юнацькому віці (Мерлін В. С., 1996).

Висновки численних досліджень підліткового віку вказують на помітне зниження впливу батьків і підвищення впливу однолітків як референтної групи на формування особистості підлітків. Батьки уже не є для дитини авторитетом, і якщо раніше їх думка сприймалася як єдина правильна, тепер вона піддається критичній оцінці. Юні особи бунтують проти встановлених правил, порушують дисципліну, схильні до сварок та конфліктів. Проте саме підтримка сім'ї, безумовне прийняття дитини, її інтересів батьками є найбільш значущими чинниками впливу на розвиток ставлення до себе, і ймовірність формування позитивної Я-концепції при такому теплому сімейному кліматі значно вища. Якщо ж батьки не ставляться із розумінням до цього кризового періоду у житті дитини, не підтримують її, проявляють емоційну холодність, це має протилежну дію: поведінка підлітків стає агресивною та грубою, їм притаманний високий рівень тривожності

(Реан А. А., 2001). За таких обставин може сформуватись негативний образ «Я»: дитина стає невпевненою в собі і власних силах, замкненою, нерішучою, пасивною.

Набагато більше рівень самооцінки підлітка залежить від соціально-психологічного статусу в колективі. Якщо школяр має високу самооцінку та внутрішній локус контролю (тобто покладає на себе відповідальність за те, що із ним відбувається), є товариським, доброзичливим, врівноваженим, йому легко буде здобути позитивний соціометричний статус. Зовнішній локус контролю (перекладання відповідальності на оточення та зовнішні чинники), невпевненість, неврівноваженість, агресивність, схильність до конформізму призводять до низького позитивного соціометричного статусу.

Одним із найважливіших критеріїв самооцінки підлітка є те, приймають його у колективі чи ні. І тут дуже важливо, щоб індивідуально-типологічні особливості дитини позитивно сприймалися і приймалися колективом, у якому вона знаходиться. А оскільки основним колективом, у якому перебуває підліток, залишається шкільний, який складається з осіб із різним характером, темпераментом, типом нервової системи тощо, це не завжди відбувається. Тому часто спостерігається конформізм, прагнення «влитись» у групу, зайняти у ній певне місце.

Т. Шибутані пов'язує становлення Я-концепції якраз із особистісним статусом, який формується в міру включення дитини в систему соціальних відносин. В подальшому Я-концепція формується під впливом самооцінки особистістю переживань взаємостосунків в колективі. Підкреслюється, що для сприятливого розвитку Я-концепції в групі має бути встановлена система статусів, в такому разі існують чіткі вимоги до поведінки та наявності особистісних рис для кожної ролі та позиції в групі. Взаємозв'язок Я-концепції та особистісного статусу проявляється в емоційному ставленні оточуючого середовища, тобто, зі зміною статусу особистості змінюється ставлення до неї інших, її поведінка та Я-концепція (Шибутані Т. Г., 1998).

Б. Ананьєв чинником впливу на розвиток самооцінки підлітка вважає також педагогічну оцінку і виокремлює дві основні їх функції: орієнтаційну (вплив на інтелектуальну сферу) та стимулюючу (вплив на афективно-вольову сферу особистості). Поєднання цих функцій формує знання дитини про себе і переживання нею власних якостей та здібностей (Ананьєв Б. Г., 2000).

Таким чином, формування Я-концепції у підлітковому віці – складний багатоаспектний процес, на який мають вплив багато чинників. Перебіг розвиткових процесів становлення складових Я-концепції залежить як від якості протікання ідентифікації, так і від актуальних та потенційних взаємостосунків дитини у групі (сім'я, школа, вулиця тощо), в якій вона самостверджується і соціально реалізується.

Скоропад В. О.

Практичний психолог (приватна практика)

ТРАВМА ВІДНОСИН З БАТЬКАМИ ЯК ПРИЧИНА ПСИХОСОМАТИКИ

На думку Еріка Берна: «...людина діє за сценарієм, який закріплений в її свідомості батьками в ранньому віці, тобто вона залишається вірною цьому сценарію все життя, навіть коли батьків вже немає в живих. Це нагадує певний аудіозапис запис чи платівку, яка видає звуки багато років після того, як той, хто зробив цей запис, покинув сцену. Клієнт тим часом сидить за піаніно і барабанить по клавішах з ілюзією того, що саме він виконує народну пісню або величний концерт» (Штайнер К., 2003).

Тому, частою причиною психосоматики стає, так званий «сімейний сценарій»: наприклад, людині з дитинства розповідають про якусь спадкову хворобу і вона для збереження лояльності до сімейної системи несвідомо вибирає для себе саме цю хворобу.

Причинами, що викликають несвідоме прагнення людини слідувати сімейним психосоматичним сценаріям є:

- **внутрішній конфлікт частин особистості** (конфлікт свідомого і несвідомого в людині, єдиноборство між якими призводить до руйнівної «перемоги» однією з них над іншою);
- **мотивація на кшталт умовної вигоди** (коли симптом несе умовну вигоду для особистості, тобто можливість за допомогою поведінки жертви отримати любов і увагу);
- **ефект навіювання іншою особою** (якщо дитині в дитинстві часто повторювати, наприклад, «нездара, дурень» і т. д., то дитина починає демонструвати поведінку, яка відповідає навіюванню, яке автоматично переходить у доросле життя);

– **«елементи органічного мовлення»** (хвороба може бути фізичним втіленням фрази, тобто: енергія фрази «Я злюся на матір, якій вдалося мене зламати» трансформувалася в психогенну біль в спині, яка «зламалася»);

– **ідентифікація, спроба бути схожим на когось чи щось** (постійно імітуючи когось або щось, особистість як би відсторонюється від власного тіла, наприклад: неусвідомлене бажання бути такою ж гарною як мати/сильним як тато, і бажання бути схожою на неї/нього «Батько багато працював і я буду багато працювати», «Мати не хотіла мене народжувати, і я не хочу народжувати»);

– **самопокарання** (коди людина робить поганих, на її думку, вчинок, вона іноді несвідомо піддає себе покаранню «Я повинна була бути кращою у всьому, але не змогла, Я винна, не виправдала очікувань батьків»);

– **травматичний досвід минулого** – травми раннього дитинства (наприклад: *травма покинутості* – батько йшов до іншої жінки, тощо; *травма відкидання* – мати хотіла зробити аборт, батьки хотіли дитину іншої статті, мати злякалася зовнішнього вигляду дитини у пологовому будинку і не прийняла її, тощо; *травма незавершеною сепарації* – кожен день телефоную матері, тощо; *травма відносин батька з матір'ю*);

– **алекситимія** («Я не знаю, що таке агресія/любов/тощо і не вмію її висловлювати»);

– **сімейний психосоматичний сценарій і бажання приналежності до сімейної системи** («У діда, батька і у мене були болі в спині», ідентифікація – «я дуже любив діда і хотів бути на нього схожий») (Дмитрієва Н. В., 2019).

Виходячи з причин, які викликають несвідоме прагнення людини слідувати сімейним психосоматичним сценаріям, існують такі особливості психосоматогенних сімей (Дмитрієва Н. В., 2019):

- зверхвключеність батьків в життя дитини «включає» хворобу як захисний механізм;
- надчутливість членів сім'ї до дистресів один одного;
- слабка здатність змінювати правила взаємодії в ситуації обставин, що змінюються, ригідність взаємин;
- уникнення відкритого вираження думок, емоцій, обговорення конфліктів (замість них – бійки, тощо);
- захворювання дитини – «психоклей» (стабілізатор) відносин батьків;
- батьківські приписи – інтроєкція дитиною поглядів, цінностей, переконань, що стосуються її здоров'я.

Також необхідно звернути увагу на те, що наші негативні емоції знаходяться не в голові, як вважає більшість. Вони на рівні енергетики миттєво охоплюють все наше тіло і особливо спину, коли вона у людини психо-енергетично слабка. Наші емоції вражають м'язи, діють на них як електричний удар, приводячи їх у стан сильного спазму. Після появи у людини негативних емоцій одна або кілька груп м'язів з одного боку хребта сильно стискаються, в той час як з іншого боку м'язи розслаблені. Внаслідок такої різниці напружень м'язів спина травмується: відбуваються стискання чи зміщення дисків, запальні процеси тощо.

Наш хребет є біоенергетичним центром підтримки, впевненості і базальної довіри, психосоматичною та енергетичною опорою нашого «Я». Здорова спина або хвора, залежить від того, що ми накопичували протягом нашого життя з боку батьків: любов або невирішені конфлікти.

Якщо людина не впевнена в собі і з дитинства через страх втрати, покарання або почуття провини придушувала свій гнів до батьків, а потім до свого оточення, то вздовж хребта утворюються психосоматичні блоки: напружені м'язи, слабкий перебіг енергії і «рідин», що згодом створює біопатогенні зони (пошкодження м'язових тканин, запалення, міжхребетні грижі тощо).

Символічно спина передає через симптом інформацію про те, як ми довіряємо (повертаючись чи ні спиною) світу і які емоції хочемо заховати «за спиною» від тих, хто поруч.

Також, хребет являє собою, зміст нашої внутрішньої духовної енергії. Він поєднує на енергетичному, тілесному і психічному рівнях чоловіче і жіноче начало внутрішнього «Я». Тому, виходячи з цього, необхідно розглядати болі в спині з позиції білатеральної функції хребта. Тобто, наш хребет поєднує всі рівні фізіологічного, психологічного та енергетичного функціонування нашої сутності. Це і робота внутрішніх органів і систем, і кровообіг, і психічні процеси тощо. Тому причинами болю в хребті необхідно вважати – ірраціональні думки, почуття, події.

Завдання, які мають стояти перед психологом/психотерапевтом в терапії психосоматичної травми відносин з батьками, полягають у наступному:

- виправлення травматичних відносин з батьками як причини психосоматики;
- допомога в створенні нових позитивних образів себе і батьків;
- вивільнення енергії, що утримує дитячу травму в несвідомому;
- спрямувати енергію травми на пошук ресурсів, підвищення самооцінки, відчуття внутрішньої сили клієнта;
- усвідомлення значущості вміння управляти своїми емоціями для поліпшення відносин з іншими людьми (Дмитрієва Н. В., 2019).

Згідно З. Фрейду, з психічною травмою можна працювати двома способами:

- 1) травма повинна бути екстеріорізована, тобто виведена з глибин несвідомого, де вона знаходиться через неможливість бути пропрацьованою (через брак ресурсів);
- 2) зміст психічної травми повинен бути перероблений та повторно пережитий (Гулдінг М., Гулдінг Р., 2016).

При роботі з психосоматичною травмою відносин з батьками, необхідно дотримуватись таких етапів:

1. Виявити і визнати наявність травми.
2. Навчитися зупиняти занурення в ситуацію травми (керування своїм станом: факти без емоцій, аргументів, інтерпретацій).
3. Виявити ресурси: тілесні, образні, смислові.
4. Первина відсторонена розповідь про травму (з позиції стороннього спостерігача, без емоційного включення) для знайомства психолога/терапевта з ситуацією.
5. Вторинна включена розповідь. Відновити безперервність подій, рухів, відчуттів в ситуації.
6. Безпечно прожити хворобливі почуття в присутності підтримуючого і розуміючого терапевта.
7. Виявити і пропрацювати завмирання (опрацювати агресію, вийти з позиції жертви).
8. Визначити зміни на рівні картини світу і себе в ньому. Скорегувати переконання про себе і про світ, відновити позитивне ставлення.
9. Визначити зміст травми для особистості. Відвести місце травмі в своїй душі, вмонтувавши її в своє життя. Переосмислити досвід.
10. Перейменувати ситуацію, знайти нову метафору симптому, що призведе до зникнення психосоматичного болю (Дмитрієва Н. В., 2019).

Для створення нових ефективних стратегій поведінки клієнта, психолог/психотерапевт може використовувати «інтерналізацію» – внесення у внутрішній світ клієнта інформацію з зовнішнього світу. Існують три форми інтерналізації: інтроєкція, ідентифікація, інкорпорація.

Інтроєкція – створення у внутрішньому психічному світі клієнта образу того, що (або хто) не сприймається як частина себе (янгол охоронець, голос, дух-наставник, внутрішній вчитель тощо), і встановлення контакту з цим образом. Важливо, що цей образ належить нашому внутрішньому психічному світу, але при цьому не ототожнюється з нами самими і виступає як самостійна особистість. Відносини з такою внутрішньою особистістю можуть бути такими ж, як і з будь-якою сторонньою людиною – від дружніх, заспокійливих до засуджуючих чи звинувачуючих. Людина, що здійснює інтроєкцію, зберігає високу ступінь внутрішньої свободи, незалежності і може чинити опір змінам, які можуть викликати у неї спротив.

Ідентифікація – зміна будь-яких аспектів внутрішнього «Я» таким чином, щоб по можливості збігтися з кимось конкретним, прийнятим за зразок. Можна ідентифікуватися з живими (з тваринами) і неживими (наприклад, з меблями, машинами) предметами. При цьому стилі самозміни переконання, цінності і стиль поведінки зразка для наслідування переймаються іншою людиною на рівні переживання, відчуття. Ідентифікації можуть бути частковими і повними. Навіть якщо ідентифікація є частковою і стосується присвоєння окремих рис, вона все одно створює значні зміни в стратегіях поведінки людини. Ці зміни не викликають опору і відрізняються значною стійкістю.

Інкорпорація. Сприйняття іншої людини як основи для власної поведінки, як наслідування ідеалу. Цей прийом використовує церква. Так, апостол Павло писав: «Пребуду з вами, поки не відіб'ється в вас Христос». Інформація, що руйнує ідеал, може привести до повного руйнування інкорпорованих якостей і властивостей (Дмитрієва Н. В., 2019).

У висновку, хочемо навести цитати, які характеризують процес виникнення та шляхи позбавлення від травми відносин з батьками як причин психосоматики.

На питання до З. Фрейда: «Як вийти зі сценарію?» – він відповів: «Здорова особистість повинна робити дві речі: любити і працювати» (по Адлеру – любити, вміти дружити і працювати) (Гулдінг М., Гулдінг Р., 2016).

«Жаб'ячу шкуру сценарію накинули на тебе інші, а зняти її можеш ти сам. Але потрібні помічники» (Литвак М. Є., 2015).

Старостіна К. В.

Хмельницький навчально-виховний комплекс № 2

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ЗДІЙСНЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Практична робота психолога в закладі освіти будується на основі розробленої моделі діяльності практичного психолога в системі психолого-педагогічного супроводу навчально-виховної роботи в освітній установі. Основним завданням психолога в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) є побудова системи психолого-педагогічного супроводу індивідуального розвитку кожного вихованця, що забезпечує соціально-психологічне благополуччя всіх учасників інклюзивного освітнього простору, а саме: створення комфортних умов для формування успішної адаптації, реабілітації дітей з ООП в соціумі; соціально-психологічне сприяння сім'ям, які виховують «особливих» дітей.

Згідно з сучасними вимогами, психолого-педагогічний супровід дітей з ООП стає особливо затребуваним і актуальним. Цього супроводу потребують всі учасники інклюзивного освітнього процесу: діти і їх батьки, педагоги, асистенти вчителів та адміністрація закладів освіти, адже освіта і суспільство невіддільні (Гершунський Б. С., 2013). Вся робота з розвитку, виховання та навчання дітей з ООП проводиться відповідно до нормативної бази (Конституція України, Конвенція про права дитини, Закон України «Про освіту» тощо).

Діяльність психолога в інклюзивному освітньому просторі визначається як психолого-педагогічний супровід дітей з ООП, спрямований на створення таких умов, в яких дитина з проблемами в розвитку перебуває в сприятливих соціально-психологічних умовах для повноцінного проживання дитиною кожного вікового періоду. Психолого-педагогічний супровід – це комплекс заходів, організований колективом фахівців: практичний психолог, вчитель, педагог-дефектолог, логопед, асистент вчителя, реабілітолог та інші. Даний супровід не може проводитися без кваліфікованої роботи психолога. Практичному психологу спільно з педагогами, вихователями, логопедом, медичним працівником та іншими співробітниками закладу освіти необхідно розробити модель корекційного навчання, здатну організувати єдину систему індивідуального розвитку і навчання вихованців, яка максимально задовольняє потреби кожної дитини, не ущемляючи права і інтереси жодного учасника освітнього процесу. У процесі супроводу практичний психолог повинен побудувати свою роботу таким чином, щоб не вирішувати за здобувача освіти всі завдання. Необхідно навчити дитину діяти самостійно і відповідати за свої дії. Слід створювати ситуації різного характеру, щоб дитина сама знаходила, приймала рішення (Хаїдов С. К., Степанова Н. А., 2016).

Існують два напрямки психологічної допомоги здобувачам освіти з ООП:

1) актуальний напрямок має на меті реалізацію різних проблем, що вимагають швидкого вирішення;

2) перспективний напрямок передбачає вирішення різних завдань для розвитку індивідуальності кожної дитини (мета на майбутнє). Вирішуючи перспективні завдання, психолог надає повсякденну (актуальну) допомогу всім учасникам інклюзивного освітнього процесу (Буланова О. Е., 2012).

Провідним напрямком діяльності практичного психолога в інклюзивному освітньому просторі є перспективне планування. Вся робота здійснюється відповідно до річного плану, програмами обстеження, проміжних прогнозів, корекційно-розвиваючої роботи з вихованцями. У діяльності психолога закладу інклюзивної освіти виділено чотири основних напрямки роботи: робота з дітьми, що мають проблеми в розвитку; робота з вихователями, вчителями; робота з

адміністрацією навчального закладу; робота з батьками, які виховують дітей з ООП. Але крім цих напрямків є ще один, не менш важливий напрямок: робота з батьками нормотипових дітей. Важливо донести до них інформацію про те, що включення «особливих» дітей в освітнє середовище нарівні зі звичайними (умовно здоровими) дітьми є не менш корисним для них, і головним позитивним фактором спільного навчання є розвиток толерантності. Комплексне формування толерантності (з боку педагогів і батьків) створює більш успішні взаємовідносини між дітьми. Ключові напрямки роботи з дітьми, що мають проблеми в розвитку: психодіагностика; розвиваюча і психокорекційна робота; профілактична діяльність.

Принципи (основні правила) роботи практичного психолога з дітьми з ООП:

- *дотримання інтересів дитини* – вирішення проблем з максимальною користю в інтересах дитини;
- *системний підхід* – узгодженість дій різних фахівців, що забезпечує єдність діагностики, корекції і розвитку;
- *безперервність* – гарантія безперервної допомоги всім учасникам інклюзивної освіти;
- *гуманність* – суб'єктивно-позитивний підхід;
- *варіативність* – створення певних умов варіації для здобуття дітьми освіти;
- *інтегрованість* – включення дітей з ООП в загальне освітнє середовище, в спільні проекти, заходи;
- *створення ситуації успіху* – створення умов для розкриття індивідуальних здібностей дітей;
- *адекватність* – облік реальних здібностей і можливостей дитини, право на вибір;
- *індивідуальний підхід* – врахування нерівномірності індивідуального розвитку кожної дитини.

Суть роботи практичного психолога з дітьми з ООП полягає в наступному: зняття нервово-психічної напруги; корекція самооцінки; розвиток психічних функцій (увага, пам'ять, мислення); подолання пасивності; подолання агресивності; формування відповідальності, самостійності; формування позитивних емоцій; формування активної життєвої позиції; подолання відчуженості; формування комунікативних навичок. Методи і форми роботи практичного психолога з дітьми з ООП: казко терапія (розвиток особистості за допомогою багатогранного впливу); ігротерапія (сприяння формуванню довільності психічних процесів); релаксація (зняття емоційного і м'язового напруження); психогімнастика (зняття напруги, розвиток емоційно-особистісної сфери); арттерапія (розвиток самовираження і самопізнання); пісочна терапія (розвиток дрібної моторики (Моигуш О. О., 2019).

Не менш важливою є робота з психолого-педагогічного супроводу батьків дитини з ООП, адже саме вони визначають психологію своєї дитини (Черенкова Е. С., 2018). Основні напрямки діяльності практичного психолога закладів інклюзивної освіти з батьками, які мають дітей з ООП: психологічне консультування; психологічне просвітництво; соціально-диспетчерська допомога. Дані заходи проводяться у формі бесіди, лекторію, анкетування тощо і спрямовані на підвищення педагогічної компетентності батьків. Спільно з вчителем та іншими фахівцями освітньої установи психолог проводить для батьків семінари-практикуми, на яких знайомлять батьків з дидактичною літературою, іграми і вчать застосовувати отримані дані на практиці.

Робота з педагогічним колективом ведеться у формі психологічної просвіти за допомогою бесід, лекторіїв та майстер-класів, спрямованих на підвищення психологічної компетентності вихователів, педагогів. Таким чином всю роботу із супроводу дітей з ООП можна розподілити за напрямками: діагностичний; аналітичний; корекційний; консультативно-просвітницький; організаційно-методичний (Тришанина А. С., 2015).

Зміст і структура психологічної підтримки переважно залежить від нозологічного діагнозу, дефекту, компенсаторних можливостей дитини, «зони її найближчого розвитку», особистісно-орієнтованого підходу. Фахівці індивідуально обстежують дітей, спостерігають за ними в процесі занять, в повсякденному житті: під час прогулянки, вільної діяльності. Спеціальні умови конкретизуються принципово до кожної категорії здобувачів освіти. Для того, щоб вибрати найбільш оптимальний шлях супроводу дитини з ООП, необхідно детально вивчити можливості дитини на даному часовому проміжку. Психолог, працюючи в закладі освіти, повинен бути терпимим до оточуючих людей, доброзичливим, привітним, вміти співчувати, бути спритним, вміти прислухатися до думки колег, але, водночас, повинен володіти базовими знаннями, різними методиками і діагностиками.

Таким чином, діяльність психолога в інклюзивному освітньому просторі дуже відповідальна, тому психолог повинен мати високу стресостійкість, володіти високим професіоналізмом, терпінням і толерантним ставленням до оточуючих. Уміння слухати і чути необхідно як в роботі з дітьми, так і з їх батьками. Потрібно уважно вислухати батьків, дати їм можливість висловити все, що їх турбує і непокоїть. Після чого необхідно постаратися відповісти на всі їхні запитання, роз'яснити всі особливості проблеми дитини, дати необхідні рекомендації, розповісти про можливі наслідки недотримання рекомендацій і відмови від психологічної допомоги, пояснити причини можливих труднощів, роз'яснити все про очікувані результати, постаратися встановити довірчі відносини. Так само, як і з батьками, необхідно встановити довірчі відносини з дитиною; вибудувати їх таким чином, щоб вони стали міцними. Тільки в цьому випадку робота з дітьми буде приносити позитивні результати.

Аналізуючи досліджену інформацію про діяльність психолога в інклюзивному закладі освіти, можна виділити основні особистісні якості практичного психолога в освітньому просторі: емоційна стабільність (врівноваженість, спокій); дивергентність мислення (метод творчого мислення, здатність мислити в різних напрямках); мобільність поведінки (швидка зміна стратегії); соціальна активність (здатність і готовність до соціально-значущих перетворень з метою досягнення поставлених завдань); емпатія (здатність до співпереживання, готовність завжди прийти на допомогу); екстравертність (товариськість, відкритість світу); контактність; доброзичливість; терпіння; довірливість; дбайливість; тактовність (уміння вибудовувати свої діагностичні та психолого-педагогічні заходи таким чином, щоб не поставити кого-небудь в незручне становище, не принизити).

Головними умовами впровадження та реалізації інклюзії в освітній простір є системність і безперервність. Дитина з особливими освітніми потребами повинна розвиватися за допомогою інклюзії весь період свого навчання, починаючи з дошкільних закладів освіти і аж до здобуття середньої або вищої професійної освіти.

Сургунд Н. А.

Хмельницький національний університет

ДО ПИТАННЯ УКРАЇНОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК

Важливим напрямом підвищення ефективності діяльності психологів-практиків є вдосконалення психодіагностичного інструментарію, розширення діапазону застосування сучасних вітчизняних та зарубіжних методик. Варто зазначити, що традиційно психологами використовуються адаптовані зарубіжні методики й стандартизовані англійські тести. Українськомовних опитувальників небагато і кожний новий адаптований і стандартизований опитувальник відкриває нові можливості в діагностичній практиці фахівця. Таким чином, українськомовна адаптація відомих зарубіжних методик з високою валідністю і надійністю – значний здобуток вітчизняної психологічної науки і вагомий внесок в скарбничку психодіагностики. Мова йде, зокрема, про українськомовну адаптацію відомих особистісних опитувальників ІГО (Індивідуально-типологічний опитувальник) (Собчик Л.М., 2003), ОВП (Опитувальник Великої П'ятірки О. Джона і Л. Наумана), опитувальника С. Баднера, призначеного для діагностики ступеня сформованості толерантності особистості до невизначеності (Корнилова Т. В., Чумакова М. А., 2014), опитувальника визначення рівня і структури емоційного інтелекту М. Манойлової та деяких інших (Криволапчук В. О., Сизоненко А. С., Остапович В. П., Барко В. І., 2019).

Індивідуально-типологічний опитувальник (ІГО), розроблений під керівництвом відомого психолога і автора цілого ряду праць з психодіагностики особистості Л. М. Собчик (Собчик Л. М., 2003). Він дозволяє виявити провідні тенденції особистості, які утворюють ортогональну модель, що об'єднує вісім шкал: екстраверсія (I) – інтроверсія (V); спонтанність (II) – сензитивність (VI); агресивність (III) – тривожність (VII); ригідність (IV) – лабільність/емотивність (VIII), полярних за своєю спрямованістю. Крім зазначених, також включені шкали достовірності: неправди й агравації.

Інтерпретація результатів залежить від кількості відповідей за кожною шкалою: показники *в межах норми* (3–5 бали) – гармонійна особистість; *виражені помірно* (5–7 балів) – акцентуовані риси; *виражені надмірно*, (7–9 балів) – стан емоційної напруженості,

ускладнена адаптація; показники від 0 до 2 балів указують на гіпоемоційність, недостатнє саморозуміння або нещирість відповідей; тенденції, які компенсовані полярними властивостями (антитенденції), якщо показники перевищують 5 балів – свідчать про емоційну напруженість і є ознакою внутрішньоособистісного конфлікту; для варіанту норми (менше 5 балів) антитенденції є доказом збалансованості різноспрямованих властивостей. У випадках, коли за шкалами неправди й агравації набрано більше 5 балів, результати вважаються недостовірними (Собчик Л. М., 2003).

З метою експериментального дослідження психодіагностичних можливостей методики ІТО та її рестандартизації використано результати опитування 280 респондентів. При тестуванні дотримувалися загальні умови щодо стандартизації: приміщення має бути просторим, провітраним, добре освітленим; інструкції повідомляються за єдиним стандартом, письмово; текст інструкції має бути чітким і зрозумілим; стимульний матеріал повинен бути стандартним для всіх респондентів; перед початком роботи слід врахувати вплив ситуаційних чинників (втома або напруження респондентів), а у процесі тестування жодному респонденту не слід надавати переваг перед іншими; тестування варто проводити в однакових умовах; часові обмеження для всіх є ідентичними. У процесі адаптації опитувальника виходять з того, що методика повинна також відповідати загальним вимогам: простота і низька трудомісткість; лаконічність, точність і зрозумілість інструкції та тверджень; відносна простота обрахунків отриманих результатів; можливість опрацювання інформації за допомогою «ключів».

Спочатку за допомогою трьох перекладачів та психологів Державного науково-дослідного інституту МВС України було розроблено україномовний варіант опитувальника, текст якого максимально наближений до змісту авторського варіанту методики. З метою перевірки надійності та валідності опитувальника здійснено відповідні розрахунки. У процесі україномовної адаптації отримано дані стосовно трьох аспектів надійності: ретестової надійності, паралельних форм і внутрішньої узгодженості.

Ретестова надійність – це коефіцієнт кореляції між двома послідовними тестуваннями з інтервалом у 2–3 тижні; вона становить: для шкали (фактора) 1 – 0,72; шкали 2 – 0,85; шкали 3 – 0,65; шкали 4 – 0,81; шкали 5 – 0,84; шкали 6 – 0,78; шкали 7 – 0,70; шкали 8 – 0,83. Ці значення задовольняють існуючим психометричним вимогам.

При перевірці за допомогою t-критерію Ст'юдента також не зафіксовано значущих відмінностей між розподілом тестових показників за обома формами (україномовної і авторської). Не встановлено значущих відмінностей і при перевірці за допомогою критерію Пірсона χ^2 . Отже, україномовну і оригінальну версії опитувальника можна вважати практично тотожними. З метою перевірки *внутрішньої узгодженості* завдань опитувальника розраховувався коефіцієнт α -Кронбаха. Усі отримані показники можна вважати допустимими в аспекті вимог до психодіагностичного інструментарію. Таким чином, отримані результати свідчать про задовільну надійність адаптованого україномовного опитувальника ІТО.

З метою дослідження другого важливого показника перевірки адаптованого ІТО – валідності, а саме *конструктивної валідності* проведено порівняння даних, отриманих при використанні цього опитувальника, з результатами застосування інших методик для одних і тих самих респондентів. Виявлено позитивну кореляцію шкали 1 методики ІТО з шкалою екстраверсії опитувальника ЕРІ Айзенка, шкали 7 з шкалою нейротизму цього ж опитувальника Айзенка ($r = 0,45$; $p = 0,05$ і $r = 0,41$; $p = 0,01$ відповідно). Крім цього, фактори ІТО виявились корелюючими з деякими шкалами опитувальника СМДО (Криволапчук В. О., Сизоненко А. С., Остапович В. П., Барко В. І., 2019).

Шкали СМДО: 1 – надконтроль, 2 – песимістичність, 3 – емоційна лабільність, 4 – імпульсивність, 5 – мужність/жіночність, 6 – ригідність, 7 – тривожність, 8 – індивідуалістичність, 9 – оптимістичність, 0 – інтроверсія. Шкали ІТО: 1 – екстраверсія; 2 – спонтанність; 3 – агресивність; 4 – ригідність; 5 – інтроверсія; 6 – сензитивність; 7 – тривожність; 8 – лабільність (емотивність). Шкала 8 позитивно корелює з лабільністю і тривожністю. Спостерігається негативна кореляція шкали 1 з інтроверсією і позитивна – з лабільністю й оптимістичністю. Шкала 2 позитивно корелює з оптимістичністю та імпульсивністю. Зафіксовано негативні кореляції шкали 3 із надконтролем та інтроверсією і позитивні – з імпульсивністю та оптимістичністю. Шкала 4 позитивно корелює з надконтролем, ригідністю та індивідуалістичністю і негативно – з лабільністю. Спостерігаються позитивні кореляції шкали 5 з ригідністю, надконтролем та інтроверсією і негативні – з імпульсивністю. Шкала 6 позитивно корелює з депресією та інтроверсією, а шкала 7 – позитивно з надконтролем та депресією і негативно – з оптимістичністю (Криволапчук В. О., Сизоненко А. С., Остапович В. П., Барко В. І., 2019).

Виявлені зв'язки, в основному, відповідають існуючим теоретико-психологічним уявленням, які ґрунтуються на ортогональній моделі особистості й теорії провідних тенденцій (Собчик Л. М., 2003). Одержані дані також дають можливість дійти висновку про те, що установка на соціально бажані відповіді не впливає суттєво на показники, отримані за шкалами опитувальника ІТО.

Майже за всіма шкалами ІТО наявні відмінності між базовими даними, представленими у дослідженнях Л. М. Собчик, і тими, що отримані внаслідок емпіричного дослідження. Так, середні показники за шкалами 1–3 дещо вищі від нормативних, отриманих у тому соціокультурному середовищі, де був створений даний опитувальник. З іншого боку, за показниками шкал 5–8 середньонормативні показники респондентів статистично достовірно нижчі від оригінальних. Отримані результати не суперечать теоретичним очікуванням, зокрема, поєднання високих оцінок за шкалами 1–3 свідчить про домінування стеничних рис, що дозволяє описувати особистість респондента в характеристиках сили і лабільності нервових процесів, домінування процесів збудження. Для таких респондентів властива висока працездатність, стресостійкість, сміливість, активність, екстраверсія, спонтанність і рішучість. Вираженою є також потреба у спілкуванні. Такі респонденти вміють легко та швидко, часто за власною ініціативою, вступати у контакти з незнайомими або малознайомими людьми, вони мають значний комунікативний досвід, водночас вказаним відносином часто властивий поверхневий та нетривалий характер.

Високі та середні значення за шкалою 3 відображають схильність респондентів до ризику, виражену мотивацію досягання, високий рівень домагань, оптимістичність і дієвість. Доволі високі оцінки за згаданими шкалами вказують на досвідченість, швидкість прийняття рішень, гнучкість мислення, високу научуваність, і креативність. Водночас, знижені середні значення за факторами 5, 6 і 7 вказують на те, що для таких респондентів не властиві риси гіпостеничного типу реагування – інтроверсія, сенситивність, тривожність. Це означає, що вони не схильні підкорятися, прагнуть уникати ситуацій, у яких необхідно брати на себе відповідальність. Невисокі значення за факторами 6 і 7 свідчать про критичність при оцінці професійних і життєвих проблемних ситуацій, високу самооцінку та упевненість у собі. Помірно високі і середні бали за шкалою 8 свідчать про певну стриманість, поміркованість, емоційну зрілість, реалістичність, вміння об'єктивно оцінювати професійні ситуації та приймати виважені рішення, деяку мінливість настрою, демонстративність тощо. Отримані результати, в цілому, співпадають із теоретично очікуваними та відображають основні тенденції, для вимірювання яких і створено дану діагностичну методику.

Отже, проведена україномовна адаптація ІТО (Індивідуально-типологічний опитувальник) (Собчик Л. М., 2003), ОВП (Опитувальник Великої П'ятірки О. Джона і Л. Наумана), опитувальник С. Баднера, діагностика ступеня сформованості толерантності особистості до невизначеності (Корнилова Т. В., Чумакова М. А., 2014), опитувальника визначення рівня і структури емоційного інтелекту М. Манойлової та деяких інших (Криволапчук В. О., Сизоненко А. С., Остапович В. П., Барко В. І., 2019) та визначені нові стандартизовані тестові норми надає можливість впровадження методик в професійну діяльність психологів та сприятиме підвищенню якості оцінювання результатів тестування.

В практичній діяльності психолога, який вирішує завдання професійного відбору персоналу додаткове застосування методик ІТО, ОВП, опитувальників С. Баднера та М. Манойлової суттєво розширює експертно-діагностичний діапазон визначення рівня розвитку професійно важливих якостей особистості кандидата, а також виявлення ознак професійної непридатності. Це також дозволяє більш комплексно підійти до оцінки наявного рівня професійної придатності кандидата та прогнозу його потенційних можливостей.

Ушакова К. Ю.

Чернівецький медичний фаховий коледж

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» В СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Інтенсивне трансформування системи вищої освіти в Україні актуалізує проблему підготовки конкурентних фахівців високого рівня з розвинутою позитивною професійною «Я-концепцією». Завдання про підготовку компетентних фахівців із прагненням успішної професійної самореалізації визначено одним із найбільш важливих у законах України «Про освіту» і «Про вищу освіту». Неодмінною умовою успішної професійної самореалізації майбутнього фахівця є розвинута професійна «Я-концепція».

Світова пандемія змінила пріоритетність завдань сфери вищої освіти всіх країн, надавши пріоритетного значення процесу фахової підготовки майбутніх медичних працівників. Тому нагальним завданням сучасної української психологічної науки і педагогічної практики є визначення ефективних технологій формування поведінкового компонента професійної «Я-концепції» в студентів медичних коледжів.

Професійна «Я-концепція» студентів медичних коледжів – це складне інтегроване утворення, до якого належать їхні уявлення і ставлення до себе як майбутнього фахівця медичної галузі, що визначають їхню поведінку в професійних взаємодіях. У структурі професійної «Я-концепції» студентів медичних коледжів виокремлено такі компоненти, як: когнітивний – уявлення студентів про себе як майбутніх фахівців галузі медицини; емоційно-оцінний – їхня самооцінка і самоставлення щодо себе як майбутнього медичного працівника; поведінковий – саморегуляція й самоконтроль у професійних взаємодіях (Ушакова К. Ю., 2018).

З огляду на зазначене вище, метою дослідження виступило розкриття психологічних технологій формування поведінкового компонента професійної «Я-концепції» студентів медичних коледжів.

Формування поведінкового компонента професійної «Я-концепції» майбутніх медичних працівників середньої ланки спрямовується на вироблення в них прагнень професійного саморозвитку й самореалізації; підвищення рівня їхньої комунікативної компетентності та здатності конструктивно вирішувати ситуації професійних взаємодій. Важливо викладачам і психологам в освітньо-виховному процесі медичного коледжу систематично застосовувати психологічні технології формування поведінкового компонента професійної «Я-концепції» в майбутніх фахівців медичної галузі на основі положень особистісно-орієнтованого підходу.

Важливими психологічними технологіями формування поведінкового компонента професійної «Я-концепції» в студентів медичних коледжів вважаємо такі: вправи «Якщо б я був хворим» (Попіль М. І., 2009), «Контакт очей», «Два рівні комунікації», «Діалог» та ін., а також рольові ігри «Пацієнт, лікар і медсестра» (Попіль М. І., 2009), «Подолання труднощів у спілкуванні», «Складні ситуації» (Петрушин С. В., 2000) та ін.

Зокрема вправа «Подолання труднощів у спілкуванні» сприяє формуванню в майбутніх медичних працівників середньої ланки здатності конструктивних взаємодій із колегами і пацієнтами. Для виконання цієї вправи студентам пропонується вибрати тему розмови і спробувати зацікавити нею свого співрозмовника, дотримуючись установлених правил. А саме – розмовляти тихіше від свого співрозмовника, використовувати паузи в розмові. Закінчується вправа підведенням підсумків та обміном враженнями.

Презентовані психологічні технології радимо систематично застосовувати психологам і викладачам медичних фахових коледжів в освітньо-виховному процесі для формування поведінкового компонента професійної «Я-концепції» майбутніх медичних працівників середньої ланки.

Чумаченко М. М.

Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА У МОРСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В даний час суспільству потрібні фахівці конкурентоспроможні на ринку праці, компетентні, відповідальні, які вільно володіють своєю професією і здатні до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готові до постійного професійного зростання.

Випускники морських вищих навчальних закладів денного та заочного відділення працюють в судових компаніях, галузевих підприємствах і співпрацюють з судноплавними і круїнговими компаніями різних країн. Навчальні заняття курсантів тісно пов'язані з реальними умовами роботи майбутніх фахівців, комп'ютери, що моделює обладнання та тренажери дозволяють розвивати практичні навички експлуатації морехідної техніки, тим самим значно підвищують ефективність і якість навчального процесу.

Курсанти та студенти морських навчальних закладів спеціалізації яких, пов'язаних з морем, дуже часто вже під час навчання отримують перший досвід роботи, проходячи стажування, за кадетськими програмами, а це є довгостроковий рейс. За цей період їм потрібно якісно підготуватися та скласти іспити з фахових предметів. Основною формою роботи над засвоєнням

навчального матеріалу є виконання курсантами та студентами курсових проєктів, контрольних, розрахункових робіт та індивідуальних завдань, це передбачає спілкування курсантів та студентів з викладачами для отримання якісної консультації на відстані та в зручний час.

Основою нової освітньої парадигми стала дистанційна освіта – якісно прогресивний вид навчання, що базується на активному використанні у навчальному процесі сучасних інформаційних технологій та засобів комунікації, а, отже, дозволяє викладачеві та курсанту, студенту, роз'єднаним у просторі, інтерактивно взаємодіяти на всіх етапах навчального процесу.

Характерні риси дистанційної освіти:

- курсанти та студенти, що здобувають дистанційну освіту, в основному не відвідують регулярних занять, а навчаються у зручний для себе час;

- навчання здійснюється одночасно з професійною діяльністю, тобто проходження довгострокового стажування;

- в основу програми дистанційної освіти покладається модульний принцип; кожний окремий курс створює цілісне уявлення про окрему предметну сферу, що дозволяє з набору незалежних курсів-модулів сформувавши навчальну програму, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам;

- одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації великої кількості курсантів та студентів, спілкування за допомогою телекомунікаційного зв'язку студентів між собою та з викладачами;

- використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір;

- дистанційна освіта розширює і оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій;

- підвищення творчого та інтелектуального потенціалу людини, що здобуває дистанційну освіту завдяки самоорганізації, прагненню до знань, використанню сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, вмінню самостійно приймати відповідальні рішення;

- якість дистанційної освіти не поступається якості очної форми навчання, оскільки для підготовки дидактичних засобів залучається найкращий професорсько-викладацький склад і використовуються найсучасніші навчально-методичні матеріали; передбачається введення спеціалізованого контролю якості дистанційної освіти на відповідність її освітнім стандартам (Осадчий В. В., 2009).

Дистанційне навчання може бути настільки ж ефективним, як і аудиторне навчання, якщо методи і технології відповідають завданням, є взаємодія між курсантами та є вчасний зворотний зв'язок між викладачем та курсантами. Успішні програми дистанційного навчання базуються на послідовних і комплексних зусиллях студентів, викладачів й адміністрації.

Досить часто дистанційне навчання плутають із заочною освітою, але це не одне і постійно і спілкуються за допомогою передових технологій.

Незважаючи на досить об'ємний перелік позитивних якостей дистанційної освіти, як і в будь-якій іншій формі навчання, в ній можна виділити кілька недоліків:

- ускладнена ідентифікація дистанційних курсантів та студентів під час складання екзаменів.

- низька пропускну спроможність електронної мережі під час навчальних занять та екзаменів.

- недостатній безпосередній контакт між викладачем та курсантом, оскільки бракує кількості досвідчених викладачів, знайомих з новітніми технологіями дистанційного спілкування.

Дистанційна освіта в Україні найбільш актуальна в даний час – це пов'язано з тим, що світ охоплений пандемією коронавірусу, COVID-19 і це приводить до продовження карантину та переведення всіх навчальних закладів на онлайн навчання. Тому дистанційна освіта в Україні повинна переймати досвід європейських країн для швидкого його розвитку та реформування. Головною метою створення системи дистанційної освіти є забезпечення загальнонаціонального доступу до освітніх ресурсів шляхом використання сучасних інформаційних технологій та телекомунікаційних мереж і створення умов для реалізації громадянами своїх прав на освіту.

ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ МЕДИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Суттєвою особливістю психології як галузі науки є те, що вона нестримно розвивається, виникають нові сфери надання психологічної допомоги, що зумовлює формування нових напрямів у психологічній практиці. Події останніх десятиліть, а зокрема, світова пандемія довели необхідність приділяти належну увагу не лише медичній практиці загалом, а й медичній психології зокрема. Сфера діяльності медичних психологів широка: психологічна реабілітація осіб різних вікових категорій після клінічних захворювань, побутових та бойових поранень, пережитих травмівних ситуацій.

Нині освітня галузь пропонує підготовку фахівців за спеціальністю 053 «Психологія», освітньою програмою «Медична психологія», які мають бути готовими до надання кваліфікованої багатокомпонентної допомоги за різними запитами клієнтів, які перебувають на етапі психологічного відновлення після медичного лікування. Основними завданнями роботи медичного психолога в лікувально-профілактичних закладах є його проведення патогенетичної і диференціальної діагностики різних хвороб, лікування і соціально-психологічна реабілітація хворих (Вітенко І. С., 2007).

У пропонованій публікації розглянемо ключові проблеми, пов'язані з плануванням і реалізацією фахової підготовки медичних психологів. Формуючи освітню парадигму професійного становлення медичних психологів, слід враховувати, що об'єкт їх діяльності – людина – біосоціальна істота, яка втілює єдність соматичного і психічного. А тому нерідко визначальним у лікувальному процесі є суб'єктивний компонент. Тому змістове наповнення освітніх компонентів програми підготовки фахівців з медичної психології має враховувати викладені нижче особливості їх професійної діяльності.

Передусім коротко зупинимось на основних *завданнях* фахової підготовки медичних психологів:

– передусім, розуміння завдань медичної допомоги (взаємозв'язок знань з фізіології, психофізіології, нейропсихології);

– співпраця з медичним персоналом закладів охорони здоров'я;

– розуміння почуттів пацієнтів (страх, розчарування, образа/обурення, залежність, вразливість);

– вирішення широкого кола психогігієнічних і психопрофілактичних задач,

– проведення психокорекційної і психотерапевтичної роботи з найближчим оточенням пацієнта;

– психологічна просвіта серед медичних працівників.

Формування професійних компетентностей медичного психолога має відбуватися з урахуванням таких *професійних потреб*:

– усвідомлення власної ролі у обраній професії (розвивати концепцію життя чи прийняти концепцію смерті?);

– досконале володіння навичками саморегуляції задля уникнення емоційного вигорання;

– кваліфікована оцінка внутрішньої картини хвороби пацієнта;

– вивчення психічних факторів, що впливають на розвиток захворювань, їх профілактику та лікування;

– вивчення впливу тих чи інших хвороб на психіку;

– майстерна корекційна робота з психологічними опорами пацієнта;

– індивідуальний підхід до добору та застосування методів роботи з депресивними станами, апатією, агресією, розчаруванням;

– навички пробудження у пацієнтів мотивації до психологічної взаємодії, до отримання кваліфікованої допомоги, до одужання, до повернення у життя;

– уміння вчасно завершити стосунки з пацієнтами (дотримання оптимальної психологічної дистанції).

Професійний психолог виявляється корисним в медицині при складанні анамнезу (історії хвороби), проведенні медико-психологічної експертизи, а також медико-психологічної консультації, сприяє кращому розумінню психологічних причин і проявів хвороби людини; вирішує необхідність додаткової консультації, психологічної корекції, консультації членів родини; визначає мету та обирає методи психологічного впливу.

Занурюючись у специфіку медико-психологічної взаємодії психолог – пацієнт, варто розуміти, що встановлення діагнозу є початком психологічного впливу лікаря на пацієнта, що нерідко визначає ефективність лікування. Нерідко «око лікарів замилюється», даються взнаки втома, професійна деформація. Тому саме медичний психолог ще на етапі визначення діагнозу має розпізнати причини захворювання, окреслювати динаміку лікувального процесу, «передбачити» бажання чи не бажання пацієнта одужувати. Окрім того, саме психолог має врахувати, що на поведінку і реакцію пацієнта під час протікання хвороби впливає структура його особистості до появи захворювання, а від віку хворого нерідко залежить реакція на хворобу.

Важливою умовою успішного вивчення особистості пацієнта, а відповідно, і динаміки лікування та одужання є вивчення психологом внутрішньої картини хвороби, її прояву рівнів та масштаб переживання. Внутрішня картина хвороби – це сукупність емоційних порушень, та певних процесів інтелектуального і вольового порядку, пов'язаних зі свідомістю, переживанням і ставленням до захворювання (Спіріна І. Д., Вітенко І. С., 2008). Поглиблення знань про психічну сторону захворювань у вітчизняній теорії і практиці медицини привело до появи на сьогодні безлічі різних концептуальних схем, що розкривають структуру внутрішнього світу хворої людини (Сандберг Н., Уайнбергер А., Таплин Дж., 2005). Варто відмітити, що за останні десятиліття негативне уявлення про хворобу поступилося амбівалентному ставленню. У сучасному суспільстві сформувався культ хвороби – особливо у людей старшого віку хворіти стало модним: хвора людина із соціальних позицій потребує допомоги, співчуття, підтримки. Такий підхід знецінює потребу одужувати.

Соматичні захворювання можуть впливати на нервові процеси та психіку людини в цілому у кілька способів:

- безпосередній вплив на нервову систему патологічного агента: інфекції, лихоманки, метаболічних змін, токсичних речовин;
- рефлекторні реакції (зміни кровопостачання чи м'язового тону);
- патологічні імпульси від інтерорецепторів: тиск, напруження, біль тощо;
- вторинні розлади посилені усвідомленням хвороби, її наслідків.

Узагальнено вплив соматичного захворювання на психіку можна об'єднати у два шляхи: власне соматогенний та психогенний. Останній базується на суб'єктивному переживанні пацієнтом хвороби та її наслідків і часто недооцінений медичними працівниками. Основні групи чинників, що зумовлюють особливості внутрішньої картини хвороби є такі:

- характер хвороби (гостра/хронічна, біль, порушення рухливості, неприємні косметичні симптоми, «соціальне несприйняття» хвороби, види допомоги тощо);
- обставини, за яких протікає захворювання (проблеми і невпевненість, середовище, причини хвороби);
- преморбідність особистості (вік, ступінь загальної чутливості до безпосередніх чинників, тип емоційної реактивності, характер і шкала цінностей, медична свідомість та обізнаність, особистий досвід).

Задля побудови продуктивної взаємодії з пацієнтом медичний психолог має забезпечити *ефективну комунікацію* як максимальний результат при мінімальних витратах:

- привернути увагу (називати на ім'я), встановити контакт, дотримувати оптимістичної налаштованості;
- орієнтуватися в настрої пацієнта, його стані;
- обов'язковим елементом має бути доброзичливість, посмішка;
- шляхи впливу психологічного: навіювання, зараження, наслідування;
- чітке розуміння і донесення до пацієнта мети взаємодії;
- опора на мотивацію (одужання, повернення додому, самостійність);
- проговорювати важливі твердження ненав'язливо і наполегливо (в декілька повторів);

Базовими *правилами взаємодії* медичного психолога з пацієнтом можуть бути такі:

- формулювання чіткої і доступної (зрозумілої) для пацієнта інструкції, яка регламентує порядок роботи, виконання діагностико-корекційних завдань, визначає динаміку реабілітаційного процесу;
- усвідомлення ставлення пацієнта до хвороби задля проектування процесу психотерапії;
- мінімум емоційного прояву;
- врахування індивідуальних, вікових, гендерних особливостей пацієнтів;
- мотивування пацієнта до взаємодії, до одужання;
- безвідмовний супровід пацієнта незалежно від рівня його ширості.

Розуміння, засвоєння і дотримання зазначених правил медичним психологом має сприяти продуктивності психологічної взаємодії, запобігати професійному вигоранню.

Підсумовуючи визначені особливості роботи медичного психолога з об'єктами психологічного впливу, зазначимо, що освітніми компонентами, які мають забезпечувати професійні компетентності, мають бути: нейропсихологія, клінічна психологія, спеціальна психологія, вікова психологія, логопсихологія, психосоматика, психіатрія катастроф та кризові стани, реабілітаційна психологія, когнітивно-біхевіоральна терапія, психологія посттравматичних розладів, психологія свідомого, психологія навчання, психічні стани, екстремальна психологія, неврологія, психологія здоров'я.

Таким чином фахова підготовка медичного психолога має забезпечувати формування цілісного уявлення про особу пацієнта в контексті психологічного супроводу. Фахівець у галузі медичної психології повинен володіти способами вирішення організаційно-виробничих завдань; здатністю до професійного мислення на підставі аналізу індивідуально-психологічних, вікових, гендерних особливостей пацієнтів; здатністю до кваліфікованого добору і застосування методів психологічного впливу; планування та проведення медико-психолого-профілактичної, просвітницької роботи з персоналом закладів охорони здоров'я; здатністю до аналізу стану психічного та психосоматичного здоров'я населення; використанням інноваційних технологій у застосуванні методів психокорекції. Основна увага при підготовці має бути зосереджена на формуванні навичок впровадження результатів науково-практичної та інноваційної діяльності.

Янцаловський О. Й., Леус О. С.

Хмельницький національний університет

ВАЛЕОУСТАНОВКА ЯК ФЕНОМЕН РЕГУЛЯЦІЇ ЗДОРОВ'Я НА ІНДІВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОМУ РІВНІ

Проблема здоров'я особистості у сучасній науці виходить за межі медицини та стає предметом детального вивчення у психологічних дослідженнях. Ставлення до здоров'я особистості виступає особливим компонентом життєдіяльності індивіда, що можна проаналізувати з позицій суб'єктивної регуляції життєвого шляху особистості (Волошинська Л. В., 2012).

В кожній людині закладений потенціал здоров'я. Він може бути реалізований по-різному під впливом індивідуальних особливостей і тих соціальних умов, в яких формується особистість (Васильєва О. С., Філатов Ф. Р., 2001).

О. С. Васильєва і Ф. Р. Філатов допускають: те, що закладено в людині як потенціал, може бути досліджено в своїх конкретних проявах, тобто в актуалізованій формі. Будь-яка людина в тій чи іншій мірі реалізувала свій потенціал здоров'я, причому характер цієї реалізації значною мірою обумовлений соціокультурними контекстом.

Мінливі форми соціально-психологічної регуляції здоров'я окремої особистості утворюють ту сферу або середовище, в якому народжуються всілякі «зцілювальні вигадки», терапевтичні міфи та оздоровчі практики. Ці уявлення можуть бути схематичні і незначні або розгорнуті і конкретизовані – все залежить від рівня «культури здоров'я» конкретних груп населення.

Валеоустановки (від латинського valeo – «бути здоровим») – це група феноменів, що забезпечує регуляцію здоров'я на індивідуально-особистісному рівні. У цю групу входять особливі комплексні структури психіки, призначення яких полягає в тому, щоб підтримувати внутрішню узгодженість особистості, гармонізувати її відносини зі світом і забезпечувати умови особистісного зростання (Васильєва О. С., Філатов Ф. Р., 2001).

Первинні валеоустановки – це особливі внутрішньо особистісні структури, що відповідають за підтримання здоров'я індивіда. Вони виступають як інтегральні утворення, які об'єднують когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти психіки, визначають індивідуальну феноменологію здоров'я і здорового способу життя (Васильєва О. С., Філатов Ф. Р., 2001).

У психіці конкретного індивіда можуть бути виявлені наступні компоненти, безпосередньо пов'язані з психічним здоров'ям (Васильєва О. С., Філатов Ф. Р., 2001):

1. Уявлення про здоров'я і хвороби.
2. Емоційне ставлення до проблем здоров'я, їх суб'єктивна оцінка і переживання, а також емоційний настрій, обумовлений загальним самопочуттям.
3. Поведінкові стереотипи, спрямовані на подолання хвороби і підтримку здоров'я.

Виходячи з уявлення про ці три взаємопов'язані складові, виділимо три основні характеристики психічних структур, що відповідають за стан здоров'я особистості і отримали назву «валеоустановки» (Васильєва О. С., Філатов Ф. Р., 2001):

1. Сформованість уявлень про здоров'я і хвороби, пов'язана безпосередньо з певними соціальними уявленнями про здоров'я, які панують у конкретній спільноті.

2. Наявність позитивного емоційного настрою, пов'язаного з усвідомленням свого потенціалу здоров'я, а також з відносинами до себе, до інших та до життя взагалі. Передбачає використання внутрішньо особистісних ресурсів, доступ до яких з різних причин може бути утруднений.

3. Стратегії активної поведінки для зміцнення свого здоров'я і подолання хвороб. Визначаються характером включеності суб'єкта в соціальну практику оздоровлення.

Поєднання трьох зазначених компонентів і визначає структуру індивідуальної «установки бути здоровим».

Ці три аспекти проблеми відносяться відповідно до когнітивної, емоційної і поведінкової сфер особистості. Якщо в емоційному ставленні до власного здоров'я і його ресурсів проявляється індивідуально-особистісна своєрідність, суб'єктивність, то когнітивний і поведінковий компоненти – це значною мірою, міжособистісні феномени, оскільки їх форма і зміст визначається характером поширених соціальних уявлень і вироблених культурою стратегій або практик оздоровлення. Іншими словами, культура, формуючи еталонні уявлення про здоров'я і оздоровчі техніки, так чи інакше визначає, як слід сприймати стан свого здоров'я і що робити для його зміцнення, тоді як індивід вибирає своє індивідуальне ставлення до цього (Васильєва О. С., Філатов Ф. Р., 2001).

Основне завдання дослідження валеоустановок полягає в тому, щоб показати, яке положення займає проблема здоров'я в кожній із зазначених 3-х сферах психічного життя, і визначити, якою мірою здоров'я людини обумовлене особливостями тієї конкретної соціокультурної ситуації, в якій відбувається становлення індивіда.

Важлива роль сім'ї та сімейних відносин в процесі формування досить стійких структур, що відповідають за стан здоров'я конкретної особистості. Очевидно, що характер внутрішньо-сімейних стосунків і загальний психологічний клімат в родині визначає, наскільки благополучно (або болісно) буде здійснюватися первинна соціалізація дитини. Відповідно, здоровий, повноцінний розвиток індивіда і розкриття закладеного в ньому самою природою потенціалу здоров'я можуть розглядатися як функції соціальної та психологічної структури сім'ї. Згідно з концепцією, укорінені в сім'ї соціальні уявлення, емоційно-значущі відносини і поведінкові стереотипи в значній мірі детермінують структуру і характер валеоустановки, що формується в психіці дитини (Васильєва О. С., Філатов Ф. Р., 2001).

Отже, нами було виявлено, що валеоустановки – це особливі комплексні структури психіки, призначення яких полягає в тому, щоб підтримувати внутрішню узгодженість особистості, гармонізувати її відносини зі світом і забезпечувати умови особистісного зростання. А це значить, що валеоустановка здійснює значний вплив на життєдіяльність особистості.

Даний феномен потребує подальших досліджень, адже форми соціально-психологічної регуляції здоров'я окремої особистості мінливі та утворюють ту сферу або середовище, в якому народжуються всілякі «зцілювальні вигадки», терапевтичні міфи та оздоровчі практики.

Ясакова Т. Ю.

Національний авіаційний університет

ЗМІНИ В СИСТЕМІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В ПЕРІОД ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Роль самостійної роботи студентів в структурі навчального процесу важко переоцінити. В попередні роки вона зростала зі зростанням потреби «Навчання протягом усього життя». Та дистанційне навчання, як виклик сьогодення поставило самостійну роботу на перше місце серед інших форм роботи студентів.

Багато навчального матеріалу, що традиційно розглядався під час лекційних занять виносить на самостійне опрацювання з тих чи інших причин. Якщо ж розглядати зміни при проведенні лабораторних занять, то в даному випадку самостійна робота є визначальною. Відповідно зростає і роль викладача, що організовує цю роботу.

Система самостійної роботи складається з трьох компонентів: мотиваційного «Навіщо це робити?», змістовного «Що саме робити?» та методичного «Як це робити?». В період дистанційного навчання змін зазнають всі три компоненти.

Так, мотиваційний компонент змінюється по мірі зменшення мотиваційної ролі лабораторних занять. Особливо це помітно при викладанні природничих дисциплін, зокрема дисциплін хімічного циклу «Хімія», «Аналітична хімія», «Інструментальні методи аналізу». Досліди, що проводилися на лабораторних заняттях мали не лише навчальну та пізнавальну мету, а й слугували потужним мотиватором вивчення всієї дисципліни. З початком дистанційного навчання все змінилося. Те, що можна і потрібно було робити в лабораторії руками перейшло у віртуальну форму, а звільнене місце у мотиваційному комплексі дисципліни має бути зайняте іншими формами прояву пізнавального та професійного компонентів. Адже зменшення ролі чи повна відсутність цих компонентів мотиваційного комплексу може призвести, у кращому випадку до підміни їх на зовнішні, зокрема – потреби отримати позитивну оцінку та диплом, а в гіршому – до зменшення, а, іноді, й до зникнення мотивації до вивчення дисципліни. Тут визначальною є роль викладача, його вміння замінити відсутні «живі» досліди віртуальними – виконання лабораторної роботи самостійно без студентів лише з демонстрацією. А якщо це неможливо – пошук нових форм роботи на лабораторному занятті. До таких форм можна віднести: обговорення продемонстрованого відео досліду, з розв'язанням проблемного запитання; моделювання ходу проведення нового експерименту на основі вже відомих фактів; теоретичне розв'язання проблемної ситуації поставленої викладачем. Звичайно, час відведений на виконання лабораторної роботи частково можна використати на розв'язання задач, підготовку повідомлень студентами, виконання вправ. Та це заміщення не повинно повністю витіснити експериментальну частину роботи, як би важко не було її організувати. Одним із способів проведення експериментальної частини лабораторної роботи є використання різноманітних симуляторів. Гарно зарекомендував при виконанні роботи по фотоелектроколориметрії симулятор закону Бера. Змінюючи концентрацію розчину та товщину кювети, можна побачити зміну оптичної густини розчину. Змінюючи різні розчини, навчитися підбирати світлофільтр. Такі симулятори, де студенти можуть самостійно вносити зміни та бачити як вони впливають на результат, допомагають зрозуміти закономірності процесів, що досліджуються.

Поряд зі зміною мотиваційного компоненту змінюється і змістовний, на самостійне опрацювання виноситься більше за об'ємом матеріалу. Викладач, одночасно, має добре продумати які саме запитання, теми можна винести на самостійне опрацювання, а які потрібно розібрати, хоча б частково. Тут важливо не перевантажувати, адже при дуже великому об'ємі спрацьовує принцип «Так багато все одно не встигну» і в результаті студент навіть не починає виконувати завдання.

Звісно не можна не згадати функції контролю самостійної роботи. Викладач не може піти «легким» шляхом збільшення об'ємів самостійно опрацьованого студентами матеріалу. Адже, результати такої роботи мають бути обов'язково проконтрольовані. Без постійного систематичного контролю будь-яка самостійна робота втрачає надзвичайно багато. Саме зовнішні мотиви гарних оцінок, гарного ставлення викладача, отримання стипендії є великою мірою двигуном цієї роботи.

Розглядаючи зміни в системі самостійної роботи студентів в період дистанційного навчання бачимо, що ці зміни торкаються як мотиваційного, так і змістовного компонентів. Процес змін вимагає великої роботи викладачів, без якої самостійна робота втратить сенс та не буде виконуватись. А в період дистанційного навчання саме вона є основною формою навчання студентів.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Барановська Лілія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету (м. Київ).

Берегова Наталія Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Біла Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти педагогічного факультету Ізмайльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл).

Бойчук Юрій Дмитрович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, професор кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків).

Булавина Олена Анатоліївна – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» (м. Київ).

Варгата Оксана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Василенко Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Вепрюк Жанна Василівна – вчитель математики Зарожанського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітній навчальний заклад І-ІІІ ступенів-дошкільний початковий заклад» (Хотинський район Чернівецької області).

Вознесенська Олена Леонідівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, член правління ГС «Національна психологічна асоціація», президентка ВГО «Арт-терапевтична асоціація» (м. Київ).

Волкова Людмила Миколаївна – старший викладач кафедри образотворчого мистецтва і дизайну Інституту мистецтв Київського університету ім. Бориса Грінченка (м. Київ).

Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович – кандидат психологічних наук, доцент, заступник директора Центру інноваційної педагогіки та психології, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, лікар-психіатр Хмельницького обласного психоневрологічного диспансеру з 1998 до 2018 року (м. Хмельницький).

Гаврилюк Єлизавета Андріївна – здобувач освіти Хмельницького навчально-виховного об'єднання № 28 (м. Хмельницький).

Гальченко Вікторія Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Гомонюк Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Громяк Ольга Олегівна – вчитель початкових класів Комунального опорного навчального закладу «Куяльницький заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів», Відділ освіти Куяльницької сільської ради (с. Куяльник Подільського району Одеської області).

Гуляк Ірина Романівна – бакалавр психології, здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гурницька Олена Володимирівна – аспірантка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, психолог Ресурсного центру медичного соціально-реабілітаційного центру «Синергія», голова громадської організації «Допомога дітям з аутизмом та іншими особливостями психомовленнєвого розвитку "Я МОЖУ"» (м. Хмельницький).

Дацун Олена Вікторівна – старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету (м. Київ).

Джигун Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Ігумнова Ольга Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кабашнюк Віталій Олександрович – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри фізичної терапії, ерготерапії Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Казачінер Олена Семенівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків).

Казмірчук Дмитро Миколайович – курсовий офіцер факультету безпеки державного кордону Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Карпенко Євген Володимирович – доктор психологічних наук, доцент, доцент Львівський державний університет внутрішніх справ (м. Львів).

Карпенко Зіновія Степанівна – доктор психологічних наук, професор, професор Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

Карпова Дарія Євгенівна – старший викладач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Коваль Катерина Юріївна – аспірантка спеціальності 011 «Освітні педагогічні науки» кафедри теорії та методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне).

Кокун Олег Матвійович – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Колба Вікторія Русланівна – студентка третього курсу спеціальності 053 «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Комар Таїсія Василівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Крук Станіслав Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Центру інноваційної педагогіки та психології, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, президент Всеукраїнської культурно-освітньої асоціації Гуманної Педагогіки, президент Подільського культурно-просвітительського Центру імені М. К. Реріха (м. Хмельницький).

Кулешова Олена Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Лаврінченко Лідія Іванівна – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, корекційної освіти та менеджменту Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського (м. Чернігів).

Левко Мар'яна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та військового перекладу Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (м. Львів).

Леус Олена Сергіївна – старший лаборант кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Лопушинська Тетяна Олександрівна – практичний психолог Хмельницького навчально-виховного об'єднання № 28 (м. Хмельницький).

Луцан Ігор Русланович – помічник начальника відділу прикордонної служби «Вільховатка» з адміністративно-юрисдикційної діяльності.

Луцевська Олена Миколаївна – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри технології та конструювання швейних виробів Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Максимчук Катерина Іванівна – бакалавр психології, здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Матвійчук Тетяна Владиславівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарної та загальноєкономічної підготовки Хмельницького кооперативного торговельно-економічного інституту (м. Хмельницький).

Матохнюк Людмила Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Комунального закладу вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти» (м. Вінниця).

Мельник Віта Анатоліївна – аспірантка Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл Одеської області).

Михайлов Артем Русланович – бакалавр психології, здобувач магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Міхєєва Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Мороз Олеся Василівна – практичний психолог Хмельницької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 22 імені Олега Ольжича (м. Хмельницький).

Онишко Оксана Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інженерії програмного забезпечення Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Онофрійчук Анна Андріївна – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Осадчук Христина Русланівна – студентка третього курсу спеціальності 053 «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Пастух Людмила Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри менеджменту та освітніх технологій Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький).

Петяк Олена Віталіївна – доктор філософії в галузі психології, старший викладач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Повстюк Олена Юріївна – студентка четвертого курсу спеціальності 053 «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Подкоритова Лариса Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, голова Відокремленого підрозділу ВГО «Арт-терапевтична асоціація» у Хмельницькій області (м. Хмельницький).

Попелюшко Роман Павлович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Потапкіна Леся Володимирівна – кандидат психологічних наук, викладач Хмельницького політехнічного коледжу Національного університету «Львівська політехніка» (м. Хмельницький).

Потапчук Євген Михайлович – доктор психологічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, завідувач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, засновник і голова Української асоціації сімейних психологів (м. Хмельницький).

Потапчук Наталія Дмитрівна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник науково-організаційного відділу Національної академії Державної прикордонної служби імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Примуш Ніна Миколаївна – лікар-реаніматолог Хмельницької міської дитячої лікарні, здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Разумова Олена Геннадіївна – аспірантка кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ Донецької області).

Руденок Алла Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Рудоманова Тетяна Олександрівна – приватна психотерапевтична практика, психолог-психотерапевт (м. Новоград-Волинський)

Семенова Анастасія Володимирівна – бакалавр психології, здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Скоропад Вікторія Олексіївна – приватний практичний психолог (м. Хмельницький).

Смалиус Людмила Никифорівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси).

Старостіна Крістіна Валентинівна – практичний психолог Хмельницького навчально-виховного комплексу № 2 (м. Хмельницький).

Сургунд Наталія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Ушакова Катерина Юріївна – кандидат психологічних наук, викладач Чернівецького медичного фахового коледжу (м. Чернівці).

Цимбалюк Ганна Русланівна – бакалавр психології, здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Чумаченко Марія Миколаївна – старший викладач Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія» (м. Ізмаїл Одеської області).

Шавровська Наталія Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси).

Янцаловський Олександр Йосипович – старший викладач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Ясакова Тетяна Юріївна – асистент кафедри хімії і хімічної технології Національного авіаційного університету (м. Київ).

ЗМІСТ

БАРАНОВСЬКА Л. В. Вплив змісту навчальної дисципліни «Комунікативні процеси в освітній діяльності» на формування «soft skills» у майбутніх викладачів ЗВТО	3
БЕРЕГОВА Н. П., КОЛБА В. Р. Формування професійної компетентності у майбутніх психологів у ВНЗ	5
БІЛА О. О., ГРОМЛЮК О. О. Попередження конфліктів у початковій школі в процесі позакласної роботи учнів із казковими та музичними творами	7
БУЛАВІНА О. А. Сучасні тренди економічної дидактики в процесі підготовки майбутніх фахівців з економічної психології та економічної та бізнес-освіти	9
ВАРГАТА О. В., ЦИМБАЛЮК Г. Р. Розвиток інноваційного мислення педагогів	11
ВАСИЛЕНКО О. М. Методика написання наукової статті в журнал, що індексується у базі даних Scopus чи Web of Science	12
ВОЗНЕСЕНСЬКА О. Л., ВОЛКОВА Л. М. Арттерапія як окремих фах: постановка питання	14
ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К., ПОДКОРИТОВА Л. О. Значення первинного інтерв'ю в клієнтцентрованій психотерапії, його мета і завдання	17
ГАЛЬЧЕНКО В. М., ОНОФРІЙЧУК А. А. Психологічні особливості доброзичливості дітей старшого дошкільного віку	19
ГОМОНЮК О. М., ОНИШКО О. Г. Самостійна робота майбутніх фахівців соціономічних професій як важлива умова формування їх дослідницької компетентності	22
ГУРНИЦЬКА О. В. Особливості роботи практичного психолога у процесі абілітації	23
ДАЦУН О. В. Застосування морської солі в арттерапії	26
ДЖИГУН Л. М., ОСАДЧУК Х. Р. Особливості роботи психологічної служби Хмельницького національного університету під час карантину	27
ГУМНОВА О. Б., МИХАЙЛОВ А. Р. Особливості застосування засобів когнітивно-поведінкової терапії при аутоагресивній поведінці	29
КАБАШНЮК В. О. Біосугестивна терапія як засіб корекції та лікування психосоматичних хворих	31
КАЗАЧІНЕР О. С., БОЙЧУК Ю. Д. Підготовка майбутніх фахівців до навчання та виховання дітей зі складними порушеннями розвитку	33
КАЗМІРЧУК Д. М., ПОТАПЧУК Н. Д. Майбутній офіцер-прикордонник як суб'єкт здорового способу життя	35

КАРПЕНКО З. С., КАРПЕНКО Є. В. Психологічні механізми аксіогенезу особистості в дискурсивно-холістичному вимірі	36
КАРПОВА Д. Є. Практичні рекомендації майбутнім шлюбним партнерам щодо розподілу сімейних ролей та обов'язків	37
КОВАЛЬ К. Ю. Педагогічні особливості підготовки батьків-вихователів до створення та діяльності дитячих будинків сімейного типу	39
КОКУН О. М. Особливості взаємозв'язків показників професійної життєстійкості фахівців із показниками їх професійного «вигорання» та деформації	40
КОМАР Т. В., ПЕТЯК О. В. Сучасні реалії психологічного консультування в онлайн-форматі	41
КРУК С. Л., ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К. Гуманно-особистісна освіта і її відмінності від інших особистісно-орієнтованих моделей освіти	44
КУЛЕШОВА О. В. Психологічні особливості формування креативної компетентності студентів	45
ЛАВРІНЕНКО Л. І. Робота вихователя з дітьми з невротичними порушеннями в закладі дошкільної освіти	48
ЛЕВКО М. І. Комунікативна компетентність майбутніх офіцерів як складова їх професійної компетентності ...	49
ЛОПУШИНСЬКА Т. О., ГАВРИЛЮК Є. А. Поняття, особливості та причини виникнення феномену тупльпи	51
МАКСИМЧУК К. І. Сучасні дослідження феномену емоційного вигорання	53
МАТВІЙЧУК Т. В. Специфіка розвитку професійної та особистісної успішності під час навчання у вищій школі	55
МАТОХНЮК Л. О., ВЕПРЮК Ж. В. Інформаційна структура Інтернет-середовища	57
МЕЛЬНИК В. А. Педагогічні умови формування пізнавальної самостійності у дітей переддошкільного віку	59
МІХЕСВА Л. В. Інноваційні методики у підготовці фахівців соціономічного профілю	61
МОРОЗ О. В. Безпечний особистий простір підлітка. Формування особистих кордонів	64
ПАСТУХ Л. В. Роль фахівців психологічної служби у створенні безпечного освітнього середовища та попередженні насильства, булінгу	66
ПОВСТЮК О. Ю., ЛУЩЕВСЬКА О. М. Провідні мотиви здоров'язберігаючої діяльності студентів	68
ПОДКОРИТОВА Л. О. Поняття «професійне самотворення викладачів закладів вищої освіти»	69

ПОПЕЛЮШКО Р. П. Рекомендації сім'ям комбатантів щодо їх ефективної адаптації після повернення з зони проведення ООС	71
ПОТАПКІНА Л. В. Аналіз професійно-особистісних якостей випускників економічних ВНЗ	73
ПОТАПЧУК Є. М., ЛУЦАН І. Р. Міжособистісні конфлікти у прикордонному підрозділі як психологічна проблема	75
ПРИМУШ Н. М. Психологічні особливості прояву синдрому професійного вигорання у медичних працівників в умовах COVID-19	76
РАЗУМОВА О. Г. Розвиток професійної Я-концепції студентів як механізм професійного розвитку та самовдосконалення	78
РУДЕНОК А. І., ГУЛЯК І. Р. Проблеми підготовки фахівців до роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру	80
РУДОМАНОВА Т. О. Авторська арттерапевтична методика «Zoom» для роботи з актуальним запитом клієнта	81
СЕМЕНОВА А. В. Особливості формування Я-концепції підлітків	83
СКОРОПАД В. О. Травма відносин з батьками як причина психосоматики	85
СТАРОСТІНА К. В. Актуальні аспекти здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами	88
СУРГУНД Н. А. До питання україномовної соціокультурної адаптації зарубіжних психодіагностичних методик	90
УШАКОВА К. Ю. Психологічні технології формування поведінкового компонента професійної «Я-концепції» в студентів медичних коледжів	93
ЧУМАЧЕНКО М. М. Дистанційна освіта у морських вищих навчальних закладах	94
ШАВРОВСЬКА Н. В., СМАЛИУС Л. Н. Цілі та завдання підготовки фахівців у сфері медичної психології	95
ЯНЦАЛОВСЬКИЙ О. Й., ЛЕУС О. С. Валеоустановка як феномен регуляції здоров'я на індивідуально-особистісному рівні	97
ЯСАКОВА Т. Ю. Зміни в системі самостійної роботи студентів в період дистанційного навчання	99
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	99

Наукове видання

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

**Тези доповідей
ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Хмельницький, 22 квітня 2021 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://psy.khnu.km.ua>

Формат 84x108 1/32. Електронне видання.
Ум. друк. арк. 13,5.
