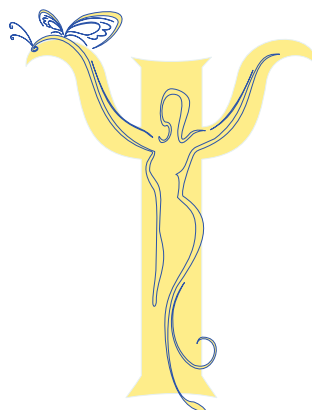


Міністерство освіти і науки України
Хмельницький національний університет
Кафедра психології та педагогіки
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Подільський культурно-просвітительський Центр імені М. К. Реріха

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

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

м. Хмельницький, 22–23 березня 2018 року



Хмельницький
2018

УДК 37.015:159.9
ББК 88:8
А 43

Редакційна колегія:

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

Левицька Т. Л., кандидат психологічних наук, доцент;

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

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

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

тези доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 22–23 березня 2018) / [ред. колегія: Є. М. Потапчук (голов. ред.), Т. Л. Левицька, Л. О. Подкоритова, В. К. Гаврилькевич] / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. психол. та педагог. [та ін.]. – Хмельницький: ХНУ, 2018. – 140 с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників VI Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців», яка відбулась 22–23 березня 2018 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.

Електронну версію збірника розміщено на сайті кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету: <http://psy.khnu.km.ua/>

При передруку публікацій посилання на збірник обов'язкове.

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Антонова З. О.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСУ ТА СТРЕСОСТІЙКОСТІ СПОРТСМЕНІВ

У сучасних умовах, життя людини, досягнення нею успіхів у діяльності на виробництві, у спільній праці, у побуті, у спілкуванні, у спорті значною мірою залежить від уміння регулювати свою поведінку, стримувати свої почуття, контролювати настрій, зважаючи на вимоги оточуючих і ситуації.

Це стосується цілком і повністю такого складного й важливого виду людської діяльності, як спорт. Проведення змагань, де від спортсмена потрібна повна віддача, робота на межі своїх можливостей створює ситуації, у яких спортсменові необхідно регулювати свій психічний стан. Якщо фізичні навантаження великі, а спортсмен погано управляє своїм станом, виникає надмірна психічна напруга, що знижує ефективність діяльності, приводить до її дезорганізації, а в результаті до програшу, що може привести до втрати впевненості в собі, до психічного стресу, депресії. Проблема діагностики та прогнозування поведінки людей в різних умовах діяльності привертає увагу багатьох дослідників. Психодіагностикою стресу та стресостійкості на різних етапах займалися такі вчені як Г. Сельє, Т. А. Немчин, Л. В. Куліков, А. О. Прохоров, В. Ю. Рибніков, А. Г. Маклаков, С. В. Чермянін, В. В. Бойко, С. Коухен, Г. Вілліансон, Ч. Д. Спілбергер, Ю. Л. Ханін, Є. Ф. Бажин, К. Шрайнер, Є. А. Тарасов, Т. А. Крюкова, Д. Амірхан тощо (Леонова А. Б., 2006).

Низький рівень стресостійкості, нездатність людини протидіяти стресам призводить до негативних наслідків у психічній, соціальній, професійній і поведінковій сферах: різноманітних проявів посттравматичних стресових розладів, апатії, негативної самооцінки та зниженого настрою (А. Г. Маклаков, В. О. Моляко, В. І. Берзін, В. О. Бодров, М. В. Савчин, О. Є. Самойлов, Н. В. Тарабріна, С. І. Яковенко).

Мета роботи – виявити та обґрунтувати величину стресу та рівнів стресостійкості та їх вплив на спортсмена під час тренувань та змагань.

Результати дослідження. Отже, що ж таке «стрес»? Стрес – це напружений стан організму, викликаний досить сильним подразником. Стресовими станами будуть дії в умовах ризику, необхідність самостійно приймати швидке рішення, миттєві реакції при небезпеці, поведінка в умовах обставин, що несподівано змінюються, гранично велике фізичне навантаження і тощо.

Такого типу подразники в теорії стресу називаються стресорами. Організм людини має здатність пристосовуватись (адаптуватись) до взаємодії того чи іншого стресора, або іншими словами – організм володіє специфічною адаптацією до специфічного стресора. Наприклад, для того, щоб збільшити м'язову силу певної групи м'язів необхідна спеціальна силова взаємодія конкретно на цю групу м'язів, а для того, щоб збільшити спеціальну витривалість, спортсмену необхідно пробігати, на певних режимах, відрізки конкретної довжини.

Таким чином, досягнення стресу та адаптація до нього лежить в основі спортивного тренування.

Стресостійкість – поняття, яке часто використовується як у побуті, так і в повсякденному житті. У даному випадку цей термін характеризує не стан стресу, а схильність людини протидіяти стресу (Леонова А. Б., 2006).

Стресостійкість – інтегративна властивість особистості, яка характеризується такою взаємодією низки емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності людини, які забезпечують оптимальне успішне досягнення мети діяльності в складній емоційній ситуації.

Як показали дослідження, існує взаємозв'язок стресостійкості та ряду психологічних якостей. Наприклад, особи, які згідно класифікації Роттера мають внутрішній «локус» контролю за своєю діяльністю – «інтерналі» (упевнені в собі, ті, хто мають надію лише на себе, не потребують зовнішньої підтримки), менше піддаються дистресу в екстремальних умовах при соціальному тиску, ніж «екстернали» із зовнішнім «локусом» контролем (невпевнені в собі, потребують заохочення, болісно реагують на осудження та критику, більше покладаються на випадок, на долю) (Варданян Б. Х., 1983).

Стресостійкість – це не єдина характеристика, що визначає схильність людини до стресу. Великий вплив на схильність до дистресу може здійснити стиль життя людини. Деякі дії, звички можуть бути джерелом додаткового стресу, наприклад переїдання, малорухливий спосіб життя, надмірне вживання алкоголю і т. д. У цьому випадку загальна опірність до стресу у людини знижується і підвищується ймовірність виникнення дистресу. Крім способу життя на схильність людини до стресу впливають характерні способи боротьби зі стресом. Вивчення поведінки людини в стресових ситуаціях привело до виявлення механізмів боротьби, або копінг-механізмів, що визначають успішність або неуспішність адаптації (Найдиффер Р. М., 1979).

Практичне дослідження оцінки стресостійкості та психічного стану здійснювалось серед 60 студентів I-III курсу гуманітарно-педагогічного факультету спеціальності «Фізична культура» та «Фітнес спортивного спрямування» Хмельницького національного університету віком 17–22 років.

Віковий склад респондентів має наступний вигляд: віком 17 років – 13 учасників, віком 18 років – 19 респондентів, віком 19 років – 13 студентів, віком 20 років – 5 учасників, віком 21 рік – 6 і відповідно 22 роки – 4 респонденти.

Для дослідження нами були апробована методика – тест самооцінки стресостійкості (С. Коухена і Г. Вілліансона).

Стресостійкість визначається за таблицею 1, представленою нижче на підставі кількості балів набраних випробуваним і його віку (Романова Є. В., 2008).

Таблиця 1 – Оцінка стресостійкості

Оцінка стресостійкості	Вік			
	17-18 років	19-20 років	21 рік	22 роки
Відмінно	0,5	2,0	1,8	1,3
Добре	6,8	6,0	5,7	5,2
Задовільно	14,2	13,0	12,6	11,9
Погано	24,2	23,0	22,6	21,9
Дуже погано	34,2	33,0	23,3	31,8

За цією методикою були виявлені відсоткові значення оцінки стресостійкості (С. Коухена і Г. Вілліансона). Числові та графічні значення представлені нижче у таблицях 2 і 3.

Таблиця 2 – Оцінка стресостійкості дівчат

Оцінка	Кількість	Відносна кількість, %
«Відмінно»	0	0
«Добре»	1	2, 40
«Задовільно»	5	11, 90
«Погано»	34	80, 95
«Дуже погано»	2	4, 70

Таблиця 3 – Оцінка стресостійкості хлопців

Оцінка	Кількість	Відносна кількість, %
«Відмінно»	0	0
«Добре»	1	5,60
«Задовільно»	7	38,90
«Погано»	10	55,50
«Дуже погано»	0	0

Оцінка стресостійкості як хлопців, так і дівчат не продемонструвала найбільшого якісного показника, а саме «відмінно», проте для дівчат характерні досить низькі відсоткові значення оцінок «добре» та «задовільно» (2,4% та 11,9% відповідно). У хлопців відмічено тенденцію до переважання саме таких оцінок: «добре» – 5,6% та «задовільно» – 38,9%. Оцінки стресостійкості «погано» та «дуже погано» є критичними у значеннях категорії «дівчата», де спостерігається майже 86%. Для хлопців виділилась категорія «погано» із процентним значенням 55%. Це дає змогу свідчити про те, що хлопцям більш притаманне вміння протистояти стресам на високих якісних рівнях.

Висновки. Проблема психічного стресу в спорті – одна з актуальних психологічних факторів у спортивній діяльності. Психічний стрес у спорті є предметом досліджень спортивних психологів, і значною мірою зводиться до рекомендацій з психорегуляції у роботі зі спортсменами конкретного виду спорту.

Спортивна діяльність обов'язково вимагає від спортсменів високого розвитку великого комплексу психічних процесів і станів, для досягнення успіху в змаганнях.

Роль психорегуляції у тренуванні доведена необхідністю мобілізації психічних процесів, необхідних для досягнення успіху в змаганнях. Однак психорегуляція повинна протікати не стихійно, механічно підкоряючи собі й часто спотворюючи поведінку спортсмена, а під строгим контролем його свідомості.

Берегова Н. П.

Хмельницький національний університет

СПЕЦИФІКА РОБОТИ ПСИХОЛОГА З АСОЦІАЛЬНИМИ ПІДЛІТКАМИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Питання профілактики і корекції протиправної, агресивної, жорстокої, насильницької поведінки серед підлітків набуло нової актуальності у зв'язку з подіями на Сході України, популяризацією асоціальної поведінки через ЗМІ, економічним розшаруванням населення.

У сучасній науковій літературі проблема «важких» підлітків займає одну з ключових позицій. Основним критерієм, за яким найчастіше відносять дітей до «важких» є наявність у них поведінки, яка відхиляється від соціально прийнятої норми. З метою характеристики поведінки, яка відхиляється від норми використовують спеціальний термін «девіантна поведінка».

На думку А. Лічко девіантна поведінка – відхилення від соціально прийнятих норм і шаблонів поведінки. Це поняття включає різні види порушення поведінки – від алкоголізації до спроб суїциду (Махов Ф. С., 1982).

Э. В. Змановська та В. Ю. Рибніков пропонують таку класифікацію видів девіантної поведінки: агресивна поведінка; делінквентна поведінка; аддиктивна поведінка; суїцидальна поведінка; групові девіації (Малькова М. О., 2006).

Агресивна поведінка включає: 1) ворожу установку – сприймання особистістю реальної або уявної загрози з боку ситуації або інших людей; 2) агресивні емоції – гнів, образа, ненависть; 3) агресивні дії і насилля.

Делінквентна поведінка включає дії конкретної особи, які відхиляються від прийнятих в певному суспільстві норм та діючих законів, це поведінка, яка загрожує благополуччю інших людей та підпадає під статті кримінального кодексу країни.

Аддиктивну поведінку характеризують як залежність від когось чи від чогось. Виділяють такі форми залежної поведінки: хімічна залежність (куріння, психоактивні речовини); нехімічна залежність (азартні ігри, комп'ютерна залежність, інтернет-залежність); харчові аддикції (переїдання, відмова від їжі); сексуальні аддикції (ексгібіціонізм, садомазохізм тощо); релігійна деструктивна поведінка (релігійний фанатизм).

Суїцидальна поведінка включає дії, спрямовані на позбавлення себе життя. У структурі суїцидальної поведінки виділяють суїцидні дії та суїцидні наміри (думки, почуття, висловлювання, натяки).

До групових девіацій відносять деструктивні релігійні культу та тероризм. Культ передбачає поклоніння чому-небудь. У науковій літературі виділяють різні типи культів: релігійні або духовні культу, комерційні, політичні тощо.

До факторів виникнення девіантної поведінки відносяться наступні: біологічні (спадковість, несприятлива екологія, вроджені психопатії), психологічні (певні види акцентуацій, інфантилізм, підвищений рівень тривожності), соціально-економічні (зниження життєвого рівня населення), соціально-педагогічні та соціально-культурні (зростання кількості родин із деструктивними стилями виховання, негативний вплив ЗМІ) (Махов Ф. С., 1982).

Небажана поведінка дитини є одним із засобів забезпечення її потреб. Способи поведінки, які мають конкретну мету й отримують із боку дорослих постійну стабільну реакцію, поступово стають систематичним засобом захисту й алгоритмом досягнення бажаної мети, тобто трансформуються у відповідний тип поведінки (Шнейдер Л. Б., 2005).

Можна виділити такі етапи психологічної роботи з підлітками, що мають різні види девіантної поведінки:

1. Психодіагностична робота. Психологічна допомога особистості з девіантною поведінкою передбачає, насамперед, її психологічну діагностику, що має на меті встановити як різновид девіантної поведінки особистості, так і чинники, що зумовили такий стан речей. Психологічна діагностика передбачає всебічний і поглиблений аналіз особистості, виявлення недоліків у її поведінці та їх причин, а також позитивних аспектів та зони найближчого розвитку, яка спрямована на розв'язання практичних завдань – гармонізацію розвитку особистості, сприяння її особистісному зростанню.

2. Корекційно-розвивальна робота, основана на результатах психодіагностики. Психологічна корекція девіантної поведінки передбачає психологічне втручання в особистісний простір для стимулювання позитивних змін, послаблення або усунення тих форм поведінки, що перешкоджають соціальній адаптації дитини.

Практичний психолог проводить корекційно-розвивальну роботу з учнями, що передбачає розроблення відповідної програми. Однією з найефективніших форм роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, є групові психокорекційні заняття, на яких членами групи і ведучим розігруються складні ситуації. Внаслідок цього виникає можливість обговорювання засобів розв'язання проблеми мовою реальної поведінки девіантів.

Надання психологічної допомоги буде ефективним за умови бажання таких змін з боку самих школярів. Тому основними завданнями працівників психологічної служби у роботі з учнями з девіантною поведінкою є такі:

- створення сприятливих соціально-психологічних умов для особистісних змін, розвиток мотивації на соціальну адаптацію;
- стимулювання особистісних змін;
- корекція поведінки з урахуванням специфіки її проявів.

У разі роботи з особистістю, яка має делінквентну поведінку, важливо створити позитивне середовище, включити дитину в групи, де відсутній деструктивний вплив, підкріпити позитивні способи поведінки, активізувати соціальне навчання і підвищити здатність особистості конструктивно вирішувати проблеми в делінквентному оточенні й успішно виходити з нього. Окрім психолога, до цієї роботи мають підключитися класний керівник та соціальний педагог закладу.

3. Психологічна профілактика та просвіта.

Профілактика девіантної поведінки нерозривно пов'язана з процесом соціалізації особистості і залежить від таких умов, як комплексність (проведення спільних заходів не тільки на соціально-психологічному, але й економічному, правовому, медико-санітарному, педагогічному рівнях), послідовність, диференційованість (залежно від індивідуально-психологічних особливостей дитини і особливостей її оточення), своєчасність (надання допомоги на ранніх етапах виникнення схильності до девіантної поведінки), пріоритет превентивності соціальних проблем, прогностичність (спрямованість у майбутнє, насичене позитивними цінностями і цілями, планування життєвих цілей без девіантної поведінки) (Загурська І. С., 2015).

Практичний психолог у відповідності з етичними вимогами має надати кожній дитині можливість для налагодження довірливих стосунків, прийняття та підтримку, а не витратити час із дитиною для читання нотацій чи вмовляння.

Важливим є те, що профілактика і корекція девіантної поведінки особистості є особливо дієвою на ранніх етапах, коли можна приділити увагу тим особливостям поведінки, що можуть надалі призводити до правопорушень. Йдеться, насамперед, про прогулювання уроків (можуть бути як формою девіантної поведінки, так і наслідком невротизації дитини, шкільного неврозу), погану успішність (може бути зумовлена як педагогічною занедбаністю, так і дефектами інтелектуального розвитку, затримкою психічного розвитку), низький статус дитини у шкільному колективі, ізолюваність у ньому; наявність компенсаторної поведінки інфантильного характеру (через прагнення забезпечити успіх будь-яким чином, зокрема, через псування зошитів та меблів, бійки) тощо. Зрозуміло, що профілактична робота має здійснюватися в тісному контакті з батьками і педагогами. При цьому слід урахувати, що педагоги, часто не помічаючи цього, роблять надмірну кількість зауважень учням з девіантною поведінкою, оцінку дають не окремому вчинку, а особистості загалом, до оцінювання нерідко підключається весь клас. Тому передумовою успішної профілактичної роботи є психологічне консультування педагогів і батьків щодо змісту, особливостей прояву і чинників девіантної поведінки, а також специфіки взаємодії з девіантами.

Отже, надання психологічної допомоги та здійснення психологічного супроводу підлітків дозволяє зменшити ризик виникнення девіантної поведінки, а також вибудувати конструктивну взаємодію у випадку виникнення таких форм поведінки.

Варгата О. В., Завада І. А.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Поняття «творче мислення» займає особливе місце серед психологічних термінів: з одного боку, воно тісно пов'язане з поняттям власне творчості, а з іншого боку, творче мислення залишається мало вивченим і недостатньо диференційованим від інших психологічних понять.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор. Психологічні особливості формування творчого мислення, його специфіку та закономірності розвитку представлені в роботах Б. Ананьєва, П. Гальперіна, О. Запорожця, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Б. Теплова та інших авторів, що підтверджується наступним виразом С. Рубінштейна: «У процесі мислення на більш творчому його етапі об'єкт входить у нові зв'язки і відносини, проявляється в нових властивостях і якостях, з нього ніби «черпає» все новий зміст» (Рубінштейн С. Л., 1958).

Виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих результатів. У психологічній науці мислення розглядається як багатофакторна структура, інтегративна складова інтелекту людини. Залежно від рівнів узагальнення інформації, засобів, що використовуються для цього, новизни отриманих результатів, ступеня інтелектуальної активності вчені виокремлюють декілька видів і способів мислення, одним із яких є творче.

У сучасній західній та вітчизняній психології розробки щодо творчого мислення існують у формі комплексу концепцій і теорій, у вигляді теоретичних і експериментальних робіт з окремих аспектів: творче мислення як передумова наукової діяльності та діяльності у мистецтві; творче мислення як особливий вид обдарованості; творче мислення як специфічна інтелектуальна діяльність тощо. У результаті цього відсутність єдиної концепції знань щодо творчого мислення і значна невизначеність в термінах створюють істотні труднощі щодо використання цього поняття. Враховуючи всі теоретичні та термінологічні труднощі щодо творчого мислення, найбільш складним є питання механізму його функціонування (Синякова В. Б., 2014).

Сутність творчого мислення, з погляду одного з перших дослідників цього феномену Дж. Гілфорда, може бути розкрита через такі особливості: оригінальність і незвичність висловлюваних ідей, прагнення до інтелектуальної новизни у вирішенні завдання (проблеми), здатність бачити предмет, можливості його використання під новим кутом зору і продукувати ідеї у невизначеній ситуації, тобто за відсутності передумов для формування нових ідей. Завдячуючи цим властивостям, реалізується прогностично-перетворювальна функція інтелекту, здійснюється творча діяльність людини у різних сферах її інтересів (Моляко В. О., 2002).

Не всі вчені поділяють думку про домінуючу роль вроджених здібностей у творчому становленні особистості. За висновками багатьох досліджень, звичайна людина відрізняється від відомих особистостей не відсутністю творчих здібностей, а здатністю їх проявляти, розвивати і реалізовувати. Тому актуальним є питання про створення сприятливих умов для розкриття творчого потенціалу кожної людини і, зокрема, у процесі навчання.

У контексті розвитку творчого мислення вважаємо за доцільне зробити наголос на застосуванні методу проектування у навчальному процесі. Розробка і захист індивідуальних або колективних проектів активізують творчий пошук студентів, стимулюють інтелектуальну діяльність, актуалізують життєвий досвід, інформацію, знання, отримані у процесі спілкування з викладачами, одногрупниками. Важливим елементом активізації творчого мислення можуть стати розроблені заздалегідь учасниками заняття критерії аналізу підготовлених проектів.

Висновки із цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Психологічна характеристика творчого мислення є проблемою, яка потребує уваги науковців та подальших досліджень. Впровадження нових педагогічних, інноваційних технологій в навчальний процес при підготовці студентів дозволяє позитивно впливати на зміни у професійному становленні і мисленні майбутнього фахівця.

Васильєва О. А.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАГІСТРАНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Особливої актуальності на сучасному етапі розвитку українського суспільства для вітчизняної психолого-педагогічної науки набувають проблеми психологічної освіти і підготовки професіоналів в різних сферах психологічної практики. Інтерес до проблем психологічної освіти визначається потребами гуманізації всіх сторін суспільного життя, що, у свою чергу, підвищує потребу держави, установ і окремих громадян у психологічних послугах, що висуває перед вищими навчальними закладами завдання підвищення якості підготовки майбутніх психологів, особливо в умовах магістратури.

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

На актуальності проблеми формування професійно важливих якостей особистості майбутнього психолога наголошують українські психологи С. В. Васьковська, В. В. Власенко, Л. В. Долинська, Н. Л. Коломінський, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, В. А. Семиченко, Л. І. Уманець, Н. В. Чепелева, Т. Н. Щербакова, Т. С. Яценко.

В ієрархічній організації психологічних властивостей людини індивідуальність є вищим рівнем цієї ієрархії щодо індивідуального та особистісного рівнів: індивід – особистість – індивідуальність. Особистість – це «вершина» структури психологічних властивостей (Ананьєв Б. Г., 1980).

Виходячи з вищезазначеного, актуальним є визначення поняття «особистісно орієнтоване навчання», що увійшло у 90-ті роки ХХ ст. Без своєї чіткої дефініції, на думку О. Плигіна (Плигін О. О., 2003), воно може бути визначено при розгляді таких категорій, як індивід, індивідуальність, особистість. При цьому в конкретних історичних умовах використовували ці поняття з різним змістом, часто як синоніми. Основою створення особистісно орієнтованого навчання стали ідеї гуманізації освіти (Д. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський), визначення індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, що вимагає забезпечення розвитку і саморозвитку особистості студента.

Умовою і результатом особистісно орієнтованого навчання є формування у студентів бажання і здатності самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку.

Розкриємо сутність поняття, яке являє собою стрижневий компонент досліджуваної нами проблеми – професіоналізм. Тлумачний словник дає таке визначення поняття «професіоналізм»: по-перше, це оволодіння основами та глибинами будь-якої професії; по-друге, слово або зворот, властиві мовленню людей певної професії.

Професіоналізм же, за визначенням багатьох авторів (Є. О. Клімова, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, М. С. Пряжнікова, В. О. Сластьоніна та ін.), не зводиться лише до сукупності професійних знань і вмінь, він також визначається рівнем розвитку особистісно-професійних якостей, спрямованістю, особливостями мотивації, професійно-цінними орієнтаціями і змістом, який професіонал вкладає в свою діяльність.

Вивчення довідкової літератури засвідчило, що поняття «професіонал», і «професіоналізм», незважаючи на своє досить широке вживання тривалий час, не набули належного наукового обґрунтування й частіше використовувались у літературних джерелах у повсякденному розумінні. Унаслідок відповідних наукових розробок зазначені поняття були включені до категоріально-термінологічного апарату таких галузей знання, як: психологія праці, професіографія, професійна психологія і педагогіка, акмеологія.

Суттєвим є те, що в межах кожної з цих наукових галузей знання, ці поняття визначаються по-різному. Інколи вони підмінюються і нерідко змішуються з близькими за значенням термінами «спеціаліст» і «майстерність», «новатор», «майстер» та ін. Тому до сьогодні поняття «професіонал» і «професіоналізм» не мають свого універсального визначення, що вказує не тільки на багатогранність і складність цих феноменів, але й на необхідність конкретизації сутності їх визначень.

Так, в енциклопедичних словниках поняття «професіонал» визначається як «людина, яка обрала певне заняття своєю професією», фахівець своєї справи» (Большой энциклопедический словарь, 1992).

Якщо адаптувати визначення Н. В. Кузьміної, то можна зазначити, що під професіоналізмом діяльності психолога розуміється кількісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію, компетентність, різноманітність ефективних професійних умінь і навичок, у тому числі, заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами й способами розв'язання професійних завдань, що дає змогу здійснити психологу професійну діяльність з високою і сталою продуктивністю. Під професіоналізмом особистості психолога, на думку автора, розуміють якісну характеристику суб'єкта праці у сфері психології, що відображає високий рівень розвитку креативності, професійно важливих й особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, адекватний рівень домагань, а також мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток спеціаліста (Кузьміна Н. В., 1990).

Критерій високої продуктивності діяльності, притаманний професіоналам, нерідко є підставою для ототожнення феномену «професіоналізм» з відмінним від нього феноменом «професійна майстерність», які дуже часто розглядаються в психолого-педагогічній літературі як ідентичні (С. І. Іванова).

Отже, незважаючи на те, що між феноменами «професіоналізм» та «майстерність» було виявлено багато спільного, проте більш ретельне їх вивчення дає підставу стверджувати, що вони не є тотожними. Так майстерність, за К. К. Платоновим, у психології праці називається властивість особистості, набута з досвідом, як вищий рівень професійних умінь в певній галузі, досягнутий на основі гнучких навичок і творчого підходу (Платонов К. К., 1986).

На відміну від майстерності, справжній професіоналізм за М. Бітяною, не може сформуватися в людини із занять тільки однією і тією самою діяльністю, якій вона присвятила себе, особливо якщо ця діяльність складна за своїм характером. Високий професіоналізм, хоча і неможливий без розвитку в людині спеціальних здібностей, знань і вмінь, але найважливішою умовою досягнення такого професіоналізму обов'язково є і потужний розвиток у людини загальних здібностей, перетворення загальнолюдських цінностей у її власні цінності, що означає й моральну вихованість особистості (Бітянова М. Р., 1998).

Під останньою, М. Бітянова розуміє сукупність моментів, що визначають: особистісне-позитивне ставлення до професії; розуміння своїх власних обмежень і ресурсів професійної діяльності; власний досвід життя в цілому, який визначає прогресивний шлях до варіантів саморозвитку; особливості індивідуального «бачення» засобів професійного пізнання, спілкування і праці, проблемних ситуацій, цілей та методів діяльності; методологічні установки і норми професійного мислення, що виникають унаслідок рефлексивного засвоєння професійної діяльності («індивідуальна професійна картина світу») (Бітянова М. Р., 1998).

Питання визначення сутності професійної компетентності та шляхів її формування досліджували ряд фахівців, серед яких: О. Дубанесюк, І. Ісаєв, В. Лозова, А. Маркова, Є. Павлютенков, Г. Серіков, В. Сластьонін, М. Чошанов та ін. Дослідження проблем розвитку професійної компетентності та її різних видів посідає особливе місце, оскільки професійна компетентність є головною складовою професіоналізму особистості й діяльності, важливою умовою становлення професіонала. Професійна компетентність має

найбільш широкий зміст, ніж вищезазначені поняття й об'єднує категорії «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» тощо.

Професійна придатність також є важливим показником у процесі формування професіоналізму магістрантів-психологів. Отже, професійна придатність – це сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних і достатніх для досягнення суспільно прийнятної ефективності в тій чи іншій професії. Професійна придатність формується в процесі навчання і подальшої професійної діяльності за наявності професійної мотивації; її виникненню і зміцненню сприяють система матеріальної і моральної стимуляції, задоволення від діяльності, усвідомлення від суспільної значущості її результатів тощо. Становлення професійної придатності має багато індивідуальних варіантів, у кожному з яких представлена властива йому психологічна структура, що виявляється в діяльності. Формування професійної придатності стимулює творчу активність індивіда, яка реалізується у пошуках і знаходження оптимальних способів самовираження.

Підтримуючи точку зору І. Якіманської можна виокремити такі підходи:

– Рівнорівневий підхід – орієнтація на низький рівень складності програмного матеріалу, що є доступним для того, хто навчається.

– Диференційований підхід – виокремлення груп тих, хто навчається, на основі зовнішньої диференціації; за рівнем знань, за здібностями, типом освітньої установи.

– Індивідуальний підхід – розподіл тих, хто навчається в однорідні групи: здібності, професійна та соціальна спрямованість тощо.

– Суб'єктно-індивідуальний підхід – ставлення до кожного з тих, хто навчається як до унікальності, несхожості, неповторності. У реалізації цього підходу робота має бути системною та охоплювати всі ступені навчання. По-друге, потрібне особливе освітнє середовище у вигляді навчального плану, організації умов для прояву індивідуальності кожного. По-третє, потрібний спеціально підготовлений педагог, який розуміє та розділяє цілі та цінності особистісно орієнтованого навчання.

Ми виходимо з того, що в процесі підготовки магістранта його професійне становлення має збігатися з логікою його суб'єктного розвитку. В основу освітнього процесу повинні бути покладені принципи цілісності та гуманістичної спрямованості навчально-пізнавальної діяльності; міждисциплінарної взаємодії в педагогічному процесі; суб'єктно-особистісної спрямованості та рефлексивності професійного становлення майбутнього психолога. Організація процесу формування практичної готовності магістранта – майбутнього психолога до професійної діяльності необхідно здійснювати на основі діалогічності взаємин учасників освітнього процесу, суб'єкт-суб'єктного характеру цих відносин; єдності теорії і практики; свободи вибору в процесі практичної підготовки магістранта до своєї майбутньої професійної діяльності; об'єктивно сформованої самооцінки і самоконтролю.

Дідик Н. М.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ЕГО-ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ПСИХОЛОГА

Особистісна зрілість є важливим феноменом для кожної людини і, зокрема, для тих фахівців, які працюють в соціальній сфері. Особливо це стосується професії психолога, який повинен бути особистісно зрілим для успішного виконання власних професійних завдань.

У дослідженнях особистісної зрілості вирізняється віковий та індивідуальний підходи у визначенні поняття «зрілість»: 1) зрілість – це певний віковий період у житті людини; 2) зрілість – це характеристика високого рівня розвитку певних психічних

функцій людини незалежно від її віку. Віковий підхід у психології представлений класифікацією психосоціального розвитку в епігенетичній теорії (або Его-психології) Е. Еріксона. Він вважав, що зрілою стає людина з 20 років: 20–25 років – рання зрілість, що спрямована на формування почуття інтимності чи ізоляції; 26–64 роки – середня зрілість, що пов'язана з появою почуття продуктивності чи застою; 65 років – смерть – пізня зрілість як формування Его-інтеграції чи відчаю (Еріксон Е., 1996).

Е. Еріксон вважав, що Его-ідентичність – відчуття адекватності і стабільного володіння особою власним Я, незалежно від змін Я і ситуації; це тотожність людини самій собі (Еріксон Е., 1996). За словами Е. Фрома, «ми віримо в самих себе, усвідомлюємо власне існування і сутність своєї особистості як незмінні на протязі всього життя, не дивлячись на різні обставини і мінливість думок і почуттів. Це реальність, яка стоїть за словом «Я» і на якій ґрунтуються наша впевненість у власній ідентифікації» (Фром Е., 1993).

На думку дослідника, Его-ідентичність є значущою характеристикою зрілої особистості, Е. Еріксона (Еріксон Е., 1996), Т. М. Титаренко (Титаренко Т. М., 2008), Е. Фрома (Фром Е., 1993), О. Хухлаєвої (Хухлаєва О. В., 2002), О. С. Штепи (Штепа О. С., 2004) та ін.

О. С. Штепа зауважила, що особистісна зрілість – це психологічне новоутворення зрілого періоду життя людини у вигляді онтологічного ядра особистості, важливого для Его-ідентичності (Штепа О. С., 2004). На думку О. Хухлаєвої, криза ідентичності ускладнює екзистенційну кризу, яка є нормою для періоду зрілості Хухлаєва О. В., 2002). Т. М. Титаренко стверджувала, що з настанням зрілості, самоконститування набуває статусу постдовільності, коли кожне важливе життєве завдання передбачає оформлення у чомусь нової ідентичності (Титаренко Т. М., 2008).

Професійну ідентичність важливою якістю психолога виділили: О. Ф. Бондаренко (Бондаренко О. В., 1993), А. С. Борисюк (Борисюк А. С., 2010), Т. М. Буякас (Буякас Т. М., 2000), І. А. Дружиніна (Дружиніна І. А., 2008), Р. Кочюнас (Кочюнас Р., 1999), Н. В. Пов'якель (Пов'якель Н. В., 1998), Г. Д. Суходубова (Суходубова Г. Д., 1998), О. Ф. Турченко (Турченко О. Ф., 2008), Н. В. Чепелева (Чепелева Н. В., 1998), Є. В. Чорний (Чорний Є. В., 2000) та ін.

Р. Кочюнас назвав ідентичність як особистісну якість ефективного консультанта, оскільки консультант повинен знати, хто він, ким може стати, чого хоче від життя (Кочюнас Р., 1999). А. С. Борисюк у поняття «професійна ідентичність» включила: компоненти особистісної та соціальної ідентичності, складову самосвідомості, результат професійного самовизначення, характеристику особистості з погляду її професійної взаємодії з навколишнім світом (Борисюк А. С., 2010).

Модель особистості практикуючого психолога Н. В. Чепелевої та Н. І. Пов'якель включає комунікативно-рольову підструктуру, базовою особистісною якістю якої є професійна ідентифікація як необхідна складова особистості фахівця, що базується на професійному становленні особистості, її психологічній та особистісній зрілості (Пов'якель Н. В.; Чепелева Н. В., 1998). Почуття самототожності, власної справжності та повноцінності є важливим у роботі психолога, який повинен бути прикладом наслідування для клієнтів у відповідності власному Я.

Показником Его-ідентичності, на нашу думку, є зріла ідентичність; ясність Я-концепції; вчинки самопізнання; здатність до самоаналізу; усвідомлення себе як цілісності (Дідик Н. М., 2013).

Діагностичним показником Его-ідентичності як складової у моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є ясність Я-концепції. За словами І. Я. Шемелюк, «поняття ясності Я-концепції частково збігається з більш традиційним, наприклад, ідентичністю, але є доступнішим для емпіричного підходу» (Шемелюк І. Я., 2000). О. С. Штепа зауважила, що «у зв'язку з становленням зрілої ідентичності феномен особистісної зрілості можна розглядати, як одну з меж

континууму Его-ідентичності («особистісна зрілість – інфантильність»)» (Штепа О. С., 2004). Ясність Я-концепції і самоактуалізацію Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, І. Я. Шемелюк визначають як операційні аналоги особистісної зрілості (Гозман Л. Я., Кроз М. В., 1987; Шемелюк І. Я., 2000).

Для діагностики Его-ідентичності використано методику «Шкала ясності Я-концепції» (SCC) Д. Кемпбела. За цією методикою проаналізовано результати за рівнями ясності Я-концепції у майбутніх психологів. За результатами дослідження, для 59,5% майбутніх психологів властивий середній рівень ясності Я-концепції, тобто усвідомленість і ясність їх уявлень про власний Я-образ, відчуття тотожності із самим собою знаходяться на середньому рівні. Для 36,5% респондентів характерна зріла ідентичність, високий рівень ясності Я-концепції, що свідчить про високу внутрішню завершеність їх Я-образу, визначеність і стабільність їх Я-концепції, високе відчуття тотожності із самим собою. Низький рівень ясності Я-концепції мають 4% майбутніх психологів, що відображає відсутність у них ототожнення із самим собою, незрілу ідентичність. Отже, для більшості майбутніх психологів властивий середній рівень Его-ідентичності. З кожним курсом рівень ясності Я-концепції зростає. Це відбувається, очевидно тому, що майбутні психологи більше пізнають себе у процесі професійного навчання.

Его-ідентичність не описана майбутніми психологами в образі «Я-теперішній професіонал». Також Его-ідентичність не виділена майбутніми психологами як характеристика, над якою потрібно працювати в майбутньому. Варто зауважити, що у творах майбутні психологи не описували характеристики Его-ідентичності, що може свідчити про незначущість цієї якості для них у професійному становленні. Проте ця характеристика виділена як професійно важлива для особистісної зрілості майбутніх психологів, тому потрібно звернути увагу на її розвиток у майбутньому. Зокрема, Его-ідентичність ми розвивали під час тренінгу розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Отже, Его-ідентичність – відчуття адекватності і стабільного володіння особою власним Я, незалежно від змін Я і ситуації; це тотожність людини самій собі. Его-ідентичність є важливою характеристикою особистісної зрілості психолога. Це вимагає приділенню значної уваги до її розвитку ще під час навчання у закладі вищої освіти.

Караміна О. М., Костенко В. Г.

Комунальний заклад «Костянтинівський медичний коледж»

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЙНОГО ПЕРІОДУ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

Адаптація першокурсників до нового етапу життя є однією з важливих проблем, тому вона є досить актуальною й повторюється з року в рік. Здійснюється перехід на нові моделі навчання, істотно змінюються навчальні плани, форми організації занять, критерії оцінювання знань, впроваджуються нові педагогічні технології та стандарти освіти. Основний вид діяльності студента – навчання – стає більш складним за формами та змістом, а тому підвищує вимоги до особистості.

Більшість набутих умінь і навичок під час навчання в базовій та середній школі навіть наполовину не задовольняють ті вимоги, які ставить перед першокурсниками система навчання в закладі вищої освіти. Тому адаптаційний період, який розпочинається з перших днів навчання в коледжі є дуже важливим етапом, який повинен пройти кожен першокурсник.

Складність початкового етапу навчання полягає в тому, що в студента відбувається перебудова всієї системи ціннісно-пізнавальних орієнтацій особистості, освоюються нові способи пізнавальної діяльності та формуються певні типи й форми міжособових зв'язків

і відносин. І чим ефективніше адаптуються студенти до навчання в коледжі, тим вище буде їх психологічний комфорт, навчальна мотивація, спрямованість і характер навчальної діяльності на старших курсах.

Дослідження питання адаптаційного періоду студентів комунального закладу «Костянтинівський медичний коледж» проводилося на початку 2017–2018 навчального року. В опитуванні взяли участь 146 студентів груп нового набору (з них 51% студентів на основі повної загальної середньої освіти та 49% – базової загальної середньої освіти). Специфіка медичного коледжу полягає в тому, що у процесі навчання студенти набувають професії, які за своєю складністю більш притаманні жінкам. Тому серед студентів нового набору навчається 75% дівчат та 25% хлопців віком від 15 до 20 років.

Із перших днів навчання можна вказати на чіткий поділ студентської молоді. Одна частина вчорашніх абітурієнтів, поставивши перед собою мету не тільки отримати диплом, а й мати глибокі та міцні знання з обраної спеціальності, творчо підходить до процесу навчання, з готовністю сприймає труднощі перших кроків, що прискорює проходження адаптаційного періоду. Інша частина першокурсників формально підходить до питання навчання в коледжі, не сприймає серйозно нові вимоги та зміну системи навчання, тим самим ставить під загрозу навчання в закладі освіти. За результатами анкетування було з'ясовано, що переважна кількість студентів (76%) обрали заклад вищої освіти за власним бажанням, зацікавлені майбутньою професією. Отже, можна говорити, що у студентів нового набору сформоване позитивне ставлення до навчання та обраної спеціальності.

При вступі студента в коледж відбуваються значні зміни в умовах його життя. Сформований за період шкільного життя звичний графік навчального процесу кардинально змінюється й виникає необхідність миритися з цими змінами та звикати до них. Найважче доводиться студентам з інших міст, яких у нашому коледжі майже 40%. Їм не лише треба адаптуватися до всіх стандартних змін в умовах їхнього життя, пов'язаних зі вступом до коледжу, а й ще перед ними виникає непроста проблема проживання в студентському гуртожитку. З моменту поселення в гуртожиток у студента починається «випробування свободою»: «виїхавши» від батьків, студент отримує повну свободу, практично безмежну, можна робити що завгодно – така вільність п'янить. Але ж свобода – це і самотійність. Самотійність підготовки уроків (не менш ніж 4 години витрачають 45% опитаних) так і обов'язок самому про себе подбати. Адже поруч немає ні батьків, ні звичної обстановки. І не залишається іншого виходу, як самому приймати рішення з того чи іншого приводу й бути відповідальним за ці рішення. З моніторингових досліджень адаптації встановлено, що майже 60% студентів першокурсників самотійно шукають раціональні способи вирішення проблемних ситуацій, звертаються за допомогою до класного керівника (25%), за порадами до інших викладачів 23%, до своїх батьків (31%).

Звісно, побутові труднощі дестабілізують нервово-психологічні чинники людини та ставлять першокурсників перед вибором: чи влаштувати побут, чи віддати всі зусилля на навчальну діяльність у медичному коледжі.

Проходить чимало часу, перш ніж студент пристосується до вимог навчання в коледжі. Більшість це досягає дуже великою ціною. Звідси часто виникають істотні відмінності в діяльності, а особливо її результатах, при навчанні одного й того ж студента в школі та в коледжі. Звідси і низька успішність на першому курсі, нерозуміння і, можливо, неприйняття умов і вимог коледжу.

Не залишилися поза увагою і студенти пільгових категорій. Серед головних цілей, які ставлять перед собою студенти цієї категорії в майбутньому, – влаштуватися на престижну роботу – 42%, мати щасливу сім'ю – 21%, продовжити навчання – 17%. А найбільше лякає студентів-пільговиків сьогодні можливість втратити здоров'я – 62%. Серед опитаних 96 студентів пільгових категорій, (а всього їх 122) говорять про те, що не жалкують, що обрали для придбання спеціальності наш коледж. Відмічають, що викладачі

вважають глибиною знань, умінням пояснювати, зацікавлювати своїм предметом. Більшість пільговиків відчують турботу і теплоту працівників, які їх оточують.

Більшість першокурсників під час експрес-опитування на питання, що на їхню думку заважає їм навчатися в медичному коледжі на перше місце поставили відсутність навичок самостійної роботи, невміння конспектувати, працювати з книгою (51%) (див. рис. 1).

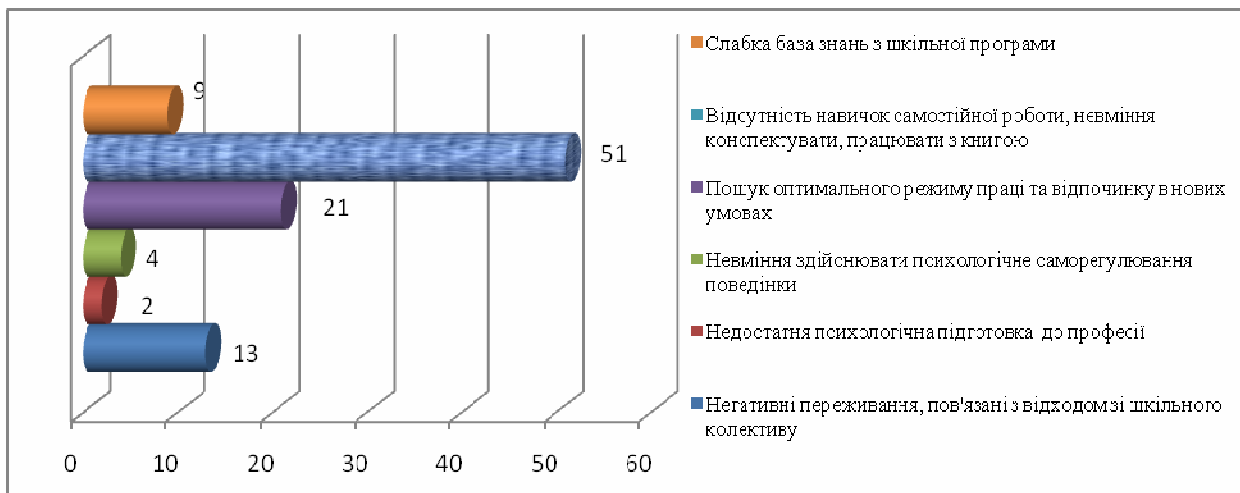


Рисунок 1. – Причини труднощів адаптаційного періоду.

Ці труднощі різні за походженням. Одні об'єктивно неминучі (освоєння в новому колективі, взаємини з педагогами), інші носять суб'єктивний характер і пов'язані зі слабкою підготовкою, дефектами виховання в сім'ї та школі. З досвіду ми переконались, що ознаками дезадаптації є зниження працездатності, втома, сонливість, головні болі, домінування пригніченого настрою, зростання рівня тривожності, загальмованість або, навпаки, гіперактивність, що супроводжується порушеннями дисципліни, систематичне невиконання домашніх завдань, пропуски занять, відсутність мотивації навчальної діяльності. Від того, як довго за часом відбувається процес адаптації, залежать поточні й майбутні успіхи студентів.

Таким чином, пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нової діяльності є нагальною проблемою для кожного, хто переступив поріг навчального закладу та всього педагогічного колективу коледжу.

Карпова Д. Є.

Хмельницький національний університет

АНАЛІЗ СІМЕЙНИХ РОЛЕЙ ШЛЮБНИХ ПАРТНЕРІВ У КОНТЕКСТІ ЗАДОВОЛЕННЯ МАТЕРІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ ПОТРЕБ

Вивчення сімейно-шлюбної взаємодії свідчить про те, що її гармонія суттєво детермінується міжособистісною сумісністю та ролевою поведінкою подружньої пари (Андреева Т. В., 2005; Шнайдер Л. Б., 2006). Під поняттям «*міжособистісна сумісність шлюбної пари*» ми розуміємо оптимальне сполучення ціннісних орієнтацій, соціальних установок, інтересів, мотивів, потреб, характерів, темпераментів, темпу і ритму психофізіологічних реакцій та сексуальної поведінки шлюбних партнерів (Шнайдер Л. Б., 2006). Що стосується поняття «*сімейна роль шлюбних партнерів*», то воно відображає модель поведінки, яка об'єктивно задана соціальною позицією подружньої пари в системі сімейних стосунків (Андреева Т. В., 2005; Шнайдер Л. Б., 2006). Зазначимо, що важливим є те, наскільки реальна модель поведінки партнера збігається з уявленням про неї іншого

члена пари. Проте партнери не завжди це усвідомлюють. Крім того, значна кількість із них мають низькі знання про сімейні ролі та їх типологію в контексті задоволення сімейних потреб.

Як свідчить практика, природа певним чином розподілила чоловічі та жіночі ролі в сім'ї. І хоча вони відрізняються за функціями, однак за значимістю вони абсолютно рівні. Традиційна чоловіча роль включає в себе верховенство в сім'ї, функції захисника і годувальника. А традиційна жіноча роль полягає в тому, щоб бути берегинею: дружиною, матір'ю й господинею в домі.

Найефективніший вид співпраці подружжя – це раціональний поділ ролей в сім'ї. Якщо кожен із подружжя знає й успішно справляється зі своїми обов'язками, то сім'я є успішною. Однак, коли чоловік або дружина, або обидва не мають бажання виконувати свої обов'язки, чи змушені все робити за себе та за свого партнера, починають виникати проблеми (Ейдемільер Е. Г., Юстіцкіс В., 1999).

Звертає на себе увагу те, що розподіл і виконання ролей в сім'ї залежить від її типу. Це, насамперед, дві різні системи розподілу сімейних ролей. У першій – патріархальної – чоловік є «добувачем», годувальником сім'ї, її захисником; жінка – берегиня домашнього вогнища, господиня в домі і вихователька дітей. Їх сімейні ролі розподілені раз і назавжди та існують паралельно. У другій – егалітарної сім'ї обоє мають рівні права й обов'язки з матеріального забезпечення сім'ї, ведення домашнього господарства та виховання дітей, їх ролі перетинаються, кожен може в будь-який момент прийняти на себе роль іншого і це не відіб'ється на нормальному перебігу життя сім'ї (Шнайдер Л. Б., 2006).

Побут – це сфера діяльності людей, що пов'язана з задоволенням ними своїх власних матеріальних та культурних потреб (житло, одяг, їжа, відпочинок тощо) (Андреєва Т. В., 2005; Шнайдер Л. Б., 2006). Отож, організація сімейного побуту покликана задовольняти матеріальні та культурні потреби членів сім'ї. Насамперед, це господарські справи, які повинні виконуватись в сім'ї для забезпечення її природних потреб. Вони відображають значний перелік сімейних робіт від «вкрутити лампочку» до «зробити ремонт в будинку», від «придбати необхідні продукти» до «приготувати якісну їжу») і т. п.

Матеріальне забезпечення сім'ї відіграє важливу роль для ефективної життєдіяльності її членів. Для того щоб сім'я нормально функціонувала, вона повинна мати можливість задовольняти всі свої потреби. Коли молоді люди замислюються про створення сім'ї, вони обов'язково повинні спочатку спланувати такі основні питання як: де жити, хто буде годувальником (можливо, подружжя побажають розділити цей обов'язок порівну), яким буде сімейний бюджет, і яка сума необхідна для задоволення хоча б мінімальних потреб сім'ї, хто і коли буде здійснювати необхідні покупки, готувати їжу, підтримувати чистоту та порядок (Андреєва Т. В., 2005; Ейдемільер Е. Г., Юстіцкіс В., 1999).

Багато хто із подружжя задається питанням: «Як зробити так, щоб побут сім'ї нікого не пригнічував?». Кожен з подружжя повинен вміти домовлятися на початку сімейного життя: хто, що, скільки і як буде робити, щоб підтримувати побут сім'ї. Основний критерій – узгодження інтересів сім'ї, чоловіка і дружини. Якщо умови життя сім'ї змінюються, потрібно вирішувати питання про перерозподіл сімейних обов'язків з урахуванням інтересів її членів. Тобто, розподіл сімейних обов'язків має бути справедливим. Шлюбним партнерам важливо знати перелік ролей, які їм належить виконувати для задоволення своїх потреб, зокрема і матеріально-побутового характеру.

Висновки. За результатами наших досліджень, ми дійшли висновку, що для успішної життєдіяльності подружжя пара має виконувати цілу низку ролей, пов'язаних із задоволенням своїх матеріально-побутових потреб, а саме: годувальника (добувача), господарника (господині), економіста, покупця, няньки, кухара (кухарки), майстра (ремонтника), прибиральника (прибиральниці). Фактично подружжя, виконуючи сімейні обов'язки матеріально-побутового характеру, свідомо чи підсвідомо очікує одне від

одного допомоги у: плануванні та поповненні сімейного бюджету, догляді за дітьми, придбанні необхідних речей та продуктів, приготуванні їжі, підтримці чистоти та порядку та ін. То ж уміння правильно планувати матеріально-господарський чинник та раціонально виконувати сімейні ролі буде сприяти запобіганню сімейних конфліктів і задоволенню від сімейного життя.

Комар Т. В.

Хмельницький національний університет

ІНТЕГРАТИВНА СТРУКТУРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ

Модель професійної зрілості як стратегії професійної діяльності забезпечує послідовний перехід теоретичної проблеми дослідження в практико-орієнтовану площину, відображає специфіку науково-теоретичних, організаційно-змістовних, дидактичних і регулятивно-діяльнісних процедур, що дозволяють особистості у процесі навчання, в умовах професійної діяльності інтеріоризувати мотиваційно-ціннісну базу, професійно значимі психологічні компетенції, соціальний досвід на рівні високих досягнень у межах індивідуальних можливостей, що визначають сутність професійної діяльності спеціаліста в системі «Людина – Людина»; передбачає реалізацію ідей інтеграції в організації й змісті освітнього процесу, спрямованого на розвиток і вдосконалювання особистісного, академічного/професійного й соціального потенціалу майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку, а також спеціаліста в умовах професійної діяльності зазначеного напрямку на рівні інтегративно-ціннісної взаємодії викладача й студента.

Важливим гносеологічним підґрунтям змісту моделі слугує система інтегративного психологічного знання, що включає інтеграцію не тільки знань, умінь і навичок, але й способів їх реалізації.

Провідною концептуальною ідеєю дослідження становлення професійної зрілості в освітньому процесі ВНЗ, в умовах професійної діяльності є ідея про те, що:

– професійна зрілість надає можливість спеціалісту повноцінно реалізувати себе в особистісному, професійному й соціальному аспекті життєдіяльності, забезпечує цілісний особистісний, академічний/професійний і соціальний розвиток спеціаліста соціономічного напрямку;

– дозволяє зайняти стійку професійну позицію, цілеспрямовано використовувати в інтегративному зв'язку теоретичні знання, уміння, навички й інструментальні засоби предметно-спеціальних дисциплін для вирішення комплексних завдань у багатопрофільній професійній діяльності.

Забезпечення такої цільової спрямованості психолого-педагогічного освітнього процесу, професійної діяльності – найважливіший фактор поступального особистісного, професійного й соціального розвитку фахівця – спеціаліста соціономічного напрямку.

Структура психолого-педагогічного освітнього процесу, професійної діяльності узгоджується з психолого-педагогічними вимогами, що висуваються до психолого-педагогічного освітнього процесу, професійними вимогами, що висуваються перед спеціалістами такого напрямку його змістовної сутності і цілісного розвитку.

Загальна структура психолого-педагогічного освітнього процесу, професійної діяльності включає теоретико-методологічний, професійно-орієнтувальний, теоретико-практичний і методико-практичний модулі, які співвідносяться з основними компонентами розвитку особистості: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним. Ураховуючи специфіку інтегративного професійного знання, цільову спрямованість на становлення професійної зрілості, ми актуалізуємо у структурі психолого-педагогічного освітнього

процесу, професійної діяльності *теоретико-методологічний, професійно-орієнтувальний й соціально-діяльнісний модулі*. Кожен «блок-модуль» професійного знання орієнтований на розвиток особистості в цілому із цільовою домінантою на розвиток певної сукупності її якостей: теоретико-методологічний – цільова домінанта – особистісна зрілість, професійно-орієнтувальний – цільова домінанта – академічна зрілість, професійна зрілість, соціально-діяльнісний – цільова домінанта – соціальна зрілість.

Таке розуміння моделювання психолого-педагогічного освітнього процесу, професійної діяльності дозволило більш чітко структурувати цільову, методологічну, загальнотеоретичну, професійно-предметну спрямованість кожного модуля, організувати професійну підготовку, формування фахівця з урахуванням цільової спрямованості на становлення професійної зрілості як інтегративної якості особистості, що забезпечує спеціалісту успішну самореалізацію в професійній діяльності й гармонізацію з навколишнім середовищем, адекватно вимогам, що висуваються державним освітнім стандартом вищої професійної освіти до рівня підготовки спеціаліста.

Теоретико-методологічний модуль. Реалізація теоретико-методологічного модуля знань передбачає формування:

- системи методологічних знань (загальнонаукові терміни, знання про структуру знань, методи наукового пізнання);
- світогляду, заснованого на триєдиній структурі цього процесу: системи узагальнених знань про природу й суспільство, діалектичного мислення; системних знань про філософські категорії («кінцеве й нескінченне», «дисконтинуальність й континуальність», «кількість і якість»);
- знань законів діалектики (єдність і боротьба протилежностей, перехід кількісних змін у якісні, заперечення заперечення);
- знань про загальнодидактичні принципи, основні підходи до дослідження різних явищ, процесів, у тому числі й психологічних (феноменологічний, сутнісний, системний, інтегративний, синергетичний, особистісний, діяльнісний, герменевтичний);
- розвиток на основі вищевикладених знань інтегративних аспектів «самості», цільної філософії, ціннісно-значеннєвої бази, яка включає формування ціннісних орієнтацій, спрямованість особистості, стійку мотивацію, котрі забезпечують відповідальне самовизначення, активну життєву позицію особистості і є фундаментом особистісної зрілості спеціаліста.

Професійно-орієнтувальний модуль знань, спрямований на формування професійних компетенцій, орієнтує на розвиток професійно значимих якостей особистості, визначає професійну зрілість спеціаліста, основними складовими якої є: професійна компетентність, інформаційна грамотність, система навчальних і спеціальних умінь, здатність до самоосвіти, потреба в постійному самовдосконаленні.

Соціально-діяльнісний модуль забезпечує формування соціально значимих якостей особистості, що визначають її професійну самореалізацію, успішну інтеграцію в суспільство, соціалізацію з навколишнім середовищем.

Кожен модуль являє собою відносно самостійну підструктуру єдиної системи знань. Водночас організаційно-процесуальна й змістовно-значеннєва сутність, цільова спрямованість (гуманістична, професійна), співвідпорядкованість єдиним цілям, завданням, принципам, спільність інтегративного професійного знання забезпечують інтеграцію модулів у цілісну освітню систему в просторі й часі (етап навчання у ВНЗ).

Таке структурування модулів знань дозволяє, на наш погляд, сформувати внутрішню впорядковану систему дій педагога й студента, засвоїти систему психологічних умінь, структура такої системи зумовлена закономірностями професійного становлення спеціаліста соціономічного напрямку.

Психологічною основою процесу становлення професійної зрілості спеціаліста є мотиваційно-ціннісний блок (ціннісні орієнтації, професійна спрямованість, мотивація професійної діяльності, професійна самосвідомість, самоактуалізація, самореалізація),

який органічно поєднується з теоретико-методологічним модулем знань, утворюючи його значну частину.

Інтегративно-модульна форма організації психолого-педагогічного освітнього процесу, професійної діяльності дозволяє здійснювати професійне навчання, професійну самореалізацію у вигляді безперервного процесу із чітким фіксуванням прогнозованих результатів, створювати варіативні зразки професійної діяльності й різноманітні варіанти творчої пошукової діяльності самого спеціаліста у вирішенні професійних завдань.

Специфіка професійної діяльності фахівців соціономічного напрямку полягає в її міждисциплінарно-інтегративній сутності, яка вимагає від спеціаліста умінь використовувати знання різних галузей наук, тобто вмінь генералізації знань. У цьому випадку знання набуває нових якостей, його понятійними ознаками стають міждисциплінарність, узагальненість, системність, загальнонауковість. Здатність до інтеграції знань не може бути досягнута мимовільно, вона формується і розвивається цілеспрямовано в ході психолого-педагогічного освітнього процесу, в умовах професійної діяльності.

Формування психологічних знань, умінь, навичок, їх реалізація в професійній діяльності – тривалий процес, що включає вивчення психологічних, спеціальних, предметних дисциплін, знань інших галузей наук. У якості системотворчої одиниці професійної освіти ми розглядаємо весь блок професійних якостей.

Концептуальну основу інтегративного підходу до моделювання змісту психолого-педагогічного освітнього процесу становлять такі положення:

- зміст психолого-педагогічного освітнього процесу, професійна діяльність є особливим видом інтегративного знання, що здобувається, і соціокультурного досвіду, який опановує спеціаліст у психолого-педагогічному освітньому процесі, в умовах професійної діяльності: особистісного (ціннісні орієнтації, спрямованість особистості, мотивація професійної діяльності), академічного/професійного (професійна грамотність, пізнавальна потреба, навчальна/ професійна компетентність), соціального (соціальна установка, соціальна активність, соціальна позиція);

- інтегративні технології, форми й методи реалізації змісту освітньо-виховного процесу орієнтовані на оволодіння суб'єктом інтегрованим, гуманітарним, професійним знанням на рівні вищих досягнень (спеціальні навчальні завдання, що формують уміння спеціалістів моделювати різні професійні ситуації з метою вирішення психологічних проблем особистості, структурувати навчальні завдання, що постійно ускладнюються, передбачають використання форм, методів організації навчально-пізнавальної діяльності, котрі ускладнюються, вдосконалюються);

- зміст соціально-педагогічного освітнього процесу становлять інтегровані навчальні плани й програми, спецкурси, навчально-методичні комплекси;

- системність і цілісність змісту психолого-педагогічного освітнього процесу забезпечується реалізацією єдності основних напрямків інтегративного підходу (міжпредметна, внутрішньопредметна, міжособистісна інтеграція).

Міжпредметна інтеграція гуманітарних, психолого-педагогічних, соціологічних, правових, економічних навчальних дисциплін відбувається на основі провідних системотворчих понять і ідей розвитку особистості в процесі підготовки до здійснення професійної діяльності.

Інтегровані навчальні плани й програми є основними інтеграційними механізмами, що забезпечують цілісність освітнього процесу відповідно до вимог Державного освітнього стандарту, котрі висувуються до рівня підготовки студента-випускника.

Навчальний план, у якому виділені освітні галузі, інваріантні і варіативні частини, зорієнтований на інтегративну модель психолого-педагогічного освітнього процесу.

Галузь гуманітарних і соціально-економічних дисциплін: іноземна мова, філософія, культурологія, соціологія, вітчизняна історія.

Галузь математичних і природничих дисциплін: математика й інформатика, екологія, вивчення соціоприродного середовища.

Галузь загальнопрофесійних дисциплін: психологія, педагогіка, вікова анатомія й фізіологія, основи медичних знань, безпека життєдіяльності тощо.

Галузь професійноорієнтованих дисциплін: психологія, соціальна психологія, психодіагностика, психологічне консультування, психогігієна та психопрофілактика, психотерапія, соціальна педагогіка, управління системою соціального захисту, теорії та моделі соціальної роботи, педагогічна психологія, психологія професійної орієнтації та професійного відбору, технологія соціально-педагогічної роботи спеціаліста відповідного соціономічного напрямку.

Варіативна частина навчального плану передбачає створення інтегрованих курсів, у яких об'єднані предметні дисципліни з різних освітніх галузей. Варто відзначити інтегровані спецкурси, у яких здійснюється інтеграція предметів сфери природничих дисциплін і дисциплін предметної підготовки.

Слід зауважити, що освітня галузь сама по собі ще не є органічно цілісною системою. Процес інтеграції забезпечує зближення предметних пізнавальних сфер.

Наявні дослідження й досвід інтегрованого навчання дозволяють виділити кілька можливих моделей інтеграції: створення курсу, який об'єднує декілька предметних дисциплін з однієї освітньої галузі – циклу.

При цьому можливі декілька варіантів інтеграції змісту:

- обсяг змісту різних предметів однаковий, однак взаємозв'язки, взаємопроникнення, взаємодоповнення надають змісту нову якість знань, забезпечують більш високий рівень знань;

- перевага певного навчального предмета в процесі інтеграції навчальних дисциплін однієї освітньої галузі;

- комбінація різних, але споріднених освітніх галузей, які виступають на рівних засадах;

- інтеграція предметів споріднених освітніх галузей, де один з них зберігає специфіку, а інший виступає в якості допоміжної дисципліни.

Побудовані в такій послідовності інтегровані курси забезпечують тісну взаємодію, співробітництво, урахування індивідуальних особливостей студента. Процес навчання планується й реалізується спільними зусиллями – визначаються цілі, завдання, зміст, форми й методи його реалізації. Оцінка результатів отриманого знання, ступінь участі в процесі його засвоєння аналізується й коректується також зусиллями обох сторін, як студентів, так і викладачів. Такий підхід дозволяє максимально персоніфікувати, актуалізувати особисту значимість процесу навчання для спеціаліста, диференціювати змістовну частину, формувати відповідальність, самостійність, здатність до самоосвіти, планування власної життєдіяльності, що в остаточному підсумку сприяє розвитку як особистісної, так академічної/професійної і соціальної зрілості.

Висновки. Результативність функціонування психолого-педагогічного освітнього процесу як цілісної системи становлення професійної зрілості в контексті вищевикладених положень передбачає: засвоєння спеціалістом інтегративного психологічного знання; ціннісно-значенневого й соціокультурного базису, які становлять сутнісно-змістовну частину професійної зрілості як системно-ціннісного утворення, що забезпечує спеціалісту самореалізацію в професійній діяльності, успішну соціалізацію й гармонізацію з навколишнім середовищем. Моделюючи процес становлення професійної зрілості, ми ґрунтувалися на тому, що етапність психолого-педагогічного освітнього процесу (період підготовки у ВНЗ) зумовлена відносно дискретними тимчасовими періодами, їх послідовністю, котрі забезпечують цілісну, адекватну соціальному замовленню, професійну підготовку спеціаліста соціономічного напрямку.

Комарова Т. К.

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Беларусь)

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Современная система образования диктует новые требования к студентам как субъектам учебной деятельности. Они представляют особую категорию лиц, почти постоянно находящихся в состоянии напряжения, стресса в результате значительной интеллектуальной и коммуникативной нагрузки. В то же время формирование психологически здоровой личности в процессе обучения в вузе так же важно, как и овладение профессиональными компетенциями. На этом фоне особую значимость приобретает изучение основных механизмов и факторов, позволяющих личности сохранить свою целостность, идентичность, избежать отчужденности и выработать такую модель поведения, в которой отражаются социальные нормы, нравственные установки, а также потребности и ценности самой личности.

Несмотря на имеющиеся данные о различных факторах, влияющих на психологическое здоровье и самообеспечение человеком психологической безопасности, такая личностная особенность как рефлексивность пока не стала объектом исследовательского интереса. Между тем, именно личностная рефлексия дает возможность молодому человеку осознать его собственное Я и смысло-жизненные регулятивы, которые помогают ему созидать свою личность и сохранять свою психологическую суверенность. На основании рефлексии формируется рефлексивность, понимаемая как базовое свойство личности, благодаря которому происходит осознание и регуляция человеком себя и своей деятельности, способствующие его субъективно комфортному и эффективному взаимодействию с миром.

В контексте проблемы психологического здоровья особенно значимо, что личностная рефлексия, связанная с познанием самого себя, не всегда является фактором с позитивным потенциалом влияния: излишнее углубление в свое «Я» без учета социальных факторов («интрапсихическая» рефлексия), а также чрезмерный анализ всего происходящего вокруг на микро- и макросоциальном уровне («интерпсихическая» рефлексия) может негативно сказаться на психологическом здоровье молодого человека, его адаптации в социуме. И напротив, нерелексирующий человек и человек с очень низким уровнем рефлексивности не в состоянии определить свое место в мире, уяснить смысл и цель своей жизнедеятельности, что чревато негативными последствиями особенно в юности.

В этой связи в эмпирическом исследовании, предпринятом на основе представленных выше положений, изучалась связь психологического здоровья и уровня рефлексивности у студентов психологических специальностей. Для проведения исследования привлекалась методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова и тест психологического здоровья (ТПЗ).

На первом этапе исследования был определен уровень рефлексивности у студентов для последующей дифференциации выборки. На основе показателей уровня рефлексивности респонденты были распределены на три группы: с высоким уровнем рефлексивности, что составило 23,5% от выборки; со средним уровнем рефлексивности (38,8%); с низким уровнем рефлексивности (37,7%).

На втором этапе исследовались показатели психологического здоровья у студентов с разным уровнем рефлексивности. В группе с низким уровнем рефлексивности для большинства респондентов (70,6%) характерно психологическое здоровье, хотя проблемные ситуации, создающие дискомфорт в жизни, присутствуют. Психологическое нездоровье в этой группе было обнаружено лишь у 29,4% респондентов, тогда как у

студентов со средним уровнем рефлексивности психологическое нездоровье наблюдается уже у 60% респондентов.

В группе студентов с высоким уровнем рефлексивности обнаруживается выраженная тенденция психологического неблагополучия: в данной группе практически у всех респондентов (90,5%) наблюдается психологическое нездоровье и лишь у 9,5% показатели находятся в норме.

Таким образом, наиболее высокие показатели психологического нездоровья обнаружены в группе респондентов с высоким уровнем рефлексивности, тогда как показатели полного психологического благополучия в наибольшей степени характерны для испытуемых с низким уровнем рефлексивности. Высокие показатели психологического нездоровья студентов-психологов в группе с высоким уровнем рефлексивности, на наш взгляд, можно объяснить «неконструктивным» действием рефлексии, когда избыточный самоанализ, излишнее «самокопание» в собственных проблемах во многом может быть обусловлено содержанием получаемого ими психологического образования. Это, вероятно, один из тех случаев, когда «знание умножает печали» и в результате негативно влияет на психологическое здоровье студента, который «застревает» на избыточной рефлексии своего кризисном состоянии в трудной жизненной ситуации.

Результаты корреляционного анализа подтверждают данное предположение. Обнаруженная значимая обратная корреляционная связь между рефлексивностью и психологическим здоровьем студентов свидетельствует о том, что чем более выражена рефлексивность, тем ниже показатели психологического здоровья личности в исследуемой выборке.

Результаты сравнительного анализа показателей психологического здоровья респондентов со средним и высоким уровнем рефлексивности (с использованием критерия Манна-Уитни) показывают значимые различия, свидетельствующие о том, что психологическое здоровье более характерно для студентов со средним уровнем рефлексивности. Это позволяет утверждать, что на этапе вузовского обучения сохранности психологического здоровья студентов благоприятствует средний уровень рефлексивности, тогда как её высокий уровень обнаруживает наиболее выраженные негативные последствия для душевного здоровья молодого человека.

Представляет интерес анализ объектов рефлексии, в том числе типичных ситуаций, возникающих в образовательном пространстве вуза, где системообразующими являются как деловые, так и межличностные отношения «по вертикали» в диаде «преподаватель – студент» и «по горизонтали» в системах «студент– студент», «студент – академическая группа». То, что эти отношения отнюдь не всегда переживаются студентами как психологически комфортные и безопасные, говорят данные, полученные с помощью методики самооценки психических состояний Г. Айзенка.

Выявлено, что такие эмоционально негативные состояния как фрустрация, тревожность, агрессия и ригидность (т. е. застревание на негативных переживаниях) являются достаточно типичными для студентов как субъектов учебной деятельности. Что касается субъективных факторов, ингибирующих переживание психологической защищенности и комфорта, то в качестве таковых студенты называют прежде всего неуверенность в себе как проявление заниженной самооценки, а также «застревание» на негативных переживаниях, низкую стрессоустойчивость и высокий уровень тревожности.

С точки зрения самих студентов, причинами таких личностных проявлений в образовательном процессе являются: недостаток свободного времени, перегруженность учебными занятиями, неудобное расписание, конфликт с преподавателем, ситуации экзаменов, угроза отчисления, низкая успеваемость, страх перед ответом на занятия, непонимание нового материала, большой объем заданий, сложности адаптации к вузовским требованиям и к социальному окружению. Проживание студентами этих обстоятельств в процессе учебной деятельности провоцирует переживание ими

фрустрації, тривоги, беспокойства, що закономірно знижує суб'єктивне якість їх життя і негативно впливає на психологічне здоров'я.

Вместе с тем, виявлен достаточнo багатообразний репертуар об'єктів інтерпсихическої рефлексії, в якості котрих виступають об'єктивні макросоціальні фактори, порушуючі оцущення психологічного комфорту в цілому і прешпятвуючіе продуктивному разрешенію молодими людьми значимих життєвих проблем. Аналіз полученних даних показав, що, по мненію студентів, найбільше значення в цьому плані мають такі фактори як недостаточна соціальна захищеність, неможливість в повній мірі реалізувати свої спосібності, соціальна нестабільність, а також висока стрессогенність сучасної життя. Студенти відзначають, що ці фактори спосібні «выбить из колеи», лишити сстоянія внутрішнього комфорту, над цими проблемами они склонні задумуватися достаточнo часто в зв'язі с актуальною для цього візраста задачею життєвого самоопределенія.

Таким образом, можно резюмировать, что как интрапсихическая, так и интерпсихическая рефлексия студентов выступают в качестве важнейших факторов сохранности психологического здоровья и субъективного качества жизни молодого человека в процессе обучения в вузе, тем самым выражено влияя на формирование его как личности.

Кошонько Г. А.

Хмельницький національний університет

ЩОДО ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

В умовах кардинальних соціально-економічних змін суспільства та модернізації всіх сфер життєдіяльності людини необхідна орієнтація сучасної освіти на пошук нових засобів і шляхів професійної підготовки фахівця. Сучасна професійна підготовка фахівців, у тому числі і психологів, неможлива без урахування загальносвітових тенденцій розвитку вищої освіти, які, в свою чергу, визначаються вимогами часу.

Професія практичного психолога – це особливий вид діяльності, який потребує, окрім знань, певних особистісних якостей, особливого своєрідного світогляду. І тому, разом з професійними вміннями та навичками, які є фундаментом будь-якої спеціальності та теоретичними знаннями, студенти, що отримують професійну психологічну підготовку, потребують комплексного психолого-педагогічного підходу для створення сприятливих умов особистісного розвитку в процесі професійного становлення особистості майбутнього фахівця.

Проблема професійної спрямованості особистості студента на даний час залишається однією з найважливіших у сучасній психологічній та педагогічній науці. Дослідниками розкрито такі аспекти цієї проблеми як: загальні питання професійної орієнтації та самовизначення молоді (Е. Є. Зеєр, Є. А. Клімов, Н. С. Пряжников, О. П. Сейтешев, С. Н. Чистякова, П. А. Шавір); аспекти формування професійної спрямованості студентів ВНЗ (Т. В. Данилова, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, В. А. Сластьонін, Н. Ф. Талізін), також особливе місце відводиться дослідженню професійної спрямованості особистості у роботах Л. М. Мітіна, Ю. А. Афонькіна, В. А. Бодрова, Ф. Н. Гоноболіна, В. А. Якуніна та інших.

Багатогранність досліджень та різноманітність поглядів щодо професійної спрямованості, пояснюють наявність у науковій літературі різних трактувань поняття «професійна спрямованість».

Вперше термін «спрямованість особистості» застосував видатний психолог С. Л. Рубінштейн, пояснюючи його як цілісну властивість, яка регулює діяльність людини

та спонукається перевагою одних мотивів над іншими. Автор не обмежував спрямованість особистості лише відношенням мотивів, підкреслюючи, що спрямованість знаходить свій вираз не стільки в особистих потребах, скільки в інтересах та ідеалах (Рубинштейн С. Л.).

Багатогранність досліджень та різноманітність поглядів щодо професійної спрямованості, пояснюють наявність у науковій літературі різних трактувань поняття «професійна спрямованість».

Важливе особистісне утворення «професійна спрямованість» розглядається як сукупність професійних інтересів (С. П. Крягдзе); узагальнене ставлення до професії (Б. Ф. Ломов, Н. В. Кузьміна та ін.); психологічна готовність до вибору напрямку майбутньої професійної діяльності (Б. О. Федоришин, Ю. Є. Коньшина); особливе ставлення індивіда до професії і до себе як професіонала (В. Г. Маралов); індивідуальна структура цінностей особистості (Н. Ф. Гейжан); єдність почуття й прагнення до оволодіння професією (О. М. Землянська); схильність до певного виду діяльності (М. С. Каган); система захоплень, бажань, інтересів, нахилів, ідеалів, світосприймань і переконань (Г. Г. Кашканова); комплекс емоційно-ціннісних ставлень індивіда до професійної діяльності (Л. М. Мітіна); вибіркоче ставлення до професії (В. В. Кривневич).

Професійна спрямованість розуміється, насамперед, як сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей, прагнень тощо) пов'язаних із професійною діяльністю людини і таких, що зумовлюють вибір професії та прагнення працювати за обраною спеціальністю, а також задоволеність професійною діяльністю. Вона являє собою «інтегральне утворення і характеризується предметом професійної спрямованості, в якості якого виступає бажана професія (вид діяльності); видами мотивів професійної діяльності; силою (рівнем) спрямованості, що виявляється в ступені вираженості прагнень до оволодіння професією; знаком, що виражається задоволенням чи незадоволенням своєю професією» (Петровський А. В., Ярошевський М. Г., 1990).

Ю. О. Афонькіна пропонує наступне визначення професійної спрямованості: «це система стійких властивостей людини як теперішнього або майбутнього суб'єкта праці, які визначають його психологічний склад, що забезпечують його активність по конструюванню власної (потенційної або актуальної) професійної діяльності, що виступає рушійною силою професійного самовизначення» (Афонькіна Ю. А., 2001).

Л. М. Мітіна розглядає професійну спрямованість як систему мотивів та інтересів, що орієнтують діяльність особистості (Мітіна Л. М., 1998). Професійну спрямованість також слід розглядати як важливий компонент спрямованості особистості, що конкретизується у професійній діяльності. М. С. Пряжников вважає професійну спрямованість пояснювальним фактором професійного самовизначення особистості, пов'язаним з професійним становленням та розвитком, на базі якого будується професійна самосвідомість індивіда (Пряжников Н. С., 1996).

Формування професійної спрямованості як частини загальної спрямованості особистості – це складний і багаторівневий процес, що залежить від багатьох факторів. П. А. Шавир виділяє фактор профорієнтації, а до компонентів спрямованості особистості відносить ті загальні особливості особистості, які обумовлюють схильність до відповідної сфери людської діяльності. До складу професійної спрямованості науковець відносить: потреби у професійному самовизначенні, які вже виникли у людини, навчальні та професійні інтереси і схильності, переконання, установки, ідеали, уявлення про життя і цінності (Шавир П. А., 2001).

На думку Т. М. Буякас, професійна спрямованість особистості, тісно пов'язана з професійною готовністю, і відповідає за певні прагнення, які важливі для реалізації своїх можливостей. Протягом вузівської підготовки відбувається входження в професійну культуру. Всебічність проживання даного життєвого періоду дозволяє виконувати професійне та особистісне становлення себе як фахівця. Тут реалізується складна, напружена робота із формування багатовимірної свідомості, здатності самовизначитися в

житті, а потім – і в професії, що запускають «самість» студента у вигляді особистісного і професійного самостановлення (Буякас Т. М., 2002).

З початком вузівського навчання підвищується інформованість про професії, що є чинником позитивного чи негативного ставлення до неї. В міру освоєння професії розширюються і стають більш реалістичними не тільки уявлення щодо професії, скільки зміст цих уявлень і їх відповідність до своєї особистості та індивідуальності (Зеєр Э. Ф., 2003).

Е. Ф. Зеєр, виокремлюючи компоненти професійної спрямованості, наголошує на такій ієрархії: мотиви (наміри, інтереси, схильності, ідеали); ціннісні орієнтації (сенси праці, заробітна платня, добробут, кваліфікація, кар'єра, соціальне положення); професійна позиція (ставлення до професії, установки, очікування, готовність до професійному розвитку); соціально-професійний статус (Зеєр Э. Ф., 2003).

У понятті «професійна спрямованість» можна виділити окремі сторони, що виражають її змістовну і динамічну характеристики. До першої відносять повноту і рівень спрямованості, до другої – її інтенсивність, тривалість і стійкість. Повнота і рівень спрямованості несе змістовно-особистісну характеристику професійної спрямованості і значною мірою містить її формально-динамічні особливості. Під повнотою професійної спрямованості розуміється коло мотивів переваги професії. Вибіркове відношення до професії найчастіше починається з виникнення приватних мотивів, пов'язаних з сторонами змісту певної діяльності, або процесом тривалості, або з якими-небудь зовнішніми атрибутами професії (Барановский А. Б., 1991).

Процес формування професійної спрямованості, на нашу думку, відбувається одночасно з процесом професійного становлення особистості і є процесом формування провідних властивостей особистості на основі її потреби у професійному самовизначенні. Професійна діяльність психолога висуває особливі вимоги до особистісного розвитку фахівця, адже саме особистість є основним чинником професійного впливу. Тобто, основним завданням підготовки майбутніх спеціалістів відповідного профілю є сприяння становленню розвитку особистості практичного психолога, що значною мірою пов'язано із формуванням професійної спрямованості (Родина О. Н., 2000).

Як бачимо з вищенаведених думок, науковці, перш за все, поєднують професійну спрямованість з розвитком мотиваційної сфери у виборі професії. В наведених визначеннях недостатня увага приділяється зв'язкам професійної спрямованості з педагогічною системою та професійною підготовкою. Поділяючи погляди вищерозглянутих науковців ми дійшли висновку, що професійна спрямованість має розглядатися в рамках навчально-виховного процесу, оскільки професійні наміри, переконання та інтереси можуть змінюватися в результаті змін мотивів вибору професії, які можуть відбуватися в процесі вивчення тих чи інших дисциплін. Професійна спрямованість – це один із найважливіших засобів активізації навчально-виховного процесу, який здатний забезпечити необхідну професійну підготовку студентів у процесі навчання.

Беручи до уваги усе вищесказане та аналізуючи різні підходи до трактування сутності професійної спрямованості, ми можемо виділити підстави та основні характеристики даного феномена:

– професійна спрямованість – це комплексна якість особистості, що формується на певному етапі її розвитку в результаті соціалізації (професіоналізації), структура якої зумовлена структурою й функціями професійної діяльності, спеціалізацією і соціальними вимогами до професійних і особистісних якостей відповідної категорії фахівців;

– професійна спрямованість інтегрує професійно релевантні складові ціннісно-мотиваційної сфери (потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації) і виявляється у вибірковому ставленні особистості до світу професій загалом і до конкретної обраної професії;

– професійна спрямованість є невід’ємною складовою професійної готовності фахівця, яка визначає мотивацію оволодіння професійною діяльністю, індивідуальний стиль та ефективність її виконання;

– професійна спрямованість виступає важливим мотиваційним чинником, що спонукає особистість до систематичного аналізу процесу та результатів власної діяльності, самооцінки професійно важливих якостей і постійного професійного самовдосконалення, підвищення рівня фахової майстерності;

– розвиток професійної спрямованості є складним, тривалим і динамічним процесом, який відбувається протягом усього періоду професійної підготовки і трудової діяльності особистості та проходить через ряд послідовних стадій: виникнення і формування професійних намірів, професійне навчання, професійна адаптація, повна або часткова самореалізація особистості в праці.

Образ професії починає формуватися у особистості ще в дошкільному віці в процесі різних сюжетно-рольових ігор, в цей же час виникають інтереси, схильності до ігрової, навчальної і трудової діяльності. Формується загальна спрямованість особистості, а професійна спрямованість існує в зародковому вигляді і наповнюється конкретним змістом у період вибору професії. У старшому шкільному віці, особливо у випускників середніх освітніх установ, складаються різні образи професій. Але образ професійної діяльності формується саме в період професійного навчання, розширюючись потім в різних аспектах у процесі реалізації самої професійної діяльності.

Для сучасних студентів професійна спрямованість особистості займає домінуюче положення вже на рівні мотивів їхнього вступу до вищого навчального закладу. Встановлено, що визначальна позиція властива для мотивів широкого соціального плану, а також внутрішніх професійно-пізнавальних мотивів (бажання здобути обрану спеціальність; покликання). Досить вагомо виражені індивідуально-особистісні, прагматичні мотиви.

На нашу думку, у процесі розвитку професійної спрямованості майбутніх психологів доцільно застосовувати розроблені в психолого-педагогічній літературі тренінгові програми, що володіють значним розвивальним потенціалом і відповідають завданням професійного розвитку студентів. Тренінгова програма повинна спрямовуватися на розвиток у майбутніх психологів професійної самосвідомості, професійно важливих особистісних якостей, формування адекватної професійної і особистісної ідентичності, уточнення уявлень про особистісні ресурси професійного становлення, посилення мотивації професійної підготовки і самовдосконалення.

Завдання тренінгу полягатимуть в усвідомленні майбутніми психологами своїх професійних можливостей, визначенні шляхів входження в професійне співтовариство і стимулюванні мотивації подальшого професійного зростання. Реалізація завдань тренінгу досягається шляхом активізації рефлексивних процесів студентів, їх пізнавальних можливостей для аналізу особливостей професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, вдосконалення інтерактивного і перцептивного аспектів спілкування, вироблення і осмислення своєї професійної позиції.

Стратегія тренінгу повинна передбачати створення можливостей для розвитку самостійності, ініціативності, відповідальності студентів, їх здатності до розв’язання професійних проблем, готовності до подальшого особистісного і професійного розвитку. Актуалізація становлення професійної спрямованості майбутніх психологів відбувається шляхом реалізації наступних функцій тренінгу:

- 1) аналіз студентами власної картини майбутнього професійного шляху;
- 2) створення умов, необхідних для оволодіння сучасними методами пізнання і самопізнання;
- 3) допомога студентам у визначенні перспектив власного особистісного і професійного зростання.

У процесі тренінгу особлива увага має надаватися формуванню у студентів позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності і педагогічного процесу як засобу особистісно-професійного розвитку. Це забезпечує сприятливу основу для уточнення образу професії і професійної самосвідомості студентів, зміцнення їх професійних намірів.

Тренінгова робота повинна спрямовуватися на: набуття студентами знань щодо специфіки та особливостей майбутньої професійної діяльності; формування позитивного і диференційованого образу Я-професіонала; активізацію рефлексивних процесів, спрямованих на вивчення особливостей власної особистості, їх відповідності вимогам професії; уточненні власної професійної спрямованості; зміцненні ідентифікації з професією.

Відтак, процеси формування професійної спрямованості і образу майбутньої професійної діяльності на стадії оптації йдуть паралельно. Образ професії найбільш об'ємним за змістом стає тоді, коли професійна спрямованість переходить на якісно новий рівень, що характеризується професійними цілями, ідеалами, і він виступає регулятором професійної діяльності особистості.

Таким чином, на підставі аналізу літературних джерел можна констатувати, що професійна спрямованість виступає чинником формування образу майбутньої професійної діяльності особистості, оскільки є фундаментом, на якому будується професійний розвиток особистості.

Кравченко О. О.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ЗАВДАННЯ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальним є на часі створення умов для самоорганізації та самореалізації молоді, соціальної інтеграції молодих людей, розвитку їх громадянської активності, творчого та наукового потенціалу, запровадженню ініціатив у різних сферах діяльності, залучення до процесів реформування та модернізації українського суспільства, формуванню її відповідальності за сьогодення та майбутнє.

Проблемі участі молодих людей у суспільному житті значна увага приділяється міжнародною спільнотою (зокрема, Всесвітня програма дій, яка стосується молоді, до 2000 року та на наступний період (прийнята ООН у 1996 р.), Європейська хартія участі молоді у муніципальному та регіональному житті (прийнята 1992 р.), Молодіжна стратегія Європейського Союзу на 2010–2018 рр. та інші документи). Держави – члени ООН визнають, що молоде покоління у всіх країнах є головним людським ресурсом для розвитку, позитивних соціальних змін і технологічних інновацій. Ідеали, енергійність і широта поглядів молоді відіграють центральну роль у процесі поступального розвитку людських спільнот. Без участі молодих людей у суспільних процесах неможливо уявити поступ як світової спільноти в цілому, так і розвиток кожної країни зокрема.

Вагомого значення у напрямі розширення соціальних гарантій молоді має прийняття Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016–2020 роки, метою якої є створення сприятливих умов для розвитку і самореалізації української молоді, формування її громадянської позиції та національно-патріотичної свідомості.

Таким чином, міжнародні та вітчизняні нормативні акти ставлять за мету створення більш широких можливостей для молоді у сфері освіти та зайнятості, повномасштабну участь усіх молодих людей в житті суспільства, розвиток солідарності між молоддю та суспільством.

Важливою складовою участі молоді в суспільному житті є отримання вищої освіти. Закон України «Про вищу освіту» (2014) декларує доступність і належну державну підтримку підготовки фахівців з числа осіб з особливими освітніми потребами на основі створення для них вільного доступу до освітнього процесу та забезпечення спеціального навчально-реабілітаційного супроводу.

Закон України «Про освіту» визначив поняття особи з особливими освітніми потребами – це *»особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту»*. Тобто до категорії таких осіб можуть підпадати не тільки діти та молодь з інвалідністю, а й внутрішньо переміщені особи, діти-біженці, діти-сироти та позбавлені батьківського піклування, та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту тощо¹. Зараз МОН розробляє чіткий перелік осіб з особливими освітніми потребами. Тобто кожен заклад освіти за своєю філософією повинен бути інклюзивним. Це означає готовність прийняти кожну дитину, прагнучи створити максимально сприятливе середовище для розвитку її потенціалу.

Стереотипно соціальна підтримка студентам розглядається у напрямі стипендіального забезпечення студентів та діяльністю студентських профспілкових комітетів. Проте, насправді, в сучасних умовах цей спектр соціальних послуг значно розширюється.

Відтак, поступово зміщуються акценти у діяльності закладу вищої освіти із закладу, що надає освітні послуги, на заклад соціального спрямування. Соціальність розглядається як мета й інтегрований результат соціального виховання, зумовлюється рівнем культури студентської молоді та його соціокультурним розвитком. Поряд із фаховою підготовкою особлива увага зосереджується на особистісному становленню студентства, зокрема у напрямі соціальному, що відображає здатність молодої людини бути суб'єктом соціальних відносин і забезпечує можливість спільних дій різних суб'єктів в одному соціальному просторі-часі. Складовими соціальної якості особистості є соціальна позиція, соціальна компетентність, соціальна активність тощо.

Таким чином, соціально орієнтована діяльність в умовах середовища закладу вищої освіти, яка спрямована на допомогу студентам, що опинилися у складній життєвій ситуації, сприяє формуванню толерантного, гуманного соціуму.

Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» під складними життєвими обставинами розуміються обставини, спричинені інвалідністю, віком, станом здоров'я, соціальним становищем, життєвими звичками і способом життя, внаслідок яких особа частково або повністю не має (не набула або втратила) здатності чи можливості самостійно піклуватися про особисте (сімейне) життя та брати участь у суспільному житті.

Відтак, до категорії студентів, які опинилися у складних життєвих обставинах, відносимо:

- студенти-сироти та позбавленні батьківського піклування;
- студенти з інвалідністю;
- студенти учасники АТО;
- студенти, чії батьки – учасники бойових дій або один із батьків яких загинув у районі проведення антитерористичних операцій, бойових дій чи збройних конфліктів або під час масових акцій громадянського протесту;
- студенти, зареєстровані як внутрішньо переміщені особи;
- та ін.

Визначення власне соціальної реабілітації у вітчизняному законодавстві вперше наводиться у статті 1 ЗУ «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», де остання розуміється як «вид соціальної роботи, спрямованої на відновлення основних

¹Відповідаємо на запитання. Інклюзивне навчання. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/questions/vidpovidayemo-na-zapytannya-inklyuzyvne-navchannya/#>

соціальних функцій, психологічного, фізичного, морального здоров'я, соціального статусу сімей, дітей та молоді. Соціальна реабілітація спрямовується на оптимізацію і коригування ставлення дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах, до сім'ї та суспільства, виховання в них навичок до самообслуговування та самостійного проживання».

В «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» зазначено, що «соціальна реабілітація – спрямовується на відновлення соціального досвіду і встановлення соціальних зв'язків, норм поведінки, спілкування, емоційної стабільності, активного соціального життя, поновлення соціального статусу, інтеграцію у відкритий соціум, розширення і поглиблення соціальних контактів, входження в культуру, відновлення професійних якостей і навичок, соціального досвіду і соціальних функцій, психічного, фізичного і духовного здоров'я дезадаптованих осіб; це процес відновлення здатності людини до життєдіяльності у соціальному середовищі, а також самого соціального середовища і умов життєдіяльності людини, які були обмежені чи порушені з певних причин.

Отже, реабілітація розглядається як процес, спрямований на зниження виразності і значущості для людини порушень, що спричинили для неї складну життєву обставину, а також на надання допомоги людині в реалізації своїх намірів і життєвих цілей, тобто націлений на відновлення її здібностей реалізації як особистості.

У свою чергу психологічна реабілітація – це система заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей особи, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості.

Психологічна реабілітація передбачає проведення реабілітаційних заходів, спрямованих на корекцію психологічного стану людини, формування її ставлення до психологічних рекомендацій, навчання психогігієнічних навичок, орієнтації щодо повернення до активної життєдіяльності на рівні, адекватному її здібностям і можливостям.

Соціально-психологічні аспекти реабілітації передбачають вирішення таких питань, як відновлення особистих якостей і здібностей молодої людини для її взаємодії з соціальним оточенням, а також психокорекцію установок її до виконання обов'язків громадянина, члена суспільства, колективу, сім'ї.

Таким чином, соціально-психологічна реабілітація дозволяє студенту успішно адаптуватися в навколишньому середовищі та суспільстві в цілому, набути морально-психологічну рівновагу, впевненість у собі, усунути психологічний дискомфорт, захити повноцінним «повнокровним» життям.

Кулешова О. В.

Хмельницький національний університет

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК СПОСІБ ЗДІЙСНЕННЯ ЇЇ САМОВИЗНАЧЕННЯ

Самореалізація – це форма активності особистості як суб'єкта соціального пізнання, спілкування та творчої діяльності.

Для зрілої особистості характерним є створення власного середовища, сприятливого для саморозвитку та самореалізації, що вимагає напруженої діяльності та зусиль самої людини. Під середовищем самореалізації особистості можна розуміти різні фрагменти дійсності: характер взаємин у конкретних соціальних групах, до яких включена особистість; сфера міжгрупових взаємин, їхні «зрізи», значущі для самоідентифікації; природне та штучне «середовище» в екологічному сенсі, мовне середовище як символічна

репрезентація навколишнього світу, індивідуально-значеннєвий простір індивідуальної моделі світу.

Самореалізацію необхідно розглядати в соціальному, соціально-психологічному контексті, а не відокремлено, як винятково оригінальну, інновативну сторону індивідуального життя людини. Рішення важливої проблеми розвитку професійного творчого потенціалу особистості вимагає аналізу особливостей її самореалізації як суб'єкта цілісної життєдіяльності. У зв'язку з цим розглядається ряд аспектів самореалізації особистості: її самосвідомість, рефлексія, самовизначення, смислоутворення.

Системоутворюючим і регулюючим фактором активності особистості, що виражається в її справах і вчинках, є самосвідомість. Самосвідомість як результат самопізнання та самовідношення можна визначити як досить стійкий комплекс уявлень і суджень людини про саму себе, свої здібності та можливості.

У структурі самосвідомості, як самооб'єктивованому особистісному досвіді, можна виділити такі утворення як: образ «Я», цінності, ідеали, цілі, рівень домагань, уявлення про способи самооцінювання та породження особистісних смислів. Розвиток виділених компонентів самосвідомості багато в чому визначається процесом самодетермінації як активним освоєнням і перетворенням особистістю зовнішніх смислів життя у власні відносини. У цьому сенсі виділяють дві взаємозалежні форми здійснення активності – процес індивідуалізації як активного освоєння та перетворення особистістю зовнішніх стимулів життя у власне відношення й процес об'єктивації як процес самовираження, самореалізації, самоздійснення. У процесі об'єктивації особистість виявляє себе як суб'єкт життєвого шляху через вироблення життєвих позицій, відтворення та реалізацію життєвої лінії завдяки визначеним життєвим стратегіям (Пятруліс В. Р., 2002; Столін В. В., 1983).

Конкретні моменти життєвого шляху, як об'єктивована активність, завжди зіставляються з палітрою внутрішніх цінностей особистості, ідеалів її самосвідомості. Так формуються суперечливі уявлення про зв'язки між суцим і належним. У більш широкому плані це є розбіжність між особистою обмеженістю й універсальними можливостями родової сутності людини. У процесі самореалізації позначені розбіжності можуть здобувати характер конкретних особистісних протиріч: між тенденціями особистості до прийняття заданих ззовні імперативів, норм, правил і тенденціями до самостійних творчих відносин; ситуаційними, мінливими та сутнісними стійкими відносинами особистості, що задають її якісну визначеність; внутрішньою активністю в ідеальному плані та необхідністю діючої – практичної самореалізації; логікою розвитку життєвого шляху, обумовленою об'єктивними обставинами життя, і здатністю суб'єкта, опановуючи собою, керувати цією логікою; необхідними способами самоорганізації і здійснення суб'єктом своїх відносин з дійсністю і сформованими способами самоорганізації та самореалізації (Абульханова-Славська К. А., 1991). Накопичення протиріч може перейти в нову якість життя – кризу, що характеризується практично повною зупинкою процесу самореалізації. Головною ознакою кризи є зміна всієї системи відносин особистості у бік їхнього обмеження, спрощення, деградації.

Ситуація самовизначення може бути описана єдністю таких її компонентів як: особистісний досвід, відображувана реальність, пережиті ставлення суб'єкта. Ці ставлення постають центральною ланкою, що зв'язує в єдину систему свідомості упередженість, суб'єктивність досвіду конкретної людини та предметність, об'єктивність світу, що відбивається. Під самовизначенням у рефлексивній психології розуміється ідентифікація суб'єктом однієї з альтернатив, що з'являється в його свідомості.

Процес самовизначення опосередковується функціонуванням різних видів рефлексії. Ситуативна рефлексія забезпечує пошук особистістю в самій собі мобілізуючих факторів для подолання проблемно-конфліктного тупика. Ретроспективна рефлексія забезпечує аналіз особистістю свого досвіду з метою актуалізації компонентів, що можуть мати відношення до пережитої кризи і до різних потенційних способів самоздійснення

особистості. Завдяки перспективній рефлексії створюються нові напрямки пошуку виходу з кризи. Перспективна рефлексія реалізується через здійснення двох своїх функцій – самовизначення та проблематизації.

Проблематизація здійснюється через спроби розуміння протиріч і невизначеності, що заважають самоактуалізації та реалізації активності суб'єкта з позиції, яку він зайняв, у результаті самовизначення. Перебуваючи у певній позиції, суб'єкт може усвідомити тільки ті фрагменти ситуації, які йому доступні з цієї позиції. Ці протиріччя можна перебороти, склавши нарис, ескіз подальших пошуків. Рефлексування розвивається шляхом залучення усе більшого числа різних параметрів і комунікативної рефлексії, поряд із предметною й особистісною. Комунікативна рефлексія забезпечує актуалізацію та генерацію смислів через комунікацію з партнерами і з культурою в цілому (Семенов О. В., 2010). Актуалізація та генерація смислів різного рівня призводить до розгляду вищих особистісних смислів, включаючи і сенс життя, до необхідності їхнього уточнення чи породження нових. Подолання конфліктності як необхідний етап реалізації самовизначення пов'язаний з виходом у більш широкий значеннєвий контекст розумового перетворення ситуації.

Такими, що найбільш часто зустрічаються, способами здійснення самовизначення є: вироблення, прийняття та реалізація особистістю своєї соціально-психологічної позиції. Позиція як соціально-психологічне утворення характеризується такими властивостями:

- це типовий для даної особистості узагальнений, ціннісний спосіб відображення, вираження та задоволення її потреб, результат пошуку умов і засобів (як об'єктивних, так і суб'єктивних), їхнє задоволення ціннісних основ, на ґрунті вироблених особистістю критеріїв і параметрів;

- сукупність об'єктивних і суб'єктивних відносин особистості та способів їхньої реалізації, які характеризуються певним ступенем відповідності її потребам і ціннісним утворенням;

- притаманний особистості спосіб організації життя та здійснення саморегуляції на основі інтеграції потреб, здібностей, відношення особистості до життя, з одного боку, і вимог соціуму до неї, з іншого;

- створений особистістю за даних умов спосіб реалізації свого суспільного життя, місце в професійній діяльності, способи самоактуалізації й самореалізації;

- на відміну від суб'єктивних відносин, смислів, концепції життя тощо, позиція являє собою сукупність реалізованих життєвих відносин, цінностей, ідеалів і знайдений характер їхньої реалізації, що і визначає хід життя.

Найважливішою характеристикою позиції є протиріччя, які в результаті прийняття особистістю тієї чи іншої позиції можуть або загострюватися, або згладжуватися. Позиція характеризується способом розв'язання протиріч, що показує: здатність особистості поєднати свої індивідуально-психологічні, вікові, статусні можливості, особливості та домагання з умовами життя. Коли основні відносини особистості відповідають суб'єктивним способам її самореалізації, то така позиція характеризується гармонійністю та цілеспрямованістю. Позиція ж, побудована на не пов'язаних між собою відносинах і способах їхньої реалізації, не відповідних цим відносинам, дуже швидко призводить до загострення протиріч і в кінцевому рахунку – до нової кризи.

Таким чином, проблема самореалізації особистості у професійній діяльності розглядається нами як проблема становлення її соціально-психологічної позиції, сформованої не лише в процесі практичної діяльності та спілкування, але й у процесі соціального пізнання та самопізнання особистості. Соціально-психологічна позиція особистості – своєрідна програма її самореалізації, що визначає спрямованість і способи її дій у різних ситуаціях професійної діяльності та службової взаємодії.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА ПРОЦЕС МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ

Актуальною проблемою сучасної психології є вплив соціальних стереотипів на взаєморозуміння в міжособистісному спілкуванні людей. Стереотипи полегшують сприймання світу, не даючи мозку перевантажуватися надмірним обсягом інформації. Усталене ставлення допомагає швидко оцінити типову ситуацію, не вдаючись до інтенсивного аналізу подій. Водночас, стереотип може перешкоджати виникненню та формуванню нових ідей та уявлень. Поведінкові стереотипи достатньо різноманітні. Вони визначають думки і ставлення до навколишнього середовища, допомагають індивіду обрати стиль поведінки в кожній конкретній ситуації. Однак стереотипи, на яких засновані судження індивіда, можуть бути сформовані на помилкових передумовах або певних, не завжди обґрунтованих, умовностях і мати хибне значення для усвідомленої міжособистісної взаємодії.

Стереотип, що акумулює певний стандартизований колективний досвід і формується в процесі навчання і спілкування, допомагає орієнтуватися в житті та певним чином спрямовує поведінку. Його суть полягає в тому, що він висвітлює ставлення, настановлення індивіда до певного явища. Люди зазвичай впевнені, що їх сприймання та уявлення про світ збігаються, і якщо дві людини сприймають один і той самий предмет або явище по-різному, то одна з них точно помиляється. Власні уявлення людині здаються вірними і такими, що не підлягають зміні. Тобто, світ є складним для сприймання не тільки через кількісну перенасиченість інформацією, але і внаслідок її якісної невизначеності.

Інтерес до стереотипізації почав формуватися у 20-і роки минулого сторіччя. В цей період вивчення стереотипів було практично монопольною прерогативою західних, в основному американських, дослідників, таких як У. Кларк, У. Олбіг, Г. Олпорт. В більшості досліджень в цей час стереотип розглядався як негативне, але неминуче явище соціальної практики.

У 1960-х роках з'являються перші роботи радянських авторів (І. Кон, Г. Кондратенко, В. Ядов), присвячені проблемі стереотипів. При цьому для більшості досліджень, на відміну від західних, характерним було відзначення позитивних якостей стереотипів, а не однозначна негативна їх оцінка.

Стереотипи, як одна з найцікавіших сфер у функціонуванні суспільства протягом століть, вивчалися багатьма дослідниками, такими як В. Ліппман, Т. Шибутані, В. П. Трусов, Л. Стрікленд, А. А. Бодалев, Х. Рошфор, П. Бодрі, Ф. Джандт, Дж. Нахраб, К. Лаузе та іншими. Серед українських вчених ґрунтовні дослідження в цьому напрямку здійснюють І. Жеребкіна, І. Головащенко, І. Лебединська, Т. Мельник, Т. Виноградова, Т. Говорун, В. Семенов, П. Горностаї.

Стереотип – це узагальнена, жорстка характеристика, яку приписують людям, приналежним до конкретної групи. Оскільки людям властивий потяг до спрощення, то стереотип потрібен для формування більш передбачуваної поведінки оточуючих. Такі стереотипи мають переважно негативне забарвлення та ґрунтуються на упередженнях і дискримінації (Кордуэл М., 2000).

Формування та руйнування стереотипів включають в себе тривалі та складні процеси. На ці процеси впливають одні й ті самі фактори: досвід та час. Змінюються ситуації, коло спілкування, соціальне середовище, місце проживання, а людина й надалі продовжує діяти, мислити та реагувати стереотипно (Гурін Ю., 2014).

Стереотип свідомості включає в себе когнітивну схему (Ф. Бартлетт), пізнавальну установку (Дж. Брунер), образ (Дж. Міллер). Стереотип формується не лише в контексті відображення об'єктивної дійсності, але й у процесі спілкування з іншими людьми.

Г. Теджфел виділяє чотири функції стереотипів, дві з яких реалізуються на індивідуальному рівні (когнітивна, ціннісно-захисна), а дві – на груповому (ідеологізація, ідентифікація). Дослідження останніх двох функцій, на його думку, дозволяє розробити теорію соціальних стереотипів (Битянова М. Р., 2008).

Існує багато видів стереотипів, але найчастіше виділяють автостереотипи, які відображають уявлення людей про самих себе, та гетеростереотипи, які відображають уявлення про інших людей, народи, соціальні групи (Анцупов А. Я., Шипилов А. И., 2006).

Тобто, стереотипи можуть бути індивідуальними і соціальними чи виражати уявлення про цілу групу людей. Стереотип міцно закріпився у підсвідомості людини. Він виконує роль взірця, якому необхідно відповідати.

Т. Шибутані визначає соціальний стереотип як «популярне поняття, що означає приблизне угруповання людей, відносно певної легко помітної ознаки, що підтримується поширеними уявленнями щодо якостей цих людей» (Валиев И. Н., 2016).

Р. Таджурі під соціальним стереотипом розуміє схильність суб'єкта, що сприймає, легко і швидко відносити людину, яка ним сприймається, до певних категорій залежно від її віку, статі, етнічної приналежності, національності та професії, і, тим самим, приписувати їй якості, які вважаються типовими для людей даної категорії.

Г. Теджфел підсумував головні результати досліджень в області соціального стереотипу:

1) люди з легкістю виявляють готовність характеризувати великі людські групи (чи соціальні категорії) недиференційованими, грубими й упередженими ознаками;

2) така категоризація відрізняється стабільністю протягом тривалого часу;

3) соціальні стереотипи можуть певним чином змінюватися залежно від соціальних, політичних або економічних подій, але цей процес відбувається вкрай повільно;

4) соціальні стереотипи стають більш виразними та ворожими, коли виникає соціальна напруженість;

5) вони засвоюються дуже рано і використовуються дітьми задовго до виникнення явних уявлень про ті групи, до яких вони належать;

6) соціальні стереотипи не становлять великої проблеми, коли не існує явної ворожості у взаєминах груп, але надзвичайно важко модифікувати їх і управляти ними в умовах значної напруженості та конфлікту (Малкина-Пых И., 2009).

Цікавий аспект впливу стереотипів на міжособистісне спілкування зачіпає М. Лебедева. Вона виділяє основні характеристики стереотипів, що впливають на поведінку в спілкуванні: стереотипізація; стереотипи впливають на спосіб проходження інформації та її відбору; стереотипи викликають очікування певної поведінки від інших; стереотипи народжують передбачення, що підтверджуються. Отже, соціальні стереотипи виступають регуляторами процесу міжособистісного спілкування. Вони допомагають досягти взаєморозуміння та узгодження поведінки. Спрощуючи та полегшуючи стосунки у спілкуванні вони обумовлюють некритичність мислення.

Міжособистісне спілкування – це взаємозв'язок, взаємодія людей, що вступили у спілкування. Це означає, що під час міжособистісного спілкування відбувається постійний процес взаємовпливу людей, в якому людина може виступати одночасно ініціатором і адресатом впливу (Стефаненко Т. Г., 1987).

Під час міжособистісного спілкування відбувається взаємодія, в якій кожен індивід реалізовує певну мету, одночасно пізнаючи та змінюючи себе та співрозмовника. Мета спілкування та психологічна дистанція у процесі його здійснення дозволяють виділити рівні спілкування: ритуальний (соціально-рольовий); діловий (маніпулятивний); інтимно-особистісний (Куницяна В. Н., 2001).

Відповідно, чим більша психологічна дистанція у процесі спілкування, тим вища вірогідність впливу на нього соціальних стереотипів, так як стереотипи містять у собі почуття симпатії чи антипатії стосовно реального чи символічного об'єкта (афективне

зростання), когнітивний рівень, відтворений в усвідомленні афективного компоненту, представлений в думці чи судженні стосовно цього об'єкта, рівень поведінки, який представляє програму дій щодо цього об'єкта. Людина навішує «ярлик» на іншого індивіда, без спроб глибокого пізнання та усвідомлення його дій. Під час оцінки інших застосовує, так звані, правила ідентифікації, з яких випливає, що люди, які мають певні фізичні властивості або поведуть себе певним чином, мають визначені особистісні якості. Дефіцит спілкування, такі риси особистості, як авторитаризм і замкнутість, стан фрустрації, усталений, консервативний стиль пізнання людей, що характеризується некритичністю, сприяють керівній ролі стереотипів у міжособистісному спілкуванні.

Стереотипне мислення сильно впливає на сприймання людини. Її дії, спонукання та намагання також можуть перетворитися на стереотипні. У психології виділяють такі стереотипні ефекти, які викликають специфічні спотворення і помилки у сприйманні: первинності, ореолу (гало-ефект), соціального контексту, бумерангу, повторення (Почебут Л. Г., Мейжис И. А., 2016).

Зазначені ефекти стереотипізації помітно впливають на сприймання індивіда та беруть участь у створенні іміджу людині. Переважно вони активізуються в умовах дезінформації або її дефіциту.

У процесі пізнання вплив стереотипу може призвести до двох наслідків. З одного боку, до спрощення сприймання іншої людини, з іншого, – до виникнення упередження. Якщо судження будується на основі минулого обмеженого досвіду, а досвід цей був негативним, то будь-яке нове сприймання представника тієї ж самої групи забарвлюється неприязню (Стефаненко Т. Г., 1987).

Соціальні стереотипи, які функціонують у суспільній та індивідуальній свідомості, мають різний механізм виникнення, закріплення та прояву. Вони формуються стихійно у процесі міжособистісної комунікації, сутичок, за допомогою ЗМІ, під дією культурних, політичних та економічних факторів, що має як позитивну (збереження духовної культури), так і негативну сторони (бар'єр у ситуації міжетнічного спілкування).

На дію соціальних стереотипів впливають наступні фактори: умови та особливості соціалізації людини (процес формування стереотипних уявлень індивіда перебуває у прямій залежності від суспільних умов, культури, духовного життя суспільства, побутових умов, сімейного виховання, кола однолітків, особистого досвіду спілкування); рівень освіти та інтелектуального розвитку; особистий досвід контактів та взаємодії зі стереотипованим об'єктом (безпосередня взаємодія знижує рівень стереотипності суджень); афекти та емоції (позитивний афект знижує тенденцію до стереотипізації).

Отже, стереотипне сприймання у спілкуванні, в більшості випадків, виникає в умовах дефіциту інформації та виявляє хибне значення, виконує в загальному консервативну, іноді реакційну, роль, формуючи неправильну думку про індивіда і, тим самим, деформуючи процес міжособистісного спілкування.

Петяк О. В., Руденко А. І.

Хмельницький національний університет

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «РЕВНОЩІ»

Проблеми шлюбу та сім'ї завжди привертала увагу науковців, оскільки подружня взаємодія впливає на всі сфери сімейного життя. Науковці зазначають, що такі явища подружнього життя, як ревності та зради є досить складними та повинні досліджуватись як з теоретичної так і з практичної точок зору. Наслідком цієї проблеми є зростання кількості неблагополучних сімей. Причиною розлучення стають саме ревності і почуття недовіри партнерів один до одного.

Проблемою ревнощів займалися багато вчених такі як: Г. Айзенг, Ді Стен, І. Савельєв, Е. Ільїн, В. Левкович, Є. Потапчук, В. Меньшутін, В. Кравець, Л. Шнейдер, Т. Данилова, А. Волкова та багато інших.

В наукових працях зазначено, що ревнощі – одна з найбільш сильних, руйнівних і хворобливих емоцій. Водночас вона розглядається як міра любові однієї людини до іншої. Відсутність ревнощів навпаки часто трактується, як ознака байдужості, і в разі сумнівів одна людина навіть може відчувати силу іншої, намагаючись викликати в неї ревнощі.

Деякі науковці використовують поняття «заздрість» і «ревнощі» як синонімічні. Є й такі, хто вважає ревнощі ширшим поняттям, ніж заздрість, тому вважають за можливе використовувати тільки поняття «ревнощі». Під поняттям «ревнощі» розглядають підозріле ставлення людини до об'єкта обожнювання, пов'язане з болісним сумнівом у його вірності або знанням про його невірність.

Вивчення та аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що існують різні підходи до розгляду поняття ревнощів. Рене Декарт розглядав ревнощі як один з видів емоційного стану людини, як вид страху при бажанні зберегти за собою володіння яким-небудь благом. Андре Моруа вважав, що нічого так не прив'язує, як ревнощі. За словами Карло Гольдоні, ревнощі виступають джерелом мук для закоханого і образ для коханої. Загальноприйнято, що ревнощі – це неприємне хворобливе відчуття, що руйнує відносини, причому ревнощі отруюють життя, як самому ревнивцеві, так і тому, кого ревнують. Проблема ревнощів піднімалася також у художній літературі (В. Шекспір «Отелло», М. Ю. Лермонтов «Маскарад»). У зв'язку з цим, ревнощі часто називають «синдромом Отелло». Франсуа Ларошфуко ще в XVII столітті стверджував, що в них тільки одна частка любові і дев'яносто дев'ять частка самолюбства. Оноре де Бальзак півтора століття потому, уточнив, що ревнощі у чоловіків складаються з егоїзму, доведеного до чортиків, з самолюбства, захопленого зненацька і роздратованого марнославства.

У дослідженні С. Журавльової стверджується, що ревнощі – багатоаспектне явище чуттєвої сфери, яке може розглядатися і в ролі емоції, як короткочасне і гостре переживання, і в ролі відчуття, як довготривала установка, і в ролі пристрасті, яка цілком поглинає розум людини, і в ролі афекту, коли інтелектуальні функції і адекватність поведінки втрачаються. На думку А. Анцупова та А. Шипилова (А. Анцупов, А. Шипілов, 2011) ревнощі відображають емоційне вираження потреби жінки (чоловіка) в збереженні вірності і, водночас, в одноосібному володінні, а також заздрість, роздратування через більший успіх іншого. Дослідники Т. Летягова, Н. Романова, А. Філіппов розглядають ревнощі як емоційний стан тривоги через недостатню упевненість у прихильності того, кого люблять, що поєднується з неприязню до конкурента – індивіда, що прагне захопити цей об'єкт любові і відторгнути його від того, хто ревнує. Згідно з тлумачними, термінологічними та енциклопедичними словниками, ревнощі розуміються як емоційний стан, що класифікується як специфічна форма тривоги, яка походить через відсутність упевненості в прихильності, спрямована на конкурента, який сприймається як той, що приваблює до себе прихильність об'єкта любові.

У працях сучасних психологів, як вітчизняних, так і зарубіжних, такі явища як ревнощі знаходять недостатнє освітлення і єдиної думки стосовно цього явища немає. На сьогоднішній день існує незначна кількість джерел, які однозначно відповідали б на питання: що можна зробити, якщо ревнощі заважають нормальному існуванню людини, як можна змінити себе і як навчитися жити з ревнощами не завдаючи болю іншим.

Проаналізувавши наукові доробки вчених, ми вважаємо, що з психологічної точки зору під ревнощами варто розуміти складний компонент амбівалентних почуттів, центральними серед яких являються невпевненість в собі, страхи, пригніченість, агресія і залежність. Ревнощі можуть мати будь-який характер. Вони можуть бути ситуаційно обумовленою, особистісною рисою, або одним із проявів патології. Наприклад, ситуаційно обумовлені ревнощі викликані реальною небезпекою зради партнера, вони можуть бути спровоковані переживаннями ситуації зради.

На думку Б. Литвака почуття ревнощів корелює з почуттям власництва сценарними уявленнями залежністю. Крім того, Б. Литвак виділяє кілька аспектів ревнощів, перший з яких це невпевненість людини, яка ревнує. Він передбачає, що причиною ревнощів може служити усвідомлення людиною того, що він не достатньо хороший. Друга причина ревнощів полягає у недовірі партнеру, причому іноді ревнивець недовіряє не тільки партнеру, але і не довіряє взагалі нікому в принципі. В науковій літературі зустрічаються і такі думки, що ревнощі виникають там, де у одного партнера є влада над іншим або принаймі, відчуття такої влади. Тому ревнощі знайомі багатьом людям, адже всі люди, так чи інакше, прагнуть кимось розпоряджатися.

Дослідниками з'ясовано, що 28% жінок і 35% чоловіків – жахливі ревнивці, та близько 20% усіх побутових вбивств відбувається на фоні ревнощів. На думку Є. Потапчука та Н. Потапчук (Є. Потапчук, Н. Потапчук, 2015) до ревнощів більше схильні люди підозрілі, вибухові, з нестійким характером, невпевнені в собі та які мають психологічні комплекси. Проте, науковці зауважують, що ревнощі людини можуть бути викликані не лише особливостями її характеру. Аналізуючи проблему ревнощів та особистість ревнивця Є. Потапчук та Н. Потапчук стверджують, що суб'єкт ревнощів переживає сильні емоції, намагається знайти підтримку серед близьких, які можуть його підтримати та дати пораду.

Ревнощі пробуджують в нас такі фундаментальні емоції, як страх і гнів. Думка про те, що ми можемо втратити предмет любові і все, що з цим пов'язано, народжують побоювання. У жінки – це почуття незахищеності, а у чоловіка – почуття власності. Адже любов – це, крім усього іншого, почуття захищеності і безпеки, а відсутність почуття безпеки – головна причина страху. А гнів виникає тому, що ми усвідомлюємо, що всі наші спроби зберегти любов, повернути кохану людину – безплідні, і це далеко не повна палітра негативних, руйнівних почуттів, викликаних ревнощами, які буквально киплять усередині людини, заважаючи нормально жити. Деяким жінкам, так як і чоловікам, подобається бути об'єктами ревнощів. Ревнує – значить боїться втратити, дорожить і оберігає. Чудово, коли таке відчуття як ревнощі можуть приносити в сім'ю позитивні зміни. Але патологічні ревнощі (нав'язливий стан недовіри до партнера) і, тим більше, марення ревнощів (психічний розлад на фоні ревнощів) призводять до руйнування шлюбу.

Таким чином, теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить що, сімейні стосунки реалізуються в різних формах і однією із актуальних проблем є негативні прояви ревнощів у подружжя. Однак, ревнощі як об'єкт психологічного дослідження може служити не лише джерелом виявлення негативних тенденцій у сімейних відносинах, а й джерелом формування позитивного досвіду у майбутнього подружжя.

Подкоритова Л. О., Брезденюк А. О.

Хмельницький національний університет

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ-САМОАНАЛІЗІВ ЗА ДОПОМОГОЮ АНКЕТУВАННЯ

Професійний розвиток студента-психолога передбачає ефективну зміну низки професійно значущих рис, умінь і навичок. Серед таких особливе місце посідає здатність до самоаналізу, тобто здатність особи здійснювати аналіз власних суджень, переживань, потреб і вчинків. Ця здатність є необхідною для психолога протягом усієї його професійної діяльності як така, що може сприяти підвищенню професійної компетентності та успішності цього фахівця. При цьому самоаналіз може призводити і до непродуктивних психічних явищ, зокрема відриву від реальності, надто дріб'язковому аналізу себе і своїх вчинків, що перешкоджає дії, спрямованій на

самозміну тощо. Д. Леонтьєв і Є. Осін називають таке явище квазірефлексією (Леонтьєв Д. А., Осін Е. Н., 2014). Попередити такі небезпеки самоаналізу може цілеспрямований розвиток здатності до самоаналізу у процесі навчання. Таке дослідження було здійснено А. О. Брезденюк у дипломній роботі «Розвиток здатності до самоаналізу у студентів-психологів в процесі навчання» у 2017–2018 навчальному році. У процесі дослідження було з'ясовано, що здатність до самоаналізу у студентів-психологів знаходиться на середньому рівні (Подкоритова Л. О., Брезденюк А. О., 2017). Окрім того, було досліджено ставлення студентів-психологів до самоаналізу та завдань для його розвитку.

Відповідно до цілей і завдань дослідження була розроблена анкета «Ставлення студентів до завдань-самоаналізів». Анкета складалась з 11 запитань закритого, відкритого і змішаного типу:

1. Що таке, на Вашу думку, самоаналіз?
2. Чи потрібно людям розвивати здатність до самоаналізу?
Варіанти відповідей: так; ні; свій варіант
2. Чи подобається Вам займатися самоаналізом?
Варіанти відповідей: так; ні; свій варіант
3. Як часто Вам займаєтесь самоаналізом?
4. Оцініть за 10-бальною шкалою власну здатність до самоаналізу:
5. Як Ви вважаєте, чи потрібно Вам розвивати власну здатність до самоаналізу?
Варіанти відповідей: А) якщо так, чому?; Б) якщо ні, чому? В) свій варіант
6. Чи потрібно, на Вашу думку, розвивати здатність до самоаналізу студентам-психологам, з якими Ви навчаєтесь?
Варіанти відповідей: А) якщо так, чому? Б) якщо ні, чому? В) свій варіант
7. Як, на Вашу думку, впливає здатність до самоаналізу на формування професійної компетентності психолога?
8. За допомогою яких завдань чи засобів можна розвивати здатність до самоаналізу у студентів-психологів?
9. Чи виконували Ви у процесі навчання в університеті завдання на самоаналіз?
Варіанти відповідей: А) ні; Б) так (вказіть, будь ласка, з яких дисциплін)
10. Чи подобається Вам виконувати навчальні завдання, спрямовані на самоаналіз? (якщо Ви не виконували навчальні завдання, то зазначте, чи подобаються Вам такі завдання взагалі)
Варіанти відповідей: А) якщо так, чому? Б) якщо ні, чому? В) свій варіант
11. Чи потрібно збільшити/зменшити кількість навчальних завдань спрямованих на самоаналіз?
Варіанти відповідей: А) якщо так, чому і з яких дисциплін? Б) якщо ні, чому? В) свій варіант

Вибірку склали 68 студентів психологів 1-го, 2-го, 3-го та 5-го курсів. Дослідження проводилось на базі Хмельницького національного університету.

Розглянемо результати проведеного анкетування детально.

Більшість студентів, аналізуючи поняття «самоаналіз», надавали такі варіанти його пояснення: Самоаналіз – це: здатність розуміти і пояснювати свої вчинки; аналізувати себе; аналізувати власне «Я»; перевірка себе; аналіз поведінки, життя; оцінка власних дій, поведінки, слів і думок; саморозвиток; аналіз своєї проблеми та самостійний пошук її вирішення; усвідомлення власних емоцій почуттів та переживань; вміння занурюватись в глибину свого «Я»; процес самопізнання; переосмислення себе; розуміння себе; аналіз власного досвіду; самодослідження; аналіз власної внутрішньої та зовнішньої діяльності.

На запитання: «Чи потрібно людям розвивати здатність до самоаналізу?», – усі респонденти відповіли «так».

На запитання: «Чи подобається Вам займатись самоаналізом?», – 83% досліджуваних відповіли «так», 7% досліджуваних відповіли «ні» та 10% досліджуваних відповіли «іноді».

На запитання: «Як часто Ви займаєтесь самоаналізом?», – 54% студентів відповіли «часто», 22% – «іноді»; 24% – «рідко».

Власну здатність до самоаналізу 37% студентів оцінили на високому рівні; 53% – на середньому та 10% – на низькому рівні.

98% студентів вважають, що їм потрібно розвивати здатність до самоаналізу, аргументуючи це прагненням до саморозвитку, самовдосконалення, розуміння себе. Лише 2% досліджуваних вважають, що не потрібно розвивати здатність до самоаналізу аргументуючи це тим, що його розвиток вже на достатньому рівні.

100% досліджуваних вважають, що студентам-психологам необхідно розвивати здатність до самоаналізу в процесі навчання.

Аналізуючи значення самоаналізу для формування професійної компетентності, респонденти надали такі відповіді: «Розуміючи себе, психолог розумітиме інших»; «Самоаналіз необхідний для розуміння, із чим ти можеш працювати»; «Самоаналіз потрібний, щоб побачити свої слабкі сторони»; «У пізнанні себе ти пізнаєш навколишній світ»; «Самоаналіз – це можливість розібратись у собі»; «Самоаналіз гармонізує особистість»; «Самоаналіз допомагає сформуувати плани на майбутнє».

На запитання: «За допомогою яких завдань чи засобів можна розвивати здатність до самоаналізу у студентів-психологів?», – респонденти запропонували такі варіанти: вправи, тренінги, спеціальна література, ведення щоденника, аналіз своїх дій, інтроспекція, внутрішні монологи, медитативні техніки, вербалізація емоцій та почуттів, техніки арт-терапії, діагностичні методики.

На запитання, чи виконували студенти завдання, спрямовані на розвиток самоаналізу в процесі навчання, 35 студентів відповіли «так» і 6 – «ні».

На запитання: «На яких предметах Ви виконували завдання спрямовані на самоаналіз», – студенти дали такі відповіді: арт-терапія, основи психокорекції, психогігієна та психопрофілактика, психологія саморегуляції, психологія консультування, символдрама, психодіагностика, загальна психологія, вікова психологія, диференційна психологія, валеологія, соціальна психологія.

На запитання, чи подобається студентам виконувати завдання, спрямовані на розвиток самоаналізу, 90% студентів відповіли «так» і 10% студентів – «ні».

Аналізуючи необхідність збільшувати або зменшувати кількість завдань на самоаналіз, 69% досліджуваних бажають збільшити кількість завдань, 18% студентів відповіли, що завдань спрямованих на розвиток самоаналізу в навчальному процесі достатньо, 6% студентів не визначились і 7% вважають, що такі завдання мають виконуватись тільки індивідуально та за власним бажанням і необхідністю.

Таким чином, результати анкетування показали значний інтерес досліджуваних до самоаналізу і відповідних завдань. Зокрема, 90% студентів подобається виконувати завдання, спрямовані на самоаналіз, 98% опитаних студентів вважають, що їм необхідно розвивати здатність до самоаналізу, 69% студентів вважають що необхідно збільшити у навчальному процесі кількість завдань, спрямованих на самоаналіз.

Такі результати дослідження можуть спонукати викладачів розробляти і пропонувати студентам завдання-самоаналізи як такі, що спонукають студентів до самопізнання, саморозвитку і професійного становлення.

Сургунд Н. А.

Хмельницький національний університет

АМБІВАЛЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ ВАРІАТИВНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-МОБІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ФАХІВЦЯ В СИНЕРГЕТИЧНІЙ СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПРИ ПОДОЛАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ

Аналіз фахових свідчить, що в контексті психологічного підходу проблема професійної мобільності фахівця характеризує в своїй першооснові суперечність протилежних сил і процесів (старе і нове) в процесі психосоціального (професійного) розвитку особистості. Проблема професійної мобільності особистості виражає глибинну суперечливість психіки особистості, оскільки феноменально відображає сполучення в одному процесі протилежних тенденцій соціально-особистісної еволюції, їх єдність і боротьбу. Феномен амбівалентності особистості виступає природною складовою проблеми професійної мобільності фахівця, оскільки відображає професіоналізовану проекцію складних взаємодій внутрішньо-особистісних суперечностей на процеси професійного розвитку особистості в притаманних їм динамічних умовах змін (професійно обумовлених криз).

Проблема амбівалентності особистості як психічного утворення перебуває в полі досліджень таких наук як соціологія, філософія, медицина, психологія та ін. Феномен амбівалентності особистості в психологічній літературі досліджується на основі різних підходів, але в базовому розумінні означає взаємовиключне сполучення протилежних почуттів, думок, бажань, що реалізуються в мотиваційній, афективно-когнітивній та поведінкових сферах. Вивчення психологічних аспектів проблеми амбівалентності дослідниками проводились як для особистісної сфери, так і для сфери соціальних та професійної взаємодій.

З позицій синергетичного підходу до проблеми амбівалентності особистості важливою є позиція J. Varner, згідно з якою сутнісною характеристикою амбівалентності є невизначеність – одна з ключових характеристик синергетичного розвитку. В таких визначальних умовах невизначеності високий рівень амбівалентної напруги блокує поведінку людини. В той же час амбівалентність з низькою напругою сприяє конструктивній інтеграції суперечностей та стимулює творчість, сприяючи подоланню кризових явищ, в чому й полягає її позитивна роль. Розглядаючи явище амбівалентності у сфері професійної діяльності, J. Varner звертає увагу, що професіонал з помірно інтрогармонізованою амбівалентністю виконує роботу більш ефективно, ніж той, хто ригідно діє тільки згідно з однією нормою, ігноруючи протилежну. Успішний професіонал творчо працює в умовах невизначеності завдяки амбівалентності як збалансованій суперечності різних норм.

Ми розглядаємо особистісно-професійну амбівалентність як багаторівневий психічний конструкт, що в контексті загального подолання внутрішніх суперечностей психіки в її свідомих та несвідомих виявах, динамічно визначає у сфері професіоналізованої діяльності перебіг процесів професійної мобільності особистості фахівця. В умовах розвитку професійних криз особистісно-професійна амбівалентність виступає варіативним регулятором професійно-мобільної поведінки особистості в системі динамічних взаємодій суб'єкта професійної мобільності із професіоналізованою сферою навколишнього світу. У процесі даних взаємодій суб'єкт в умовах професійних криз динамічно створює у власному інтропросторі та практично реалізує в умовах невизначеності екстрапростору ідеальну психічну модель власної професійної діяльності.

У нашому розумінні конструкт особистісно-професійної амбівалентності актуалізує в інтропросторі особистості її надситуативну і наднормативну внутрішню активність з метою подолання зростаючої амбівалентної напруги – збільшення рівня

розузгодженості суперечливого ставлення працівника до перспектив розвитку професійно-обумовленої ситуації, що виникла. Інтроактивність суб'єкта в умовах синергетичної динаміки детермінант системи професійного розвитку особистості є спрямованою на пошук в умовах невизначеності інтрогармонізованого варіанту (психічної моделі) вирішення назрілої професійної кризи. Вибір варіанту такої моделі, на основі самоефективного усвідомлення суб'єктом необхідності професійних змін та долання напруги амбівалентності, визначає його інтроактивність як готовність до конструктивного подолання наявних професійних стереотипів та бар'єрів.

При цьому ми поділяємо позицію Т. М. Зелінської щодо того, що уникнути амбівалентності особистості неможливо і що напруга амбівалентності є частиною мотиваційної боротьби особистості, яка набуває адаптивної чи дезадаптивної форми. Гармонізована (помірна) амбівалентна напруга веде до узгодження суперечностей, особистісного зростання, а негармонізована (дискордантна) – до розвитку деструктивних форм її прояву. У синергетичній системі професійного розвитку особистості інтрогармонізоване зниження амбівалентної напруги на основі подолання в умовах невизначеності внутрішніх суперечностей у професійно-особистісній сфері й визначає конструктивне подолання фахівцем професійних криз.

Амбівалентність характеризує процеси варіативної регуляції поведінки фахівця як особистісного пошуку та вибору між професійними альтернативами, які визначаються динамікою та умовами розвитку професійної кризи. У контексті професійно-мобільної поведінки фахівця інтроактивність амбівалентного пошуку та вибору психічних моделей його подальшого професійного розвитку є елементом особистісно-професійного самовизначення на базі конструктивного врегулювання внутрішньої суперечливості. В умовах синергетичної динаміки системи професійного розвитку особистості фахівця внутрішня амбівалентна активність суб'єкта професійної мобільності нами пов'язується з потребами інтрогармонізації прийнятого ним варіанту психічної моделі професійного розвитку та регуляції динамічного процесу її практичної (поведінкової) реалізації в екстрапросторі особистості для подолання кризових явищ розвитку (професійних криз).

Дослідники зазначають, що кризові явища є невід'ємним атрибутом динамічного процесу професійного розвитку особистості. Професійні кризи викликають перебудову психологічної структури особистості, зміну соціально-професійної спрямованості та вектору професійного руху. Породжуючи психічну напругу, кризи стимулюють професійний розвиток особистості фахівця, сприяючи усуненню кризових протиріч.

Принцип нелінійності синергетичної системи професійного розвитку особистості визначає множинність її рішень при вирішенні виникаючих криз професійного розвитку, що характеризує множинність шляхів розвитку цієї системи. Порушення рівноваги синергетичної системи професійного розвитку особистості відбувається на основі змін детермінант професійного розвитку, що посилює дію амбівалентних особистісно-професійних суперечностей. Як наслідок, на траєкторіях розвитку криз відбувається професійно-психологічна перебудова особистості на основі гармонізації в інтро- та екстрапросторі особистості виниклих амбівалентних професійних та особистісних протиріч як умова подолання виниклої кризи розвитку фахівця.

Як відзначає Е. Ф. Зеєр, перехід від одного рівня професійного розвитку до іншої стадії (іншого рівня) розвитку виводить вже існуючу систему взаємодії особистості з соціально-професійним середовищем із стану рухливої рівноваги, визначаючи стан невизначеності. Нерівноважність та нестійкість системи професійного розвитку фахівця супроводжуються флуктуаціями, особистість немов «коливається» перед вибором подальшого сценарію професійного життя. Флуктуації, обумовлені змінами умов та факторів професіоналізації діяльності, породжують суб'єктивні та об'єктивні труднощі, екстраособистісні та інтроособистісні конфлікти (на нашу думку, флуктуаційні процеси протилежно спрямованих коливань з метою вирішення наростаючих суперечностей системи на траєкторіях розвитку професійних криз і характеризують динаміку

амбівалентних пошуків особистістю в умовах невизначеності інтрогармонізованого варіанту їх вирішення – *Н. С.*). Розвиток цих психологічних проблем призводить до криз професійного розвитку. Суб'єктивне переживання цих криз сприяє виникненню критичних моментів (т. з. точок біфуркації), які й спонукають особистість до пошуку нових шляхів реалізації професійної біографії. Нові варіанти професійного майбутнього, що реалізуються в системі професійного розвитку, обумовлюють нові траєкторії професійного розвитку особистості.

На нашу думку, при розгляді проблеми професійної мобільності ситуація вибору та сам вибір, як акт усвідомленого прийняття рішення про подальший варіант професійного руху та розвитку, означає здійснення акту творчості особистості в її інтропросторі. Творчий вибір одного варіанту професійного розвитку з множини можливих усвідомлено впорядковує, тобто варіативно врегульовує, в умовах невизначеності інтропростір особистості, що викликає його психологічну гармонізацію, тобто інтрозбалансованість професійно-особистісної амбівалентності. Крім того, в даному випадку, крім гармонізації самого інтропростору як єдиного цілого на рівні єдиного «Я-професійного образу», відбувається акт творчої гармонізації упорядкованого інтропростору з екстрапростором особистості, який визначається взаємодією із зовнішніми умовами соціально-професійного середовища. Таким чином, ситуація та акт інтроособистісного вибору певного варіанту професійного розвитку започатковує творчий процес будівництва особистісно-професійного «містка-переходу» суб'єкта на новий рівень його професіоналізованої свідомості та діяльності. Це творчо забезпечує процес професійно-мобільного вирішення посталої перед особистістю професійної кризи на основі гармонійної амбівалентності (конструктивного подолання суперечностей) за рахунок інтрозбалансованого та інтроузгодженого вибору певної моделі варіативної регуляції професійно-обумовленої проблеми.

Інтерактивну творчу стратегію поведінки фахівця для конструктивного додання професійних криз – на основі розвитку здатності до спрямованих та самоконтрольованих переходів на нові траєкторії професійного руху – ми й розглядаємо як професійну мобільність. Професійна мобільність – це своєрідний безкатастрофний «місток-перехід» між циклами професійного розвитку фахівця в синергетичній системі професійного розвитку особистості. Професійна мобільність виконує роль своєрідних «мостів», що сприяють у точках біфуркацій усвідомлено-оптимальним переходам фахівця в умовах невизначеності від однієї траєкторії професійного розвитку до іншої. При цьому фахівцем інтроузгоджено обирається та регулюється її певний варіант на основі конкордантної професійно-особистісної амбівалентності фахівця. Професійна мобільність – це «місток», який в умовах професійних криз психологічно забезпечує в умовах багатоваріантності рішень вибір шляху професійного розвитку особистості, знижуючи амбівалентну напругу до інтрогармонійного рівня. Амбівалентність особистості виступає як здатність фахівця в динамічних умовах конструктивно, тобто професійно-мобільно, реагувати на кризові процеси професійно-обумовлених змін на основі збалансованого інтроузгодження та варіативної регуляції протиріч, виникаючих у процесі професійного розвитку особистості.

Висновки. Амбівалентність особистості характеризує процеси варіативного регулювання поведінки фахівця як особистісного пошуку та вибору між професійними альтернативами, які визначаються динамікою та умовами розвитку професійної кризи. У контексті професійно-мобільної поведінки фахівця інтроактивність амбівалентного пошуку та вибору психічних моделей його подальшого професійного руху та розвитку є актом творчості та елементом особистісно-професійного самовизначення на базі інтрозбалансованого врегулювання внутрішньої суперечливості психіки для конструктивного подолання фахівцем професійних криз. Амбівалентність особистості лежить в основі реалізації синергетичного принципу багатоваріантності розвитку при виборі та варіативному регулюванні шляхів інтроузгодженого професійного руху особистості. Таким чином, амбівалентність особистості визначається як компонент вибору та варіативної регуляції професійно-мобільної поведінки фахівця в синергетичній системі професійного розвитку при подоланні професійних криз.

Томчук М. І.

Комунальний вищий навчальний заклад «Вінницька академія неперервної освіти»

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПЕДАГОГА

Сучасна доба характеризується високою динамікою життєдіяльності, спілкування, а закономірно певною напруженістю у стосунках між людьми, вибірковістю їх ставлень до тих чи інших подій, осіб тощо. Дуже важливим для ефективного освітнього процесу є створення адекватних, довірливих, партнерських стосунків між його учасниками. У значній мірі це залежить від позитивного іміджу педагога. Він забезпечується не стільки іміджем навчального закладу, скільки самим освітянином, насамперед залежить від його особистісних якостей, рис. Імідж педагога, на нашу думку, це певний образ, який створюється в уявленнях громади, батьків, учнів, колег, це своєрідна самопрезентація іншим: інформації про себе, активності, здатності впливати на свідомість, емоції, діяльність і вчинки учнів, інших людей, власних компетентностей особистості, стилю діяльності, зовнішніх ознак (вигляду, одягу, манери спілкування) та ін. Як засвідчило проведене нами опитування учнів основної та старшої школи ряду закладів освіти м. Вінниці, 86% з них мотивовані на спілкування з тими педагогами, які мають високий позитивний імідж. Разом з тим молоді фахівці-педагоги не завжди обізнані в тому, що таке імідж і як його формувати у власне у педагогічній діяльності, у них виявлено низький рівень мотивації до його саморозвитку.

Саме тому метою нашого теоретико-експериментального дослідження було вивчення психологічних особливостей формування педагогічного іміджу студентів та вчителів. Вибіркою слугували студенти – майбутні психологи, викладачі (80 осіб) та вчителі – слухачі академії, як проходили курси підвищення кваліфікації (250 осіб).

З метою дослідження зазначеної проблеми нами використано комплекс методів та методик: теоретичні методи (аналіз, порівняння, узагальнення результатів досліджень з проблеми), емпіричні: спостереження, усне та письмове опитування, метод експертної оцінки, тестування (тест В. Смекала та М. Кучери на вивчення спрямованості особистості, опитувальники на вивчення особливостей «Потреби у досягненнях» та «Структури мотивації» Ю. М. Орлова та ін.) Для порівняння відмінностей у показниках використовувався непараметричний критерій Уїтні-Манна.

За результатами констатувального експерименту виявлено, що мотивація професійного становлення, формування іміджу викладача у студентів має певні відмінності і залежить від терміну навчання молоді, їхнього попереднього досвіду. Так, з таблиці 1 видно, що у структуру провідних мотивів професійного становлення студентів, незалежно від терміну навчання та досвіду, входять пізнавальні мотиви, мотиви означення результатів, мотив досягнення успіху. Виявлено, що майбутні психологи-викладачі характеризуються загалом наполегливістю у досягненні мети, незадоволеністю досягнутим, прагненням до вдосконалення професійних навичок, зануреністю у професію, креативністю, незадоволеністю легким або випадковим успіхом, готовністю приймати допомогу та допомагати іншим тощо. Більшість з них усвідомлюють, що викладач повинен вміти презентувати себе, найкращим чином представляти іншим свої можливості, робити це оптимально, переживаючи морально-естетичне задоволення. З бесід встановлено, що студенти адекватно, оцінюють проблеми, що пов'язані з саморозвитком особистості. Саме тому у них більш вагомими мотиви пізнавальної діяльності та мотиви самореалізації. Значно нижчі такі показники у педагогів, які проходили підвищення кваліфікації в академії. Це засвідчує про те, що у вчителів значно нижче, ніж у майбутніх педагогів, прагнення до підвищення власного іміджу, авторитету серед учнів, колег. Саме тому потрібна продумана робота щодо підвищення мотивації та їх навчання технологіям формування іміджу під час проходження курсів підвищення кваліфікації.

Достовірні відмінності у пізнавальних мотивах виявлені між групами студентів першого та другого курсів магістратури. Дещо зростає загальна мотивація досягнення професійного успіху у студентів випускного курсу. Як засвідчили, проведені нами бесіди, анкетування, близько 50% студентів поступили на навчання з метою підняти свій особистісний імідж, самооцінку, розібратись у власних психологічних проблемах, в проблемах, які існують в їх родині, у школі та ін.

Таблиця 1 – Особливості сформованості показників мотивації професійного досягнення та підвищення іміджу у вчителів та студентів за методикою «Структура мотивації» Ю. М. Орлова

Показники мотивації	Педагогі- практики	Студенти-магістри, які навчаються	
		другому курсі	першому курсі
Пізнавальний мотив	4,92	4,73	4,04
Змагальний мотив	1,79	1,99	1,86
Мотив досягнення успіху	3,15	3,45	3,37
Внутрішній мотив потенціалу	3,08	3,18	2,88

Мотиви досягнення успіху студентів виявились більш змагальними, ніж у педагогів-практиків. Отже, досягнення успіху стимулюється змагальним компонентом, адже їхня навчальна діяльність пов'язана з конкурентним відстоюванням свого місця в групі, пошуку місця в житті. Також студенти відрізняються, у порівнянні з вчителями, більш високими значеннями за шкалою «Мотив досягнення успіху», що свідчить про більш виражену в них орієнтацію на успіх у різних видах діяльності, прагнення до подолання дезадаптованості, перешкод. Це й підкреслює більш високу суб'єктивну значущість для них іміджу, успіху як такого.

Нами виявлено, що у студентів значно краще сформовані, ніж у вчителів, й мотиви самооблізації. Як відомо, у вихованні активної життєвої позиції сучасної людини, у підвищенні рівня її працездатності важливе місце посідає формування здібності до самооблізації власних індивідуально-психологічних можливостей у процесі діяльності (А. О. Артющенко, 2010), а в кінцевому результаті, на нашу думку, це визначає й прагнення до покращення свого власного педагогічного іміджу.

Експертна оцінка вчителів зі стажем роботи до 5 років засвідчила, що лише 48% з них мають високий та середній імідж педагога. Половина педагогів потребує спеціальних занять, тренінгів, які б позитивно вплинули на корекцію їх Я-концепції, мотивацію до самозмін, підвищення свого професійного іміджу. З цією метою в академії розроблені для педагогів ряд лекцій, практичних занять, які мають за мету усунення зазначеної проблеми.

Предметом подальших досліджень може стати розробка та апробація спеціального тренінгу для вчителів з метою саморозвитку та корекції якостей та рис особистості, які визначають імідж сучасного педагога.

Шулдик А. В., Шулдик Г. О.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ВПЛИВ ЕМОЦІЙ НА ПОВЕДІНКУ І ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА

Участь емоцій в управлінні поведінкою та діяльністю визнана більшістю психологів, що знайшло відображення в мотиваційній теорії емоцій, яка відстоює функціональну єдність емоційних і мотиваційних процесів. Цієї позиції дотримувались В. В. Бойко (2004), В. К. Вілюнас (1984), Л. І. Петражицький (1999), С. Л. Рубінштейн (1989), Р. С. Немов (1997) та інші вчені. Буває надто важко виділити емоційне в мотивові. Тому одне і теж явище різні автори розглядають то як прояв волі, то як мотивацію, то як емоцію.

Мета нашого дослідження: виокремити роль емоцій у поведінці та діяльності студента.

Очевидно, що емоції є супутником і порадником як мотиваційного процесу, так і всього процесу довільного управління. Для того, щоб зрозуміти, яке місце займають емоції в управлінні поведінкою і діяльністю людини, необхідно врахувати, на якій стадії управління (на стадії мотивації, ініціації, мобілізації, оцінки результатів) настає їх втручання. Цим визначається і різна роль емоцій в поведінці та діяльності.

Відображально-оцінювальна роль емоцій. Ця роль емоцій особливо проявляється на початкових етапах довільного управління (на етапі виникнення потреб і мотивів) і на кінцевому етапі (під час оцінки досягнутого результату: задоволенні потреб, реалізації намірів).

Відображальна роль емоцій полягає не у відображенні об'єктивних явищ, а у відображенні суб'єктивних відношень до них. Відношення (оцінка) залежать від суб'єктивного сприймання об'єкту, яке співставляється з еталонами, смаками, бажаннями студента. Переживання передують оцінці, а може бути і навпаки, спочатку іде оцінка ситуації, а потім виникають переживання. Емоція – це процес оцінки інформації, яку пізнавальні процеси кодують у формі суб'єктивних образів. Емоції за Б. І. Додоновим (1992) відображають відповідність чи невідповідність дійсності потребам, установкам, прогнозам людини. Оцінка результатів може бути не тільки раціональною, але й емоційною, якщо цей результат є дуже значущим для суб'єкта. *Оцінювальна роль емоцій* на перших порах обмежувалась повідомленням організму про *приємне чи неприємне*, то в подальшому вона сигналізувала про *корисне чи шкідливе*, потім – про *безпечне чи небезпечне*, і, на кінець, більш широко – про *значуще чи незначуще*.

Емоції відображають не лише біологічну, але й особистісну значущість зовнішніх стимулів, ситуацій, подій для людини, тобто того, що її хвилює. Оцінюючи хід і результат діяльності, емоції дають суб'єктивне забарвлення тому, що відбувається в людині і навколо неї.

Емоційні явища ініціюють і супроводжують когнітивні психічні явища, відображаючи успішність чи неуспішність їх здійснення по відношенню до тієї чи іншої потреби. Їх призначення – регуляція і оцінка дій людини і ситуацій, а не розв'язання певної пізнавальної задачі. Отже, когнітивні психічні явища відображають об'єктивний світ, а емоційні явища – відображають ставлення людини до цього світу.

Енергетична роль емоцій. Емоції сприяють мобілізації сил організму, викликають захоплення, радість. В таких випадках кажуть людина від щастя може «гори перевернути», вона «окрилена успіхом». Емоції забезпечують оптимальний рівень збудження нервової системи і організму в цілому, приводячи до мобілізації енергоресурси. Під час виникнення емоційної напруги прискорюється серцебиття, підвищується кров'яний тиск, збільшується в крові кількість гормонів, які перевищують реальну потребу організму.

Деструктивна роль емоцій. Емоції також можуть приводити до дезорганізації поведінки і діяльності студента. Смуток, радість, гнів, послаблюючи увагу і здоровий глузд, часто примушують студента виконувати небажані дії. Студент, який потрапив до влади емоцій, «втрачає голову». Горе «зігнуло» студента, він не хоче навчатися. Емоції викликають порушення пам'яті, навичок, приводять до заміни складних дій більш простими. Виявлено негативний вплив переживань, викликаних попередньою невдачею, на швидкість і якість інтелектуальної діяльності студентів.

В багатьох випадках дезорганізуюча роль емоцій пов'язана не стільки з їх модальністю, скільки з силою емоційного збудження. Сильні подразники викликають поза межі гальмування, збудження середньої інтенсивності підвищують ефективність перцептивної, інтелектуальної і рухової активності. Під час сильного хвилювання студенту важко зосередитися на завданні, він може забути, що йому потрібно робити.

Роль емоцій в когнітивних процесах і творчості. До цього часу залишається невирішеною дискусія про те, чи лежить емоція в основі когнітивного процесу чи навпаки, когнітивний процес є індикатором емоції. Логічно припустити, що справедливі обидва погляди на проблему. Емоційні явища характеризуються не тільки знаком (позитивні – негативні), але й якістю (модальністю). Радість, страх, гнів, смуток та інші базові емоції – якісно різні емоційні стани, причому кожна з них характеризується рядом параметрів (силою, інтенсивністю, тривалістю тощо). Емоції як компонент входять до структури особистості. Порушення емоційної сфери веде до особистісних розладів. Когнітивні процеси в меншій мірі визначають структуру особистості. Їх порушення часто не руйнують цілісність особистості.

Л. С. Виготський писав: «Хто відірвав мислення з самого початку від афекту, той назавжди закрити собі шлях до пояснення причин самого мислення, тому що детермінований аналіз мислення необхідно передбачає розкриття рушійних мотивів думки, потреб та інтересів, спонукань і тенденцій, які спрямовують рух думки в той чи інший бік». С. Л. Рубінштейн також стверджував, що психічні процеси в їх конкретній цілісності – це процеси не тільки пізнавальні, але й «афективні», емоційно-вольові. На його думку, мислення є єдністю інтелектуального і емоційного, а емоції – єдністю емоційного та інтелектуального. П. В. Сімонов (1981), В. К. Вілюнас (1984) та інші вчені вважають, що більшість людських емоцій інтелектуально обумовлені. Емоції є каталізатором інтелектуального процесу, вони покращують чи погіршують мисленнєву діяльність, прискорюють чи уповільнюють її. П. В. Сімонов вважає, що емоції є пусковим механізмом мислення. Емоції регулюють і оцінюють сам процес мислення.

Роль емоцій в творчості також багатогранна. Це і муки (страждання) творчості, це і радість відкриття. Гаряче бажання знань, на думку К. Бернара, є єдиним двигуном, який захоплює та підтримує дослідника в його зусиллях, і це знання утворює його єдине щастя і страждання. Хто не знав страждань невідомого, той не зрозуміє насолоди відкриття. Емоція, ліричний настрій, захоплення сприяють творчій уяві, фантазії, адже в цей час в свідомості легко виникають яскраві різноманітні образи, думки, асоціації.

Особлива роль належить емоціям в різних видах мистецтва. К. С. Станіславський (1978) писав, що з трьох психічних сфер людини – розуму, волі та почуттів, – останні є найбільш «важковиховуваною дитиною». Розширення і розвиток розуму значно легше піддаються волі актора, ніж розвиток і розширення емоційної сфери. Почуття, відмічав К. С. Станіславський, можна культивувати, підкоряти волі, розумно використовувати, але воно дуже туго росте. Тому воно для актора найдорожче.

Важливе значення мають емоції і для художника. Якщо натура (об'єкт зображення) залишила художника байдужим, не викликала ніяких емоцій, процес зображення буде пасивним. О. Роден вважав, що перш ніж копія того, що бачить художник, пройде через його руку, вона повинна пройти через його серце.

Роль емоцій в педагогічному процесі. Всім відомо, що процес навчання і виховання відбувається успішніше, якщо педагог робить його емоційним. Зараз часто пропагується виховання, яке позбавлене емоцій і почуттів по відношенню до учнів. З раннього дитинства дитину привчають до раціоналізму, вона отримує мало уроків емоційного життя. А людина, яка не отримує уроків сердечності – істота безсердечна. Сучасна освіта не повинна зводитися лише до пізнання. Ефективність включення навчального матеріалу в роботу залежить не тільки від того, наскільки завдання студентові зрозуміле, а й від того, як воно внутрішньо сприйняте ним, який емоційний відгук воно знайшло і опорну точку в його душі. Емоційний відгук виникне в тому випадку, якщо словесний мотиваційний вплив зачіпає певні струни в душі особистості, її цінності.

Емоції необхідні для закріплення та стабілізації раціональної поведінки студентів. Позитивні емоції, які виникають під час досягнення цілі, запам'ятовуються та за відповідної ситуації пригадуються для отримання такого ж корисного результату. Негативні емоції, навпаки, попереджують від повторного здійснення помилок.

Негативне ставлення до навчання супроводжується страхом, образою, незадоволеністю собою чи викладачем тощо. Позитивне ставлення до навчання проявляється в здивуванні, впевненості в своїх силах, радості від пізнання, гордості за себе і т. д. Позитивне емоційне ставлення студентів до навчально-професійної діяльності прискорює переведення їх у переконання. Емоційно забарвлені знання запам'ятовуються швидше і міцніше, ніж знання, до яких студент байдужий. А. Франс відмічає: «Щоб перетравити знання, треба ковтати його з апетитом». Однією з важливих умов успішного навчання студентів є яскравість, емоційність викладу навчального матеріалу, схвильованість і щира захопленість навчальною дисципліною самого викладача.

Страх отримати негативну оцінку зникає, якщо студент має змогу виправити оцінку, має право вибрати форму перездачі (усна, письмова, у присутності групи чи без неї тощо). О. Я. Чебикін (2002) встановив, що емоції, які студенти хотіли б пережити на заняттях, не співпадають з емоціями, які вони переживають реально. Так, замість захоплення, радості, допитливості вони часто переживають байдужість, нудьгу, страх. Професійно важливими якостями викладачів є емоційність, емоційна стійкість, емпатійність, емоційний інтелект та ін.

Отже, успіх навчально-професійної діяльності студентів залежить від того, наскільки розвинена емоційна сфера педагога і наскільки він здатний формувати у них позитивне емоційне ставлення до пізнання.

СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Авраменко Н. О.

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ІНОЗЕМНИХ АБІТУРІЄНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ОВОЛОДІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ

Навчання державної мови як іноземної абітурієнтів-іноземців вищих медичних навчальних закладів розглядається як складова частина програми вищої професійної освіти і, відповідно, як частина процесу здійснення підготовки висококваліфікованих фахівців, які активно володіють мовою.

На основі аналізу наукової літератури, вивчення навчально-виховної роботи вищих навчальних закладах, результатів констатувального етапу педагогічного експерименту нами визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування готовності до оволодіння професійною термінологією майбутніх лікарів:

- створення позитивної мотивації студентів до оволодіння ними професійною термінологією;

- використання комплексу інтерактивних технологій навчання, спрямованих на навчальну активність студентів;

- забезпечення єдності аудиторної та позааудиторної роботи в медичному ЗВО з метою організації полікультурного діалогу та формування толерантних відносин між студентами.

Готовність іноземних абітурієнтів вищих навчальних медичних закладів до оволодіння професійною термінологією майбутніх лікарів має на меті здатність студентів будувати цілісні, зв'язкові й логічні висловлювання різних функціональних стилів в усній і письмовій мові; передбачає вибір лінгвістичних засобів залежно від типу висловлювання. Від наявності позитивної мотивації майбутніх лікарів значною мірою залежить їх активність до оволодіння уміннями і навичками ведення професійних комунікацій, що є запорукою ефективного формування професійної компетентності студентів. Під час вивчення навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» студенти оволодівають теоретичними засадами мовлення, засвоюють норми усного й писемного мовлення, покращують культуру мовлення за допомогою оволодіння її технікою (дикція, інтонація, наголос), культурою мовлення (мовленнєва вправність), а також за рахунок майстерного застосування мовленнєвої діяльності для впливу на слухача.

Наступною педагогічною умовою готовності іноземних абітурієнтів медичних закладів вищої освіти до оволодіння професійною термінологією нами визначено використання комплексу інтерактивних технологій навчання, спрямованого на освітню активність студентів.

Технологія інтерактивного навчання включала такі методи (рольові ігри, дискусія, метод «прес», мозковий штурм, колективний майндмепінг), засоби (підручники, посібники, аудіо- та відеоуроки, професійно-орієнтований текст) та форми навчання (навчальний діалог, інтерактивний діалог, практичні семінари, тренінги, ток-шоу).

Забезпечення єдності аудиторної та позааудиторної роботи в медичному ЗВО з метою організації полікультурного діалогу та формування толерантних відносин між студентами – третя педагогічна умова.

Саме досвід професійно-комунікативної взаємодії лікаря з пацієнтами є головним чинником ефективної професійної діяльності фахівця, що полягає у наданні допомоги і підтримки людям, які її потребують. Значний вплив на формування готовності іноземних абітурієнтів медичних закладів вищої освіти до оволодіння професійною термінологією має позааудиторна робота, зокрема, такі її види, як: науково-дослідна, виховна, волонтерська. У процесі дослідження майбутні лікарі брали активну участь у науково-дослідній роботі (гуртки, проблемні групи, участь у наукових конференціях, круглих столах, дискусіях), виховній (організація виховних заходів), волонтерській діяльності (участь у волонтерських організаціях, проведення благодійних заходів і акцій тощо). Участь у різних видах позааудиторної роботи зумовила активізацію професійно-комунікативної діяльності студентів, сприяла набуттю ними досвіду професійно-комунікативної взаємодії і забезпечила суттєве підвищення рівня професійної компетентності студентів.

Одним із суттєвих результатів взаємодії аудиторної та позааудиторної роботи щодо формування готовності до оволодіння професійною термінологією майбутніх лікарів є створення освітньо-виховного середовища, насиченого елементами, що віддзеркалюють ідею полікультурності, міжкультурного міжособистісного спілкування усіх суб'єктів освітнього процесу, зокрема, студентів один з одним.

Основними функціями полікультурного навчально-виховного середовища є:

- полікультурна освіта (знайомство не тільки зі своєю національною культурою, але й з культурами інших народів);

- ціннісно-орієнтаційна функція (формування системи ціннісних орієнтацій і відносин у процесі міжетнічної взаємодії);

- функція полікультурного самозбереження (дає можливість зберігати й охороняти свою індивідуальність, розібратися у своїх етнопсихологічних і полікультурних особливостях);

- функція соціальної адаптації (забезпечує виховання громадянина, що опікується про збереження цілісності своєї держави, а також ефективно пристосування студентів до умов життя в сучасному полікультурному суспільстві);

- креативна функція (сприяє реалізації творчого потенціалу особистості через розвиток як пізнавальної, так і соціальної активності) (Щеглова Е. М., 2005).

Основними критеріями полікультурної особистості є такі якості, як емпатія, конфліктостійкість, толерантність, тобто потенційна можливість суб'єктів до ведення гуманістичного діалогу, відкритість, терпимість, гнучкість, почуття власної гідності, готовність до міжкультурного діалогу.

Полікультурну компетентність майбутнього лікаря слід розглядати як важливий елемент його загальної професійної компетентності, як спосіб долучення студентів до різних культур з метою формування загальнопланетарної свідомості, що дає можливість тісно взаємодіяти із представниками різних країн і народів і інтегруватися у світовий культурно-освітній простір.

У процесі професійної підготовки майбутніх лікарів важливим педагогічним аспектом стає формування готовності студента до діалогу з іншою людиною, готовності до компромісу, подолання й запобігання конфлікту в ситуаціях зіткнення особистісних позицій у професійній сфері.

Виховання в душі полікультурності слід розглядати як невідкладний імператив. Воно має сприяти формуванню у майбутніх лікарів навичок толерантного мислення, критичного осмислення й вироблення суджень, заснованих на загальнолюдських моральних цінностях.

Для здійснення ефективної професійної діяльності абітурієнтам необхідні наявність знань про способи представлення ціннісних орієнтацій у різних культурах, знань про міжкультурні відмінності, психологію міжкультурної взаємодії, знань феномена бар'єрів міжкультурного спілкування й способів їх запобігання, умінь побудувати власну поведінку відповідно до норм іншої культури в ситуаціях міжкультурної взаємодії, умінь

запобігання міжкультурних конфліктів і проявів ксенофобії й етноцентризму, умінь плідної міжкультурної взаємодії у професійній діяльності (Спіфанцева А. С., 2010).

Для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх лікарів, а також із метою усунення виявлених недоліків розроблено і впроваджено спецкурс «Основи формування готовності іноземних абітурієнтів медичних закладів вищої освіти до оволодіння професійною термінологією», спрямований на формування теоретичних знань про професійно-комунікативну компетентність майбутніх лікарів, її складових і значення для майбутньої професійно-комунікативної діяльності лікаря; практичних умінь і навичок професійно-комунікативної взаємодії лікаря з пацієнтами, умінь урегулювати конфліктні ситуації у професійній діяльності за допомогою можливостей професійної комунікації, розвиток професійного слухання у процесі комунікативної взаємодії лікаря з пацієнтом, проявів емпатії.

Визначені нами педагогічні умови забезпечать підвищення ефективності формування готовності іноземних абітурієнтів вищих навчальних медичних закладів до оволодіння професійною термінологією.

Булавина О. А.

Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ДО ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ

Сучасні підходи до технології підготовки фахівців сконцентровані на формуванні та розвитку професійної компетентності. Суспільство в умовах жорсткої конкуренції на ринках праці вимагає від майбутніх фахівців володіння достатньо великою кількістю як професійних, так і особистісних компетенцій. Вже не забезпечить конкурентних переваг високий рівень володіння знаннями, вміннями та навичками з фахових дисциплін, знання іноземної мови, комп'ютерна грамотність та, навіть, невеликий довід роботи. Роботодавці все більше уваги звертають на особистісні характеристики претендентів: ініціативність, харизматичність, комунікабельність, а особливо, на креативність та інноваційність мислення. І система освіти повинна адекватно реагувати на такі запити шляхом актуалізації як змісту навчання, так і змінами у технології підготовки, тобто методиці навчання, майбутніх фахівців.

У рамках щорічного звіту World Wealth Report консалтингове агентство Capgemini опублікувало перелік галузей, в яких працюватиме найбільша кількість мільйонерів до 2025 року. Топ-3 було визнано сектори: фінанси, технології та охорона здоров'я; а освіта, як не дивно, за думкою експертів посіла сьоме місце, оскільки, у міру того як росте багатство, все більше людей прагнуть здобувати освіту, яка дозволяє підвищити багатство (<https://ukr.segodnya.ua>). За даними Forbes Україна у 2015 році 0,2% населення світу належало 21,4% світових фінансових багатств, при чому 20% сучасних мільйонерів не мають вищої економічної освіти. У 2017 – кількість мільярдерів зросла на 233 особи, а їх сумарний капітал зріс на 1,19 трлн. доларів і склав 7,67 трлн. доларів. До першої п'ятірки мільярдерів увійшли власники компаній Microsoft, Berkshire Hathaway, Amazon, Facebook, Bloomberg (www.forbes.ru). Ці факти, на нашу думку, підтверджують, з одного боку, перехід суспільства до «економіки знань», де знання стають рушійною силою суспільного прогресу, та великі перспективи розвитку секторів, що забезпечують створення та розповсюдження нових знань, в тому числі для освіти; а, з іншого, необхідність чіткого визначення не тільки обсягу знань та вмінь, що зможуть отримати здобувачі, але й які якості та яким чином їх розвивати та виховувати в освітньому середовищі.

Ефективна система освіти, зокрема й економічна, має забезпечити гармонійне поєднання фундаментальної (теоретичної) та практичної складової навчання, що

обумовлює впровадження викладачами у практичну діяльність спеціальних методичних прийомів, спрямованих на розвиток інструментальних, міжособистісних, системних та спеціальних компетентностей для продуктивної професійної діяльності тих, хто навчається. Для фахівців з економіки особливо актуальним є в процесі підготовки оволодіти техніками сучасного мислення, а для цього вони повинні бути імplementовані у навчальний процес закладів освіти.

Перш за все, для реалізації даного завдання викладачі самі мають володіти техніками сучасного мислення та використовувати їх у власній професійній діяльності, а також вдосконалювати безпосередньо методику викладання економічних дисциплін у вищих навчальних закладах. У ДВНЗ «Київський національний економічний університет ім. В. Гетьмана» ми маємо змогу для розвитку основ економічного мислення запроваджувати найкращі техніки і прийоми, розроблені на базі теорії вирішення винахідницьких задач Генріха Альтшулера (ТРИЗ), різні методики розвитку нестандартного і творчого, стратегічного та аналітичного, колективного мислення Едварда де Бono (наприклад, «шість капелюхів мислення», «шість пар взуття образу дії», ефективний пошук альтернатив в процесі прийняття рішень, «латеральне мислення», водна логіка), американські методики критичного мислення, методику інтелект-карт та карт-пам'яті Т. та Б. Бьюзенів, методики розвитку креативності мислення та деякі інші, в підготовці фахівців з економіки, викладачів економічних дисциплін та педагогів професійного навчання в галузі економіки на базі курсів «Методика викладання економіки» і «Методика викладання економічних дисциплін» для спеціальності «Професійна освіта/Економіка». В практиці викладання ми керуємося принципами проблемного та особистісно-орієнтованого навчання, застосовуємо різні методи активізації пізнавальної діяльності (навчальні ігри, тренінги, навчальні проекти, кейси, ситуативні вправи, розвиваючі завдання тощо), впровадження яких надає можливість студентам перейти від вивчення теоретичних основ дисциплін до застосування їх на практиці та оволодіння методичною наукою, опанувавши методику роботи з різними видами репродуктивних та продуктивних навчальних завдань не тільки з позиції того, хто навчається, але й позиції викладача (або керівника) на етапах їх створення, застосування та оцінювання отриманих результатів. А головним, на наш погляд, є те, що студент може самостійно визначити, якого рівня сформованості конкретної компетентності він бажає досягти, обрати необхідні для цього завдання та працювати над власним розвитком як самостійно, так і під компетентним наглядом викладачів «Методики викладання економіки».

Отже, впевненість в тому, що шляхом формування компетентності студентів економічного університету, фахівців міжпредметного рівня, забезпечення професійного та особистісного зростання викладачів та відповіддю на сучасні виклики до технології підготовки фахівців є економічне мислення, яке можна і необхідно розвивати, вивчаючи різні техніки і прийоми мислення. Це слугує запорукою реалізації головного принципу Болонського процесу – навчання протягом всього життя. Бо, як зазначив Пол Хейне, автор відомої книги «Економічний спосіб мислення», «... якщо людина спробувала мислити економічно, вона ніколи не зупиниться на попередньому рівні, а намагатиметься досягти більшого, а отже, розвиватиметься» (П. Хейне, 1997). Цим розвитком обумовлена поява викладачів нового інноваційного типу, основним завданням яких є стимулювати мислення, його креативність, критичність, інноваційність, адже «...зі змінами нашого мислення змінюється економіка» (А. Ейнштейн), та «ідеї економістів – і коли вони праві, і коли помиляються, мають набагато більше значення, ніж прийнято думати. Насправді саме вони правлять світом!» (Дж. М. Кейнс).

Василенко О. М.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ З ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ

Проблема трудової міграції та появи дистантних сімей як наслідок цього явища не є новою для нашої держави, але надзвичайно актуальною на сьогоднішній день. Адже сучасний важкий стан економічної ситуації та масового безробіття змушує українців залишати свої родини та шукати заробітку на чужині. За даними моніторингу світового населення, присвяченому міжнародній міграції та розвитку, Україна посідає четверте місце за кількістю міжнародних мігрантів. Так, близько 20 млн. українців живуть за межами України як закордонні українці, а близько 7 млн. є трудовими мігрантами (тобто виїжджають в інші країни з метою працевлаштування).

Діти трудових мігрантів, як правило, залишаються під опікою родичів: одного із батьків – матері (44%) або тата (26%), бабусі (35%), сестри (14%), брата (12%). Особливо гострою ця проблема є в окремих областях, таких, як: Тернопільська, Івано-Франківська, Чернівецька. Сьогодні на Буковині є села і містечка, у яких майже все працездатне жіноче населення виїхало на заробітки.

В Хмельницькій області за останні роки також значно зріс потік міграційних процесів. Найпопулярнішими країнами для трудової міграції хмельничан є: США, Ізраїль, Польща, Російська Федерація, Німеччина, Білорусь, Литва, Латвія, Італія.

Однією з основних проблем, пов'язаних з трудовою міграцією, є розрив родинних стосунків, в результаті чого діти залишаються без батьківського піклування протягом кількох років. Особливо проблемним є питання виховання підлітків у дистантній сім'ї, що породжене самою соціальною ситуацією їх розвитку. Адже підлітковий вік – один із найскладніших етапів в онтогенезі людини, оскільки в цей період відбувається не тільки корінна перебудова психологічних структур, які склалися раніше, але й виникають нові утворення, закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні відповідних уявлень та соціальних установок.

Важливим моментом у житті підлітків є пошук моральних цінностей, смислу життя. У цьому віці діти – максималісти. Часто підліток у своєму пошуку стає «самотнім подорожнім». Особливе значення у процесі самовизначення і самоствердження підлітка відіграє соціальне середовище, зокрема сім'я, оскільки саме в підлітковому віці дітям як ніколи потрібний приклад батьків, їхня порада та підтримка. Відсутність одного чи обох батьків негативно впливає на вищезазначені фактори (Раєвська Я., 2012).

Дослідженню проблеми виховання й розвитку дітей в дистантних сім'ях, зокрема підлітків, присвячені наукові праці Л. Боярин, А. Капської, С. Міняйло, О. Мороз, О. Ніколенко, Я. Раєвської та інших. Вчені звертають увагу на те, що підлітки з дистантних сімей, в порівнянні з однолітками з повних сімей, мають більшу схильність до невротичних порушень та протиправної поведінки, що зумовлює необхідність вивчення проблем соціально-психологічного розвитку та виховання підлітків з дистантних сімей.

Загальновідомо, що втрата чи від'їзд батьків – це травматична ситуація для будь-якої дитини, незалежно від її віку, статі та інших особливостей. У дітей втрачається тісний емоційний та тілесний зв'язок, який давав їм відчуття безпеки, захищеності, безоціночного прийняття та любові, формував базову довіру до оточуючого світу та людей. Але особливо болісно проживають «тимчасову втрату батьків» підлітки, коли вони «вже не діти», але «ще не дорослі» вибудовують власні ціннісні орієнтації, визначаються з стилем життя, що, в значній мірі, залежить від тих сімейних моделей, які дитина «записала» і «записує» на тлі свого несвідомого. Ще однією психологічною характеристикою даного віку є те, що авторитет батьків чи іншого важливого дорослого після тривалої ідеалізації починає знецінюватися (що є природнім), а суперечливий

приклад та «класне» життя «дорослих» однолітків стає все більш привабливим. Власне мова йде про можливу схильність до крайнощів: від наслідування негативної, адиктивної поведінки до надмірної замкненості та закритості. Неочікуваною може стати й ситуація повернення та зустрічі батьків з власними дітьми. Адже, як одні так і другі за період розлуки стали «іншими». Натомість, батьки очікують повернення «старих добрих часів» і не розуміють, що діти трохи підросли й подорослішали без них. Тому підлітки починають активно чинити опір батькам. І знову з'являється багато взаємних образ, звинувачень, ворожості та демонстративної байдужості (Раєвська Я., 2012).

З виїздом батьків за кордон підлітки починають «замикатися» у собі і тому намагаються жити не в реальному світі, а у віртуальному, тобто потрапляють в залежність від комп'ютерних ігор. Саме ця залежність нерідко стає причиною пропуску занять у школі. Таким чином, сім'я втрачає функцію основного агента соціалізації підлітка, а реальне соціальне середовище його комунікацій виховання замінюється «віртуальним». А. Таранова також додає, що діти трудових мігрантів у свій вільний час надають перевагу «пасивним» заняттям: комп'ютерним іграм, перегляду телепередач. У них наявний низький рівень зайнятості тими видами соціальної активності, які потребують втручання та підтримки дорослих. Вони рідко займаються у гуртках і секціях за інтересами, не мають домашніх тварин тощо (Таранова А., 2012). У свою чергу, пасивна позиція дітей з дистантних сімей у шкільних колективах гіпотетично є джерелом формування пасивної життєвої позиції в подальшому дорослому житті, своєрідним відображенням рівня їхньої інтеграції в соціумі.

Відсутність емоційного контакту з батьками іноді призводить до зловживання підлітком психоактивних речовин, дезадаптації поведінки, появи соматичних захворювань. Водночас підлітки підвищено збудливі; їхня поведінка нестійка, імпульсивна. Вони стають неспокійними, агресивними забіяками. На жаль, в останні роки в Україні почастишали випадки залучення підлітків з дистантних сімей до алкоголізму, наркоманії, бродяжництва тощо.

Отже, підлітки з дистантних сімей схильні до втрати потреби у спілкуванні з батьками, поступово вони стають егоїстичними, замкненими, конфліктними, впертими, озлобленими, невпевненими в своїх силах, недисциплінованими і часто мають неадекватну самооцінку. Дефіцит спілкування з батьками впливає на загальний емоційний стан підлітків, їхню самооцінку, викликає погіршення настрою, агресивність, підвищену тривожність, схильність до конфліктної, ворожої поведінки як у шкільному колективі, так і в сімейному середовищі. Усе це певним чином впливає й на статус підлітка у колективі, успішність в навчанні, поведінку, відносини з однолітками, вчителями, рідними. Підлітки з дистантних сімей, окрім природних вікових та соціально-психологічних труднощів, переживають стрес та психологічну травму в момент виїзду батьків закордон, їм важко пристосуватися до існуючої ситуації, і лише з часом так чи інакше вони навчаються жити самостійно, та знову змушені переживати стрес в момент повернення батьків додому.

Гаврилькевич В. К., Крук С. Л.

Хмельницький національний університет

ЗАСОБИ ПСИХОЛОГІЧНОГО І ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ

Психологічне і педагогічне забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки має за мету створення психологічних, соціально-психологічних та психолого-педагогічних умов, що сприятимуть діяльності суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки. Воно полягає у *соціальному моделюванні* – створенні в рамках окремої гетерогенної соціальної групи (що складається із суб'єктів особистісно-

зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки), найбільш сприятливих умов для реалізації мети гуманної педагогіки – виховання гуманної та благородної людини. (Більш детально про це сказано у нашій статті «Базові положення психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі» на сторінках 74–76 цього збірника).

Здійснюючи соціальне моделювання, суб'єкти психологічного і педагогічного забезпечення вступають у взаємодію з суб'єктами особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки, використовуючи відповідні моделюючі засоби.

Мета статті – визначити і систематизувати засоби психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки (моделюючі засоби).

Згідно великого тлумачного словника сучасної української мови, **засіб** – це: 1) якась спеціальна дія, що дає можливість здійснити що-небудь, досягти чогось; спосіб; 2) те, що служить знаряддям у якій-небудь дії, справі (наприклад, механізми, пристрої і т. ін., необхідні для здійснення чого-небудь, для якоїсь діяльності) (Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь, 2005., с. 420).

У нашій дослідно-експериментальній роботі **моделюючі засоби** – це сукупність різноманітних дій, що дають можливість здійснити необхідний вплив на обрану нами соціальну групу, щоб досягти її облагородження і побудувати *експериментальну соціальну модель освітнього середовища на засадах гуманної педагогіки*, а також сукупність різноманітних знарядь, необхідних для виконання цих дій.

Засоби психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки (моделюючі засоби) – це дії та знаряддя за допомогою яких здійснюється моделювання соціально-психологічної ситуації та діяльності суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки. *Моделюючі засоби мають бути відповідними загальній меті діяльності суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки – вихованню гуманної та благородної людини.*

Загальна структура засобів психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки (моделюючих засобів) подано на рисунку 1.

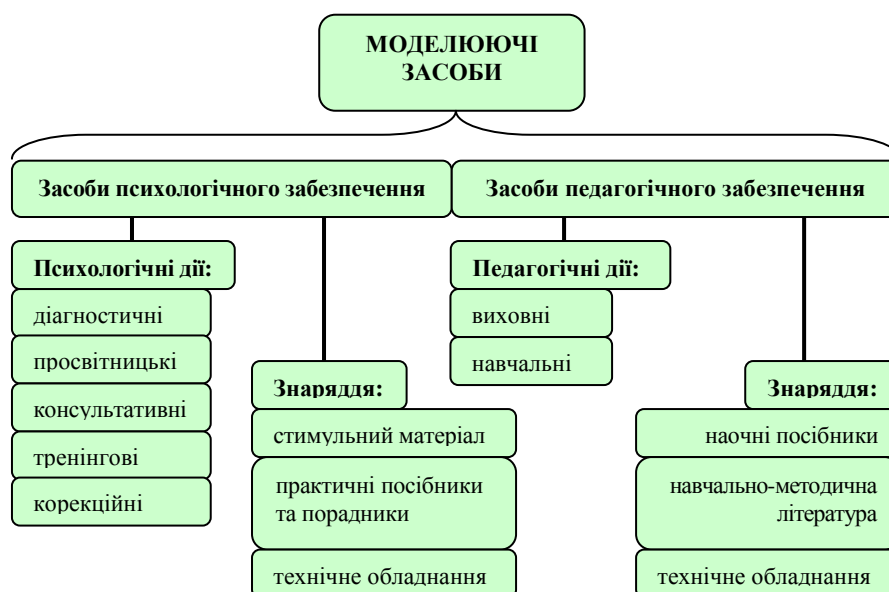


Рисунок 1. – Загальна структура засобів психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки (моделюючих засобів).

Засоби психологічного забезпечення мають слугувати оптимізації діяльності суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі.

Наш особистий досвід практичної реалізації ідей гуманної педагогіки показує, що цей процес є непростим у психологічному плані. Шлях від абстрактної ідеї, сприйнятої на *теоретичному розумовому рівні*, до *практичної діяльності й повсякденної поведінки* пролягає через:

– *орієнтований на практику розумовий рівень*, тобто через конкретні раціональні уявлення про те, як можна реалізувати цю ідею у реаліях власного життя й власної професійної діяльності;

– *почуття і відчуття*, які пов'язують розум із реальною внутрішньою та зовнішньою дійсністю;

– *емоції*;

– *праксис* (систему рухових умінь і навичок).

Інтегрує всі ці рівні *система психодуховної саморегуляції людини*.

На кожному із названих рівнів у людини в процесі онтогенезу формується система різноманітних звичок. Ці звички можуть бути такими, що суперечать ідеалам гуманності та благородності, що зумовлено недосконалістю людини і суспільства, в якому відбувався її онтогенез до моменту зустрічі з ідеями гуманної педагогіки. Тому, ефективна практична реалізація ідей гуманної педагогіки передбачає необхідність перебудови особистих звичок людини відповідно до ідеалів гуманності й благородності. Іншими словами, шлях від ідеї гуманізму до гуманної діяльності й поведінки пролягає через гуманне переродження (трансформацію) особистості людини. На цьому шляху людині доводиться переживати кризи духовного розвитку і особистісного зростання.

Психологічне забезпечення діяльності суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки покликане допомагати їм проходити описаний вище шлях. Учням, учителям і батькам учнів пропонуються *цикли лекцій, семінарів і практичних занять* за такою тематикою:

1) самопізнання (розвиток рефлексивних механізмів особистості, самоусвідомлення, усвідомлення власних психологічних проблем та сильних сторін своєї особистості, розвиток позитивного самопочуття, здатності до творчості) за допомогою методів арт-терапії, тренінгового заняття «Любов як самопізнання» та ін.;

2) прийоми психологічної самодопомоги;

3) психодуховна саморегуляція людини;

3) особиста психогігієна у повсякденному житті – практична реалізація ідей гуманності і благородства у ставленні до самого себе, до свого тіла і душі;

4) психологічні закономірності особистісного і духовного розвитку людини.

Відповідно до актуальних потреб цільової аудиторії можуть бути підготовлені та проведені інші тематичні цикли занять.

Під час цих занять передбачається здійснення *психодіагностичних, психопрофілактичних, психологічно-просвітницьких, психологічно-консультативних і психокорекційно-розвивальних заходів*.

Названі заходи можуть здійснюватись у таких формах:

– *індивідуально-особистісній* (для окремої людини);

– *груповій* (для окремої групи учнів, учителів чи батьків учнів);

– *колективній* (для всього учнівського, педагогічного чи батьківського колективу школи).

Знаряддя, необхідне для здійснення психологічного забезпечення діяльності суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки може бути найрізноманітніше, залежно від тематики і виду заняття: мультимедійні презентації з відповідною апаратурою, роздатковий і стимульний матеріал для психодіагностики, твори мистецтва і обладнання для виконання арт-терапевтичних психотехнік тощо.

В якості *посібників та порадників* для здійснення психологічного забезпечення діяльності суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки можуть бути використані праці видатних психологів-гуманістів, таких як: К. Роджерс, А. Маслоу, Ф. Перлз, В. Франкл та ін. Зокрема, велику цінність у даному контексті мають праці, в яких гуманістично орієнтовані психологи і психотерапевти діляться власним практичним досвідом. Гуманістичній трансформації особистості слугують і твори Ш. О. Амонашвілі («Без Серця що зрозуміємо?», «Істина школи», «Кожний для мене учитель», «Лицар Гуманної Педагогіки. Скринька Честі та Служіння», «Посмішко моя, де ти? Думки в учительській», «Поспішайте, діти, будемо вчитися літати!», «Сповідь батька синові», «У «чаші» Дитини сяє зародок зерна Культури», «Чому не прожити нам життя героями духу? Думки в учительській», «Як любити дітей (досвід самоаналізу)» та інші), а також підготовлені співробітниками Всеукраїнської культурно-освітньої асоціації Гуманної Педагогіки за пропозицією Ш. О. Амонашвілі збірники цитат із книг Вчення Живої Етики, листів О. І. Реріх і записів Б. М. Абрамова («Учитель», 2014; «Учитель, укажи путь Красоты Духа!», 2015; «Полюбите будущее – крылья вырастут», 2017; «Семья – лоно человеческой культуры», 2017).

Засоби педагогічного забезпечення мають слугувати розвитку у суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки гуманістичного світогляду і підвищенню загального рівня обізнаності в галузі гуманної педагогіки. Цьому сприяє вивчення творчої спадщини видатних педагогів-гуманістів: К. Д. Ушинського, М. І. Пирогова, А. С. Макаренка, Я. Корчака, Г. Ващенко, В. О. Сухомлинського, та сучасних українських вчених – представників духовно-гуманістичного напрямку психології та педагогіки: І. Д. Беха, М. Й. Боришевського, І. А. Зязюна, С. Д. Максименка, В. В. Рибалки, М. В. Савчина та інших

Засоби педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі на прикладі початкової школи дуже чітко й детально висвітлюються Ш. О. Амонашвілі у його авторському семінарі «Гуманно-особистісний підхід до дітей у освітньому процесі», а також описані в його працях, зокрема, у трактаті «Школа Життя» (Амонашвілі Ш. О. Школа Життя. Трактат про початковий ступінь освіти, заснованої на принципах гуманно-особистісної педагогіки. Хмельницький, 2002). Цей трактат є основним *методичним посібником* для педагогічного забезпечення у нашій дослідно-експериментальній роботі, оскільки в ньому описано відповідні педагогічні дії та знаряддя. Необхідно лише адаптувати викладені в ньому ідеї до сучасних умов життя української середньої загальноосвітньої школи. Розв'язанню цього завдання допомагає авторський семінар «Методологічні основи гуманної педагогіки» (С. Л. Крук).

Як методичний посібник для гуманізації занять із фізики може бути використана праця І. Стульпінене (Стульпінене І. Фізика мовою Серця: додаток до курсу фізики середньої школи для духовно-морального виховання. Хмельницький, 2008), а для гуманізації занять із біології – праця В. Ф. Бак (Бак В. Ф. Біологія язиком серця. Артемовськ–Донецьк, 2008).

Досвід гуманізації навчальних занять мовленнєвого напрямку викладено в уроках професора В. Г. Ніорадзе (Пути выращивания письменно-речевой деятельности: Уроки Валерии Ниорадзе. Книга для учителя. 1–4 классы. Экспериментальные материалы / Запись М. Н. Абрамовой и М. И. Шишовой, под ред. М. И. Шишовой. Хмельницький, 2010).

Для пізнання концептуальних положень гуманної педагогіки в контексті проблематики сучасного суспільства та основних етичних принципів професійної діяльності учителя на засадах гуманної педагогіки призначені «Маніфест гуманної педагогіки» і «Кодекс честі та служіння учителя» (Ш. О. Амонашвілі, Д. М. Маллаєв, С. Л. Крук та ін. Маніфест гуманної педагогіки. Вид. друге, виправлене та доповнене Кодексом честі та служіння учителя. Хмельницький, 2014).

Ознайомленню з сучасним станом розвитку ідей гуманної педагогіки в Україні можуть посприяти також інші наукові та публіцистичні праці, опубліковані в періодичних виданнях та у збірниках матеріалів Всеукраїнських конференцій і читань, присвячених питанням гуманної педагогіки.

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

Хмельницький національний університет

РОЛЬ ПРАКТИКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Масштабні перетворення, що відбуваються нині в усіх сферах суспільного буття, зумовили пошук нових підходів і шляхів до вирішення особистісних проблем людини. Все більшої актуальності у цьому контексті набуває професія психолога. Допомогти людині реалізувати свій потенціал, досягати злагоди з довкіллям, знайти своє місце у суперечливому світі – ось неповний перелік завдань, що поставлені перед психологом на сучасному етапі розвитку суспільства. Відповідно до Законів України «Про освіту» (2017) і «Про вищу освіту» (2014), «Положення про вищий заклад освіти» (1996), «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (2014), «Положення про організацію виробничої і педагогічної практики» (1993), Освітньо-професійної програми підготовки фахівця з вищою освітою для студентів спеціальності «Психологія» висуваються вимоги до наукових і практичних знань випускників, умінь і навичок професійної діяльності психолога.

Психологічна практика є відповідальним етапом у підготовці психологів. Вона дає можливість студентам перевірити на практиці набуті теоретичні знання, а також переконатись у правильності обраного професійного шляху та здатності працювати в цій галузі.

Аналіз практичної діяльності психологів показує, що професійні труднощі найчастіше пов'язані з технологічними аспектами практичної роботи, починаючи із загальної організації праці, шляхів і способів взаємодії з дорослими і дітьми та закінчуючи конкретними методиками, що використовуються в роботі з різними віковими групами. Тому дуже важливо у підготовці психологів – практиків робити акцент на прикладному характері одержаних знань. Майбутнім психологам необхідно розвивати свій рефлексивний потенціал, оволодівати навичками самоаналізу й цілісного аналізу ситуації спілкування, необхідно вчитись працювати в ситуації «тут і тепер», розвивати вміння займати партнерську позицію, здійснювати реальне управління груповим процесом та індивідуальною психокорекцією, що ґрунтуються на результатах психодіагностики.

Також психологічна практика надає студентам можливість апробації і розвитку професійно значущих якостей та опанування основами роботи з дітьми різних вікових категорій, їх батьками й вчителями.

Специфіка професійної діяльності практичного психолога потребує вміння застосовувати знання на практиці, професійної компетентності і високої відповідальності та визначає особливу важливість формування фахових умінь і навичок, а також певних професійно значущих особистісних якостей в процесі навчання майбутніх практичних психологів. Цілеспрямоване формування необхідних умінь та їх удосконалення забезпечується через організацію навчальної психологічної практики, яка є важливою ланкою в системі підготовки спеціаліста будь-якого фаху.

Після проходження психологічної практики студенти повинні представити навчальний проект, що являє собою творчу роботу за результатами дослідження психологічного клімату учнівського колективу й міжособистісних стосунків у класі в реальних умовах навчально-виховного процесу на основі сучасних психолого-педагогічних методик і технологій.

Навчальний проект виконується студентом протягом усього періоду практики. Індивідуальне навчально-дослідне завдання може мати таку структуру:

- результати психолого-педагогічного дослідження колективу класу;
- психолого-педагогічну характеристику класу;
- психолого-педагогічну характеристику учня класу;
- плани-конспекти проведених виховних заходів з учнями класу;
- аналіз заходів, проведених іншими практикантами;
- пропозиції щодо покращення міжособистісних стосунків у класі.

Нині система організації практики має бути більш гнучкою, динамічною, мобільною й адекватно реагувати на швидко мінливий попит на сучасного фахівця – психолога.

Особливості підходів до організації навчальної практики майбутніх практичних психологів зумовлені низкою специфічних ознак професійної діяльності. Зокрема, особливість практики визначається досить широким спектром закладів, в яких може працювати практичний психолог. Він включає всі освітні заклади різних рівнів і типів, заклади і служби інших установ (соціального захисту населення, охорони здоров'я, юстиції), громадські організації, які надають різні види психологічної допомоги дітям і дорослому населенню. Така діяльність має свою специфіку у кожному окремому закладі чи службі. Практична підготовка студентів вищих навчальних закладів є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми і має на меті набуття студентами професійних навичок та вмінь. Ця підготовка здійснюється в умовах професійної діяльності під організаційно-методичним керівництвом викладачів вищого навчального закладу та спеціалістів з цього фаху.

Програма практичної підготовки та терміни її проведення визначаються навчальним планом. Її організація регламентується Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, затвердженим наказом міністра освіти України. Основна мета практики – отримання і усвідомлення студентами досвіду професійної діяльності при виконанні основних професійних функцій.

Психологічна практика є інтегруючим і стрижневим компонентом особистісно-професійного становлення фахівця, який передбачає оволодіння різними видами професійної діяльності й формування потреби професійного самовдосконалення через самопізнання, самовизначення студента в різних професійних функціях у реальних умовах.

Мета психологічної практики полягає у формуванні професійних умінь та особистісних якостей фахівця та на їх основі оволодіння видами професійної діяльності на рівні, який відповідає освітньо-кваліфікаційній програмі підготовки фахівця з психології.

До завдань психологічної практики належать:

1) поглиблення та удосконалення теоретичних знань і встановлення їх зв'язку з практичною діяльністю;

2) розвиток особистісних якостей, необхідних психологу в його професійній діяльності;

3) формування професійних умінь і навичок: комунікативних, організаційних, діагностичних, проєктувальних, просвітницьких, прогностичних, аналітичних; рефлексивних і т. п.

4) знайомство з основними типами і видами закладів, в яких надається психологічна допомога різним категоріям населення, освітніми закладами, спеціальними профілактичними закладами (дитячі притулки і розподільники), соціальними службами, відділами у справах неповнолітніх, громадськими організаціями, центрами дозвілля і творчості дітей, закладами літнього відпочинку дітей і підлітків і т. п.;

5) засвоєння сучасних психологічних технік і методів групової та індивідуальної роботи діагностичного, корекційного, консультативного, профілактичного, просвітницького та реабілітаційного характеру з різними категоріями клієнтів в дитячому, молодіжному та дорослому середовищі;

6) створення умов для розвитку здібностей і самореалізації студента, для формування його власного стилю діяльності;

7) формування у студентів творчого та дослідницького підходів до професійної діяльності;

8) розвиток навичок професійної рефлексії.

За період проходження практики студентам – практикантам необхідно ознайомитись з такими видами роботи: діагностування, консультування, корекція, пропаганда психологічних знань і профілактика. Студенти – практиканти працюють з різними віковими категоріями дітей та молоддю, а також з педагогами та батьками.

Під час першого етапу практики студенти спостерігають за роботою психолога, ведуть відповідну документацію, відвідують корекційні тренінгові заняття, батьківські збори, виховні години та уроки окремих вчителів (за згодою останніх); беруть участь у виїзних відеолекторіях, просвітницьких заходах з профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі.

Другий етап практики – самостійна робота. Студенти за допомогою психолога та методиста готують та проводять відповідні заняття з дітьми різних вікових груп та молоддю, діагностують, аналізують результати, проводять відповідні корекційні заняття, дають консультації вчителям і батькам.

У триденний термін після закінчення практики студенти здають всю необхідну документацію методисту чи керівнику групи.

Не пізніше, ніж через два тижні після завершення практики проводиться заключна конференція на факультеті. Її мета – проаналізувати і узагальнити результати практики, відзначити успіхи та недоліки у її підготовці та проведенні. Від кожної установи виділяється доповідач (як правило, староста групи), який узагальнює результати роботи. За підсумками психологічної практики студентам виставляється диференційований залік у залікову книжку.

Вважається, що студент, який не проходив практику, або робота якого під час практики визнана незадовільною, не виконав навчального плану даного семестру. Йому за рішенням деканату може бути надана можливість повторного проходження практики без відриву від навчальних занять. Коли студент повторно отримав негативну оцінку з практики при комісії, ректор навчального закладу вирішує питання про його відрахування.

Отже, практика дає змогу майбутнім психологам виявити позитивні сторони та недоліки своєї професійної підготовки, глибше усвідомити ступінь складності обов'язків, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, роль та значення особистісних та професійно-важливих якостей.

Грабчак О. В.

Хмельницький національний університет

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ БЛАГОДІЙНОСТІ

Поширення благодійної діяльності в сучасному суспільстві породжує потребу в її вивченні у рамках соціальної психології. Вивчення соціально-психологічної сутності благодійності надасть нові можливості для дослідження психологічних і соціальних процесів, що відбуваються у суспільстві.

Благодійність можна розглядати як діяльність приватних осіб з надання безоплатної матеріальної допомоги незаможним або певним організаціям, які займаються пошуком вирішення актуальних для сучасності проблем, в тому числі й проблеми бідності. За радянських часів дане поняття мало негативний відтінок і розглядалось, як засіб маскуванню експлуататорської природи буржуазії. На сьогоднішній день ставлення до благодійної діяльності змінилося. Насамперед, це пов'язано зі змінами у політичній

ситуацій державі, соціальною ситуацією в зоні АТО, змінами суспільних цінностей, розвитком суспільної та національної самосвідомості та змінами у свідомості окремих людей.

Таким чином, нині благодійність стає певним відображенням або закономірною ознакою розвитку сучасного суспільства і цим визначається необхідність пильної уваги до неї як до соціально-психологічного феномену.

В рамках соціальної психології феномен благодійності можна розглянути як рух, тобто як організовану структуру людей, у свідомості яких знайшли відображення основні проблеми суспільства і метою якої є безкорислива допомога у вирішенні цих проблем (Ільченко О., 2010). Виходячи з наведеного визначення, благодійні рухи відрізняються від інших тим, що вони не несуть матеріальної вигоди його учасникам.

Сучасну благодійність можна розглядати саме як рух, тому що вона здійснюється в рамках організованих структур (фондів, організацій) і навіть ті, хто просто бажає виділити гроші на благодійність, для цього вступають у взаємодію з цими структурами. Саме структурованість допомоги відрізняє благодійність від милостині.

Отже благодійність можна розглядати на двох рівнях. Перший рівень складають структури, що мають на меті боротьбу з конкретною проблемою в конкретній соціальній сфері (наприклад, Міжнародний фонд з боротьби зі СНІДом). Другий рівень становить феномен благодійного руху, як відображення розвитку суспільства та громадської свідомості. Перший рівень показує, які проблеми актуальні для сучасності. За переліком сфер діяльності благодійних фондів та організацій можна зробити висновок щодо нагальних проблем суспільства, вирішення яких можливе лише завдяки спільним зусиллям значної частини населення і вимагає значних капіталовкладень. Так у сучасному суспільстві є дві глобальні проблеми, над якими працюють переважна більшість благодійних організацій: бідність і здоров'я. Проте бідність, як і хвороби, по-різному поширені географічно. Тому найчастіше благодійні фонди спрямовують свою діяльність у певні проблемні географічні зони, де боротьба ведеться з конкретними проблемами (наприклад, проблема недоїдання у найбідніших країнах Африки). З самого їх виникнення саме ця вузька спрямованість була відмінною рисою благодійних організацій.

Останнім часом в світі з'явилися благодійні організації, сфера діяльності яких розширена і вже не настільки вузька. Найчастіше таке розширення відбувається за рахунок стирання географічних кордонів, що є закономірний процесом в умовах глобалізації. Крім того цей процес може свідчити про зміну в суспільній свідомості спрямованості від особистих проблем до загальної проблематики. Тому сучасне суспільство отримує завдання і, одночасно, можливість вирішувати глобальні питання людства на більш високому, більш продуктивному рівні.

Завдяки розвитку соціально-психологічного знання, а також виходячи з практики соціальної роботи виявляється, що ефективніше навчити людину вирішувати проблему, ніж вирішити її за неї. Тому можна спостерігати на даний момент поступову зміну форми благодійної діяльності з переважно гуманітарної на розвиваючу, завдяки якій сьогодні відбувається розгортання великої кількості соціально-психологічних програм, що раніше були лише завданням держави. Це говорить про те, що суспільна свідомість піднімається на новий, більш високий рівень у цьому питанні. Можливо, у найближчому майбутньому актуальним стане питання про створення єдиного координаційного центра благодійності.

Другий рівень феномену благодійного руху – це рівень таких соціально-психологічних питань, як розвиток суспільства та розвиток особистісної свідомості паралельно. Так, збільшення кількості людей, що займаються благодійністю говорить про те, що в суспільстві зростає кількість людей з просоціальною спрямованістю свідомості. Тобто можна вести мову про те, як змінюються суспільні інтереси людства.

Таким чином, як предмет дослідження із психологічної точки зору, в особистісному аспекті феномен благодійності структурно може бути охарактеризований функціональною єдністю когнітивних, мотиваційних, емоційних, динамічних і

регуляторних компонентів, опосередкованих факторами соціалізації особистості й умовами її соціально-суспільного функціонування на основі цінностей гуманізму й допомоги іншій людині. В історико-генезисному аспекті досліджень явище благодійності виступає основною ціннісною базою соціальної роботи на принципах гуманізму й альтруїстичної допомоги нужденним.

Джигун Л. М., Хімич В. Л.

Хмельницький національний університет

НАЙВАЖЛИВІШІ ОЗНАКИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Особистісно орієнтоване навчання спрямоване на вирішення ключових проблем гуманізації загальної середньої освіти: підвищення престижу шкільної освіти; розвитку в учнів стійкого інтересу до пізнання, бажання та вміння самостійно вчитися; подолання труднощів, викликаних генетично та соціально обумовленими відмінностями в рівні розвитку дітей; формування основ базової культури особистості (Пехота О. М., 2001; Кіктенко А. З., 2001).

Метою особистісно орієнтованого навчання є виявлення суб'єктного досвіду кожного учня та надання психолого-педагогічної допомоги в становленні його індивідуальності, в життєвому самовизначенні, самореалізації.

Термін «суб'єктний досвід» означає досвід життєдіяльності, набутий дитиною до школи в конкретних умовах родини, навколишнього середовища, в процесі сприймання та розуміння нею світу людей і речей. Суб'єктний досвід називають особистим, індивідуальним, життєвим, стихійним тощо. У цих назвах відображені різні джерела придбання цього досвіду, різні його аспекти. Термін «суб'єктний» встановлює належність досвіду конкретній людині. Водночас він не дає оцінку його істинності, науковості, несуперечності з позицій суспільно-історичного пізнання.

Якщо традиційна освіта наближає кожного учня до параметрів особистості з попередньо заданими якостями, то особистісно орієнтоване навчання виходить з визнання унікальності суб'єктного досвіду самого учня як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності. У навчальному процесі відбувається «зустріч» того, що вивчається, та суб'єктного досвіду, його «окультурювання», збагачення.

Головними завданнями особистісно орієнтованого навчання є:

- розкриття індивідуальних пізнавальних можливостей кожного учня;
- розвиток його індивідуальних пізнавальних здібностей;
- допомога йому в самопізнанні, самоактуалізації, самореалізації, самовизначенні;
- формування культури життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати власне життя (Максименко С. Д., 1997).

Поняття особистісного підходу передбачає послідовне ставлення сучасного педагога до вихованця як до особистості, самосвідомого і відповідального суб'єкта власного розвитку, як до суб'єкта виховної взаємодії. Це базова орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною.

Найважливішими ознаками особистісно орієнтованого навчання академік О. Я. Савченко вважає багатоваріативність методик і технологій, уміння організовувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації.

Отже, використання в дидактичній практиці поняття «суб'єкт» стосовно учня вимагає уточнення його змісту. Суб'єктом є певний учень чи група учнів, які розглядаються в бутті й разом із пізнанням буття творять його. Зміни в бутті ведуть до зміни суб'єкта як частини буття. Отже, ця взаємодія діалектична: буття творить суб'єкт, а

суб'єкт творить буття. Таке розуміння суб'єкта надзвичайно важливе для дидактики – у процесі навчально-пізнавальної діяльності учень стає суб'єктом, тобто потенційно готовим до самоактуалізації, самовизначення, саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності, а ставши суб'єктом цієї діяльності, він змінює дійсність.

Навчання має ґрунтуватися на приматі суб'єктності учня як суб'єкта учіння, визнання за ним права на самовизначення і самореалізацію в навчально-пізнавальній діяльності через оволодіння її способами, що передбачає пристосування освіти до нього, а не навпаки, як у традиційному навчанні. Це вимагає кардинальної зміни мети й ціннісних орієнтацій навчального процесу, оновлення змістового компонента і його гуманітаризації, перебудови технології та її гуманізації й демократизації, зміни методики діяльності педагога та розширення в ній технології співробітництва, коригування характеру навчально-пізнавальної діяльності учня як суб'єкта навчального процесу.

Мета такого навчання – гармонійне формування і всебічний розвиток особистості українського громадянина, повне розкриття його творчих сил, набуття власного «Я», неповторної індивідуальності. Він має стати суб'єктом життєдіяльності, професійної діяльності, а не опанувати тільки певну сукупність загальнонаукових і професійних знань, навичок і вмінь. Для цього педагог повинен допомогти учневі знайти самого себе, підтримати та розвинути людину в людині, закласти в неї механізми адаптації, самовизначення, саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення в умовах навчально-пізнавальної діяльності, які сприятимуть становленню творчої особистості.

Все це кардинально змінює функції навчального процесу, основними серед яких стають виховна, розвивальна і самовдосконалення, а не освітня, як у традиційній системі. В такому розумінні освіта справді гуманізується, бо вона всебічно сприятиме збереженню та розвитку екології людини, допомагатиме їй інтелектуальному, духовному й фізичному збагаченню, ненасильницькій соціалізації в умовах навчально-пізнавальної діяльності.

Це автоматично вимагає суттєвої корекції змісту освіти та шляхів і методів її реалізації. Змістовий компонент навчального процесу має охоплювати, з одного боку, все те, що потрібно учневі для формування і розвитку особистості, а з іншого – для формування особистості професіонала. З цією метою пропонують у зміст освіти вводити аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий і особистісний компоненти. Тут останній компонент є системотвірним, а не когнітивним, як у традиційному навчанні.

Розглянемо більш конкретно деякі положення сучасних досліджень, присвячених особистісно орієнтованому навчанню. І. Якиманська вважає, що кожен учень дивиться на світ, спираючись на суб'єктивний досвід. Дитина, пізнаючи світ, користується «передзнаннями», сформованими культурою, що її оточує (Якиманская И. С., 1995).

Тому важливо спочатку виявити суб'єктний досвід учня, а тоді вже, спираючись на нього, формувати наукові знання. Важливо також погоджувати нові поняття з суб'єктивним досвідом учня. Традиційно, в процесі навчання особистісний досвід ігнорувався, адже він не є досконалим і науковим. На цю, одну з основних відмінностей між традиційною та гуманізованою освітою, звертали увагу такі дослідники, як М. Холодна та Е. Гельфман. У статті «Інтелектуальне виховання особистості» вони зазначали, що за традиційної системи освіти досвід учня сприймається як такий, що не відповідає вимогам шкільного навчання, тоді як за гуманізованої освіти він розглядається як контекст учіння. Наприклад, повинні заохочуватися ініціативність, фантазія, вираження почуттів, життєвих уявлень, нагромаджених поза школою (Холодная М. А., Гельфман Э. Г., 1998.).

Кожен учень прагне розкрити свій особистий потенціал, що дала йому природа, і треба лише допомогти йому, створивши необхідні умови. Активність дитини виявляється у двох різних напрямках: адаптивності до вимог дорослих, кі створюють для неї нормативні ситуації, та креативності, що дозволяє їй постійно шукати і знаходити вихід із ситуації, долати її та будувати нову, але з опорою на знання і способи дій, що вже є в її індивідуальному досвіді. При пізнанні дитиною світу те ж саме: з одного боку – цілісне особистісне бачення світу, що формується дуже рано, з іншого – спеціальне навчання, що

дає дитині науково обґрунтовані знання, які є особистісно чужими для неї. Тому особистісно орієнтоване навчання спирається на положення про те, що тільки особистісно значущі поняття засвоюються учнем. Картина світу, створена в наукових поняттях існує об'єктивно, незалежно від учня. Це означає, що не всі поняття, навіть логічно обґрунтовані, будуть сприйняті ним. З цього приводу Е. Брейтигам зазначає, що навчання, при якому нові отримані знання не стали особистим досвідом учнів, веде до формалізації (Брейтигам З. К., 2000.).

Цьому питанню дуже велику увагу приділяє І. Каплунович. Він вказує на необхідність іти за індивідуальністю дитини, і в зв'язку з цим будувати і реалізувати в педагогічному процесі адаптивні навчальні програми й в цілому приймати дитину такою, як вона є. Наприклад, досліджуючи операції мислення учнів, І. Каплунович виділив п'ять основних підструктур математичного мислення: топологічні, проєктивні, порядкові, метричні, алгебраїчні. Вони існують не ізольовано, а взаємно перетинаються. І завжди серед них існує головна підструктура, що визначає характер і основний зміст розумових дій при розв'язанні тієї чи іншої математичної задачі. Традиційне навчання часто використовує метод корекції, що не є ефективним, бо пов'язаний з негативною мотивацією і до того ж не враховує індивідуальних особливостей учнів. Особистістю орієнтована модель навчання сьогодні розробляється багатьма вченими. З-поміж значної кількості теоретичних концепцій особистісно орієнтованого навчання передусім виокремлюються психолого-дидактична концепція І. С. Якиманської та дидактична модель особистісно орієнтованої освіти В. В. Серикова, які на нашу думку, найбільше відповідають новим потребам освіти.

І. С. Якиманська розглядає процес учіння як індивідуально значущу діяльність окремого учня, в якій реалізується його суб'єктивний досвід (досвід, здобутий дитиною самостійно, поза навчальним процесом). Роль навчання полягає в тому, щоб виявити особливості цього досвіду (особистісні смисли, цінності, відношення), збагатити його науковим змістом, за необхідності перетворити, створити умови для розвитку індивідуальності учня. Тому основою технології особистісно орієнтованого навчання є принцип суб'єктивності освіти, який реалізується в таких дидактичних вимогах до змісту навчального процесу.

Основною формою навчання в концепції І. С. Якиманської є особистісно орієнтований урок, який концентрує всі вищезгадані положення організації особистісно значущого учіння.

Єжонкова Т. А.

Хмельницьке навчально-виховне об'єднання № 28,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Аналізуючи досвід історії педагогіки, глобальні зміни системи освіти й окремі крупні реформи школи беруть початок у філософії. Вона сьогодні дає вичерпне пояснення усіх таємниць світу і кожного з його елементів, та за нею зберігаються функції інтеграції різних і навіть різновимірних уявлень про світ, створення цілісного світогляду. Для розв'язання цих задач філософія продукує нові поняття, гіпотези, теорії та парадигми.

Найбільш яскравими прикладами давньогрецької філософії освіти є теорії Сократа, Платона, Аристотеля, велике значення має досвід піфагорійської школи.

Саме в період Давнього часу був зроблений важливий крок до розуміння освіти як демократичного, принципово відкритого для кожної людини шляху до знань.

Поняття освіти, в нашому розумінні, це форма вільного засвоєння знань, вмінь, навичок, цілого світу культури у всій його різноманітності, яка має за мету створити і розвивати особистість за принципом: «Спирайся на своє Я – і тобі відкриється світ знань».

Відповідно до результатів історико-педагогічних досліджень, заочна форма навчання має досить давню історію виникнення, становлення й розвитку. Перша згадка про заочне навчання відноситься до другої половини XIX століття і пов'язана з використанням поштового зв'язку для розсилки вказівок, інформації, контрольних робіт та інших навчальних матеріалів як способу організації навчальної роботи студентів, віддалених від навчального закладу і викладачів (Бикова Н. М., 2006).

Почнемо з того, що спочатку заочне навчання трактувалось як «correspondence education», тобто навчання за листуванням і основу його складала самостійна робота студента з навчальними посібниками.

В результаті, заочна освіта виявилася найгнучкішою формою навчання без відриву від виробництва. Особливо доцільною вона виявилася для працівників сільського господарства, пов'язаних із сезонними роботами, а також веденням присадибного господарства. На нашу думку, молоді колгоспники і працівники радгоспів з бажанням йшли навчатися заочно. Заочна форма навчання цілком влаштувала і керівників господарств, де в той час гостро відчувався дефіцит трудових ресурсів. У багатьох селах керівники господарств, партійні та комсомольські організації, педагогічні колективи шкіл, а також утворені комісії сприяння вечірньому та заочному навчанню при сільських Радах, проводили активну роз'яснювальну та організаційну роботу (Кучеренко Г. В., 2010).

Багато сил та енергії віддавали навчанню працюючої молоді вчителі. Вони були частими гостями в клубах, на фермах, в бригадах колгоспів. У простій, невимушеній обстановці вони проводили бесіди з колгоспниками про необхідність у сучасному світі загальноосвітніх знань. Учителі намагалися враховувати і психологічні чинники, адже молодь приступала до навчання після тривалої перерви. Для значної частини молодих людей важливо було подолати зневіру у власні сили. Тому вчителі-консультанти багато часу приділяли індивідуальній роботі з учнями-заочниками, передусім з тими, що мали проблеми з навчанням. Завдяки зусиллям педагогів багато молодих людей після закінчення семирічної школи йшли навчатися в технікуми та професійні школи. Специфіка організації заочного навчання вимагала підвищеної уваги до організації і методичного забезпечення самостійної роботи учнів під керівництвом педагога. Актуальності набував розвиток активності та вироблення в учнів навиків самостійного опанування програмного матеріалу. При цьому в роботі із учнями-заочниками враховувалися їхні індивідуальні особливості учнів, професія, прогалини в знаннях та інші чинники (Кучеренко Г. В., 2010).

У 60-80-х роках XX століття у розвитку освіти загалом і вищої педагогічної освіти зокрема, не можуть бути оцінені однозначно. В сучасній історико-педагогічній літературі цей період характеризується як час застійних явищ і деформацій, а вища педагогічна школа, як зазначає В. Майборода, була однією «з найбільших жертв застою». Педагогічні навчальні заклади, як і радянська школа взагалі, під тиском лженаукової концепції виникнення нової історичної спільності людей – радянського народу і злиття націй – втратили своє національне обличчя. Очевидно, що педагогічні вузи готували здебільшого вчителя-предметника, «урокодавача» (Майборода В. К., 1992; Яшук І. П., 2010)

Розвиток освіти у повоєнний період забезпечив високий освітній рівень жителів України. Відтак на 1987 р. кількість населення з вищою та середньою (повною й неповною) освітою становила 28 млн. чоловік при загальній кількості 52 млн. Втім, вища і середня спеціальна школи виконували покладені на них завдання підготовки кадрів для економіки, науки й культури. Але у цей період не обійшлося без помилок і

порушень у галузі освіти. Політика «злиття націй» призвела до того, що в Україні залишилося менше половини шкіл з українською мовою навчання, а в деяких великих містах вони зовсім зникли. Крім того, з 1983 р., виконуючи постанови керівних партійних органів, у системі середньої школи республіки почалось посилене викладання російської мови, що виражалось у збільшенні кількості годин, поділу класів на групи в школах з українською мовою викладання тощо. Вузи та середні спеціальні навчальні заклади майже повністю перейшли на російську мову (Костилова С. О., Лабур О. В., Шевчук Т. В., 2008).

З 1984 року педагогічні інститути і університети почали проводити наради учителів, органів освіти на факультеті, які готують педагогічні кадри. Проте, реалізація даних нарад не отримала позитивного результату. Напрями для цільового спрямування нерідко використовувались формально, а недосконала діагностика яка спрямовувалась на здібності абітурієнтів завжди дозволяла приймати на навчання лише тих, хто схильний до школи. Система заходів із професійної орієнтації молоді дозволила зберегти протягом 80-х високий конкурс вступників на педагогічні спеціалізації (Глузман А. В., 1997).

Таким чином, ми можемо констатувати той факт, що сучасні концепції освіти, попри всю свою відмінність (іноді до протиріччя) одна від одної, демонструють повну домінуючу спрямованість і основні принципи реформування сучасної освіти, прийняті в Україні, загалом знаходяться в руслі цієї течії: принцип гуманітаризації, що потребує посиленої уваги до особистості, створення найбільшого сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей, що здійснюється можливостями не лише гуманітарних та й інших наук; принцип диференціації, що означає забезпечення різних шляхів формування змісту предметів і різних способів організації його засвоєння та принцип інтеграції, як принцип реформування змісту освіти, спрямований на забезпечення цілісності сприймання шляхом впровадження комплексних інтегрованих курсів, які об'єднують різноманітні знання на основі вільного вибору.

Завгородня О. В., Копилов С. О.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ПЕРСПЕКТИВИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РАЦІОГУМАНІСТИЧНОЇ СВІТОГЛЯДНОЇ ТА МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ Г. О. БАЛЛА

Стрімкі суперечливі, часом непередбачувані зміни, глобальні й локальні, деструктивні й такі, що залишають нам надію, становлять виклик для людського розуму і психології, зокрема, вимагаючи від неї багатовимірний різнобічний аналіз та розв'язання надскладних проблем; врахування в зазначеному процесі здобутків як природознавчих, так і гуманітарних наук, суміщення різноманітних дискурсів та пізнавальних стратегій. Актуальність дослідження творчого спадку Г. О. Балла визначається особливостями сучасної пізнавальної ситуації, що передбачає розробку нових підходів до розуміння людини в динамічному сьогоденні, опрацювання стратегій, здатних освоювати феноменологію «плинної» (за З. Бауманом) сучасності.

Г. О. Балл запропонував раціогуманістичну світоглядну та методологічну орієнтацію в людинознавстві, яка передбачає визнання інтелектуальної культури (і науки як її головного осередку) одним із найважливіших здобутків людства та максимальне використання цього багатства, у його гармонійній взаємодії з іншими складниками культури, для розширення знань про людину та їх гуманістично орієнтованого застосування у різних сферах соціального життя; «це світоглядна та методологічна орієнтація, яка поєднує ствердження гуманістичних цінностей з опорою на інтелектуальну культуру, в її гармонійній взаємодії з іншими складовими культури»

(Балл Г. О., 2017). Орієнтація на таке поєднання видається особливо важливою у психолого-педагогічній сфері, в осмисленні й своєчасному розв'язанні гострих проблем сучасної загальної та професійної освіти. Саме питання гуманізації та модернізації освітньої сфери були у центрі уваги цього видатного науковця впродовж усього його творчого шляху.

При цьому важливим для Г. О. Балла був акцент на тому, що гуманізм та раціоналізм тісно взаємопов'язані: «Якщо розуміти під гуманізмом світоглядну орієнтацію, яка виходить з переконання в широких можливостях гармонійного розгортання продуктивних людських можливостей, і визнавати, що наявність розуму і опора на нього в різноманітних видах діяльності складають найбільш істотну визначну якість людини, то раціоналізм природньо виступає однією із сторін гуманізму» (Балл Г. О., 2017). Серед засад раціогуманістичної орієнтації можна акцентувати, зокрема, такі: людинознавча, гуманістична, етична спрямованість, спрямованість «на піднесення людини, розкриття її творчих можливостей» (що є суголосним антропологічному повороту у новітній науці); орієнтація на гармонійний раціоналізм, що спирається на інтелектуальну культуру з її діалогічною взаємодією логічно обґрунтованих та інтелектуально досягнутих позицій, на розвиток потенціалу різних позицій через діалог; спирається на цінності добра, істини, гармонії, цілісності, розуму, культури, свободи і водночас прагнення до раціогуманістичного перепрочитання та нового осмислення відповідних філософських та трансдисциплінарних категорій; зокрема, увага до ціннісного аспекту наукової діяльності; конструктивна ревізія трансдисциплінарних категорій; із категорією раціональності включно; орієнтація на забезпечення адекватності, змістовності, логічної чіткості, ясності моделей (зокрема, системних описів) досліджуваних процесів з урахуванням їхньої складності; побудова відповідного понятійного інструментарію.

Усі ці аспекти раціогуманістичного підходу Г. О. Балла відбилися у наріжній ідеї освіти як «прилучення кожного, кого навчають, до культури...його розвитку як носія (причому як активного носія – суб'єкта) культури. « (Балл Г. О., 2006). Розглядаючи культуру як єдність «соціальної пам'яті та соціальної творчості», або репродуктивно-нормативних та діалогічно-творчих компонентів, Балл вважав найважливішим завданням освіти забезпечення рівноваги та взаємопокладання цих двох сторін культури (при наданні провідного значення творчому аспекту). Це, на нашу думку, є одним з найсуттєвіших планів формування гармонійного інтелекту, про який згадувалося вище, а відтак – гармонійної особистості сучасної людини. В інших вимірах це формування, за думкою Балла, передбачає сполучення науково-пізнавальної орієнтації, культури наукового мислення – як вельми важливої, але не єдиної складової сучасної інтелектуальної і загальної культури – із іншими культурними ціннісними інтенціями й здібностями, зокрема етичною та естетичною. Далі, вельми важливим є одночасний, взаємодоповняльний розвиток гуманітарних та природничо-наукових настановлень, схильностей, здібностей. Нарешті, власне у фаховій та передпрофесійній підготовці вирішального значення набуває співвіднесення фахової культури особи із загальною. Г. О. Балл у зв'язку з цим наголошує на тому, що перша є одним з аспектів другої, і відтак на необхідності орієнтування професійної освіти:

1) передусім на ціннісний аспект (аксіологічний зміст) фахової діяльності, на осягнення її нормативного культурного сенсу на тлі інших ціннісно-сміслових (культурних) настановлень й відтак – на формування «ціннісно-мотиваційної доміанти» даної професії; саме навколо неї концентруються інструментальні здібності, що постають засобами її реалізації;

2) на поєднання цього «інтенсивного» процесу формування професійної доміанти з «екстенсивним» опануванням якнайширшого кола форм культурної діяльності;

3) на формування тих складових «культури професійної діяльності», що виходять за межі власне «фахової компетентності» (яка є більш вузьким поняттям), зокрема «володіння стратегіями творчої діяльності...професійної інтуїції...розвиненість професійно значущих компонентів мотивації та самосвідомості на рівні, який дозволяє говорити про оволодіння духовністю професіонала...» (Балл Г. О., 2008).

Вищеокреслене гармонійне сполучення різних аспектів культури і, зрештою, поєднання її трьох модусів – всезагальнонародського, особливих (професійних, соціально-групових, національних тощо) та індивідуально-особистісного, – можливе, за переконанням Балла, у діалогічній взаємодії цих інтенцій, у діалозі культур як в освіті, так і у всіх сферах соціальної дійсності. Відтак велике значення має формулювання Баллом «діалогічних універсалій» сучасного буття, визначення необхідних умов конструктивності, продуктивності діалогічної взаємодії в усіх сферах суспільства. У зв'язку з цим важливою є дана ним порівняльна характеристика діалогічних та монологічних (імперативних та маніпулятивних) стратегій соціальної, зокрема освітньої взаємодії та відповідних педагогічних впливів. Імперативні впливи, за його визначенням, переважають в авторитарних суспільствах та освітніх системах і, «трансляючи однакові та обов'язкові для всіх норми, ставлять кожного, хто навчається, у положення «автомата – приймача норм» і перешкоджають будь-яким відхиленням у його функціонуванні» (Балл Г. О., 2006). Натомість маніпулятивні стратегії, що відповідають ліберальній ідеології, «беруть до уваги суб'єктні, діяльнісні властивості реципієнта, але при цьому організують його діяльність таким чином, щоб досягти власних цілей» (що, природно, можуть як суттєво відрізнитися від цілей того, хто навчається, так і збігатися з ними). При цьому віддання безумовного пріоритету діалогічним стратегіям в освіті (яке є неодмінною умовою її гуманізації, особистісної орієнтації) не виключає, на думку Г. О. Балла, використання монологічних стратегій. Вони необхідні, зокрема, тою мірою, якою суб'єкт освітнього впливу, обстоюючи певні світоглядні, ціннісно-сміслові позиції, транслює нормативні компоненти культури (знань, умінь тощо). Відтак важливим питанням є співвідношення й сполучення різних стратегій взаємодії в єдиному освітньому процесі.

Загалом же згадані принципи та орієнтири освіти окреслюють актуальність діалого-культурологічного підходу в педагогічній теорії та практиці. Цей підхід оформлюється останніми десятиліттями, хоча його елементи так чи інакше наявні практично у всіх гуманістично та особистісно зорієнтованих освітніх теоріях та практиках ХХ – початку ХХІ століття. Як зауважує Г. О. Балл, найбільш цілісно й послідовно втіленим – хоча, природно, і не єдиним – варіантом діалого-культурологічно орієнтованої освіти є проект Школи діалогу культур, базований передусім на діалогічній взаємодії різних історичних типів світорозуміння, а також різних сфер буття в культурі (філософії, науки, мистецтва, етико-релігійної свідомості тощо). Відтак актуальною видається проблема поширення цієї педагогічної концепції на вищу та середню спеціальну освіту. Утім, Балл слушно вважає, що сучасна загальна та вища школа не може зводитись до одного певного типу – нагально необхідним є діалог гуманістично налаштованих педагогічних культур, та спроби їх інтеграції.

Насамкінець наведемо міркування Г. О. Балла про те, що важливим осередком втілення окреслених принципів розбудови сучасної освіти має бути окремий навчальний заклад, а надто вищий. Він нині стоїть перед вибором: або залишатися «шаблонним відтворювачем застарілих форм діяльності й відтак... поступово, але невпинно деградувати; або перетворитися на підприємство, що надає освітні послуги, забезпечуючи вимоги ринку праці.; або, нарешті, стати насамперед осередком культури – педагогічної та загальної. Останньому варіантові бажано надати перевагу, виходячи з того, що освіта покликана надати «можливість здійснення людини в культурі» (Балл Г. О., 2006).

Затворнюк О. М.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГІВ У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У вітчизняній педагогічній науці спостерігається тенденція до зростання кількості наукових праць у пошуках різноманітних концепцій і технологій професійної підготовки майбутніх психологів у сфері вищої освіти. Але ці дослідження пов'язані, як правило, з окремими напрямками підготовки фахівців: формування професійної компетентності, організація професійної підготовки, готовність до професійної діяльності, адаптація до професійної діяльності.

Метою дослідження є висвітлення форм та засобів професійної підготовки психологів у позанавчальній діяльності.

Найменш дослідженою, зауважує І. Зимня, і водночас такою, що викликає найбільшу зацікавленість у плані психологічного аналізу навчальної діяльності є позанавчальна діяльність студента. Саме у позанавчальній діяльності можуть проявлятися його мотивація, цілеспрямованість, а також самоорганізація, самостійність, самоконтроль та інші особистісні якості.

Визначають три головні відмінності позанавчальної діяльності як форми організації навчання від інших форм самостійної діяльності: *по-перше*, добровільність прийняття участі в ній студентів, *по-друге*, проведення такої діяльності у вільний час, *по-третє*, масовість. (Зимня І. О., 2002). Тобто, позанавчальна діяльність як специфічний вид діяльності вимагає захопливої нестандартної її організації. Більш того, повинні виконуватися вимоги щодо добровільної активності студентів в участі та самостійній організації різноманітних заходів. Функція викладачів при цьому зводиться лише до помічника, консультанта, який стежить за діяльністю студентів. Колективність та масовість – ще одна вимога щодо позанавчальної діяльності, що передбачає добровільну участь студентів у різних студентських клубах, студіях, гуртках та ін.

Професійна підготовка психолога відбувається у процесі як навчальної так і позанавчальної діяльності. Формуванню професійної компетентності студентів-психологів сприяють різні форми та види навчально-виховної роботи: визначені навчальними планами (лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття, практики, колоквіуми, консультації, заліки, екзамени самостійна робота і т. д.) та інші форми (участь у роботі проблемних груп, гуртків, участь у олімпіадах тощо).

Позанавчальну роботу майбутніх психологів, ми визначаємо як особливий вид діяльності (види і форми не визначені навчальними планами ВНЗ) в межах навчального закладу спрямований на формування професійної компетенції студента та обумовлений добровільною участю студента. Таким чином, позанавчальна робота майбутніх психологів може бути як аудиторна, так і позааудиторна, яка відбувається під керівництвом викладача або самостійно.

Провідними формами позанавчальної роботи є колективні (лекції, зустрічі з практичними психологами, психотерапевтами), групові (тренінги, майстер-класи, семінари) та індивідуальні (конкурс наукових робіт, участь у олімпіадах).

У Національному педагогічному університеті імені Михайла Драгоманова на кафедрі практичної психології позанавчальна діяльність майбутніх психологів реалізується, зокрема, у вигляді участі студентів у проблемних групах, Всеукраїнській олімпіаді з психології, Міжнародних конференціях та фестивалях з психології та у студентському психологічному клубі «Перспектива».

Далі репрезентуємо досвід кафедри практичної психології, щодо професійної підготовки психологів у позанавчальній діяльності. Однією з форм позанавчальної діяльності, яку розпочато у 2011 році на кафедрі практичної психології та яка успішно

функціонує донині, це *Студентський психологічний клуб «Перспектива»*. Участь у ньому дає можливість майбутнім психологам, а також студентам інших спеціальностей факультету («Початкове навчання», «Здоров'я людини», «Дошкільна освіта», «Образотворче мистецтво») та університету отримати досвід від провідних практичних психологів, психотерапевтів, психоаналітиків, представників різних психологічних напрямів та шкіл.

Основними завданнями студентського психологічного клубу «Перспектива» є: сприяння професійному розвитку студентів психологів; розвиток практичних навичок та вмінь студентів у сфері практичної психології; розширення можливостей для професійного самовизначення, саморозвитку та самовдосконалення студентів університету; розробка та апробація новітніх технологій у сфері консультативної та тренінгової роботи; науково-дослідна діяльність в новітніх напрямках психологічної практики; створення експериментальної бази для практичної й науково-дослідної діяльності студентів, викладачів, інших фахівців; популяризація психологічних знань.

Зустрічі з практикуючими психологами сприяють тісному зв'язку теорії з практикою, поглибленню знань студентів-психологів щодо специфіки роботи психолога, формуванню в них професійного інтересу. Темі таких зустрічей відповідають запити учасників клубу, серед них такі як «Я і мій успіх», «Транзактний аналіз та арт-терапія: творчий синтез», «Робота з тіньовими аспектами особистості», «Феноменологічний підхід в психологічній практиці», «Мистецтво жити або як я себе творю...», «Новий погляд на піраміду потреб Маслоу», «Казкотерапія. Робота з казками клієнтів», «Coaching», «Як удосконалити своє емоційне життя», а також психологічні ігри як: Трансформаційна метафорична гра «Колесо життя», Психологічна гра-тренінг «Червоне та Чорне», Психологічна трансформаційна гра «Імперія магів», Фінансово-психологічна тренінг-гра CASH.UA та ін.

Переважає більшість запрошених психологів, які проводять *майстер-класи* ознайомлює студентів-психологів з основними теоретико-методичними напрямами психотерапії (психодинамічний напрям, індивідуальна психологія, аналітична психотерапія, психосинтез, гештальт-терапія, психодрама, екзистенціальна психотерапія, гуманістичний напрям в психотерапії, когнітивна психотерапія та ін.), які використовують у своїй психологічній практиці.

Протягом навчального року організовується понад 20 заходів (майстер-класи, тренінги, семінари), які відбуваються один раз на тиждень у рамках діяльності студентського психологічного клубу. Розпочинає свою діяльність клуб у перший тиждень жовтня, а закінчує у травні. Серед тренерського складу виступають не тільки висококваліфіковані психологи, але й студенти старших курсів спеціальності «Практична психологія». Так, за 6 років діяльності, клуб став стартовим майданчиком для багатьох нині конкурентноспроможних психологів, які успішно працюють у галузі психології.

Ще однією формою позанавчальної діяльності є проведення *Всеукраїнської студентської олімпіади* з психології. Серед студентів спеціальності «Практична психологія» щороку проводиться I етап Всеукраїнської студентської олімпіади з психології. До студентів висуваються високі вимоги, що є цілком виправданим, так як за результатами переможці представляють Факультет педагогіки і психології на I і III турах олімпіади.

Також студенти-психологи беруть активну участь у *науково-практичних конференціях, семінарах, виставках, конкурсах нашого університету* та інших.

За підсумками роботи **науково-технічної творчості студентської молоді** (НТТСМ) щороку навесні проводиться Тиждень студентської науки, де студентська молодь презентує свої наукові досягнення на пленарному та секційних засіданнях звітної науково-практичної конференції НТТСМ НПУ ім. М. П. Драгоманова. Найкращі

виступи та роботи студентів відзначаються грамотами та рекомендуються до друку у загально університетському збірнику.

На кафедрі практичної психології постійно діють *наукові гуртки та проблемні групи*, якими керують досвідчені викладачі кафедри. Зокрема, у 2016–2017 н. р. робота зі студентами проводилася у 8 проблемних групах та 2 наукових гуртка.

За доброю традицією в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова проводиться щорічний конкурс «*Кращий студент-науковець*». Конкурс проводиться з метою розвитку студентської наукової творчості в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, залучення молоді до активної наукової діяльності, узагальнення і поширення позитивного досвіду студентської наукової роботи, популяризації досягнень студентських наукових товариств інститутів університету та відзначення особистих наукових досягнень студентів-драгоманівців.

Ми наполягаємо на провідному значенні позанавчальної діяльності в процесі професійної підготовки психолога та розглядаємо її як складову навчально-виховного процесу ВНЗ з високим гуманістичним потенціалом для професійного становлення майбутнього фахівця. Потреби майбутнього психолога задовольняються в процесі аудиторної та доповнюються позанавчальною роботою як специфічної форми свідомого, цілеспрямованого, активного ставлення до навколишньої дійсності, до науки та до самого себе.

Отже, можна зробити **висновок**, позанавчальна робота у ВНЗ має створювати особливе соціокультурне середовище, у якому відбувається саморозвиток, соціальна самоідентифікація та професійне самовдосконалення майбутніх психологів, реалізація їх природних задатків та творчих здібностей. Навички і досвід, набуті студентами в процесі позанавчальної діяльності, приносять їм додаткові переваги перед конкурентами при працевлаштуванні.

Проведене дослідження не претендує на остаточне розв'язання проблеми професійної підготовки психологів у позанавчальній діяльності та потребує більш детального вивчення окремих напрямки позанавчальної роботи на різних курсах та формах навчання.

Кабашнюк В. О.

Хмельницький національний університет

СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Демографічна криза, що почалась в Україні в середині 80-х років минулого століття, за прогнозами ООН відносить нашу державу до вимираючих країн світу. За розрахунками, населення України до 2050 року зменшиться вдвічі. Погіршення екології довкілля і трансформація соціального середовища, які відбуваються в XXI столітті, перехід розвинутих країн світу від індустріальних до інформаційних суспільств, сильно впливають на здоров'я людини. Від неї найбільше потерпають країни, які не мають політичної стабільності та економічних резервів для покращення здоров'я населення. Все це стосується й України.

Процес виродження народу починається з сім'ї та школи. За статистикою середню школу здоровими закінчують лише 5–7% дітей. Головною причиною є низький рівень культури здоров'я в родинях, навчальних закладах. Алкоголізм, тютюнопаління, наркоманія, відсутність здорового харчування набули небувалого поширення. Такий перебіг подій негативно позначився на стані фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я не тільки дорослого населення України, а й дітей та молоді.

За останні 20 років відбулося підвищення захворюваності у молоді майже за всіма класами хвороб, в т.ч. на туберкульоз, хвороби, що передаються статевим шляхом, ВІЛ/СНІД, зростання смертності на тлі скорочення народжуваності. Досвід економічно розвинутих країн свідчить, що головним чинником, який зумовлює стан здоров'я, є спосіб життя. Навчально-виховні заклади – дитячі садки, школи, ПТУ, ВНЗ – це середовища, де переважно частину часу молодь формує свій спосіб життя.

Здоровий спосіб життя (ЗСЖ) учнів – це сукупність ціннісних орієнтацій та настанов, звичок режиму, ритму і темпу життя, спрямованих на оптимальне збереження, зміцнення, формування, відтворення і передачу здоров'я, що може бути досягнуто в процесі навчання, виховання, спілкування, праці і відпочинку (Шахненко В. І., 2006).

Свідченням розуміння проблеми на рівні держави є програми затверджені указами Президента України. Зокрема, це Національна Програма «Репродуктивне здоров'я населення України 2001–2005 рр.», Міжгалузева комплексна програма «Здоров'я нації» на 2002–2011 роки, затвердженої Урядом Національної стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року, а також накази Міністерства освіти України та Міністерства охорони здоров'я «Про Міжгалузову координаційну раду з валеологічного виховання і освіти», Рішення Колегії Міністерства освіти України «Про концепцію виховання дітей і молоді в національній системі освіти». Уряд затвердив план реалізації заходів Національної стратегії на 2018 рік «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація». Рішення прийнято з метою створення в суспільстві умов для оздоровчої рухової активності та здорового способу життя заради формування здоров'я громадян як найвищої соціальної цінності в державі. Прийняття зазначеного акта дозволить виконати завдання, визначені Національною стратегією. Зокрема, забезпечити скоординовану діяльність суб'єктів різних секторів соціально-економічної сфери державної політики для заохочення зміни поведінки співгромадян на користь оздоровчої рухової активності та ведення ЗСЖ. Також передбачається збільшення щороку на один відсоток кількості громадян, які мають достатній рівень оздоровчої рухової активності, ведуть здоровий спосіб життя та характеризуються низьким ризиком розвитку неінфекційних захворювань, передусім серцево-судинних.

Сьогодні доведено прямий зв'язок не тільки інфекційних, а й хронічних неінфекційних захворювань з поведінкою людини, способом її життя. З'явилося таке поняття як поведінкові хвороби, причиною яких називають тютюнопаління, алкоголь, наркотики, сексуальну всездозволеність, гіподинамію, неправильне харчування, надмірну вагу, дезадаптацію до холодних навантажень. В свою чергу, поведінка окремих осіб, груп, популяцій залежить як від їхньої поінформованості, так і від характеру ціннісних установок і орієнтацій (Лозинський В. С., 2006).

Проблема формування ЗСЖ вимагає уваги всіх без винятку відомств, які в залежності від специфіки їх діяльності мають визначити свої завдання.

Особливої уваги потребує робота в системі освіти. Власно, в школі потрібно сформувати у дітей навички ЗСЖ. І в цьому процесі мають брати участь весь педагогічний колектив, медичні працівники і батьки. Найважливіший напрямок – це викладання питань охорони здоров'я. В наш час вони мають знайти місце в кожному базисному предметі. Такий інтегральний підхід закладено в педагогічний процес більшості країн світу.

Метою і завданням дослідження є розробка стратегії формування основ ЗСЖ в процесі підготовки педагогів і розробка навчальної програми з курсу «Валеологія вищої школи».

В роботі використано загальнонаукові методи теоретичного і експериментального дослідження.

Стратегію валеологічної підготовки майбутніх педагогів ми ґрунтуємо за таких умов:

I. Розробка стратегії формування основ здорового способу життя у студентів спеціальності «Середня освіта».

Корекція способу життя на базі креативного валеологічного мислення студентів – це передумова здорового початку майбутніх сімей, здатних народити, виростити і виховати наступні покоління дітей з більш досконалим генофондом і стійкою системою здорових потреб.

В процесі набуття медико-валеологічної освіти майбутніми педагогами ми визначили пріоритетними такі задачі:

1) оволодіння інформативними і доступними методами моніторингу здорових дітей та підлітків;

2) впровадження системи залучення студентів та їхніх батьків до ЗСЖ;

3) формування індивідуального ЗСЖ молоді, пріоритетно орієнтованого на здоров'я шляхом створення валеологічної культури;

4) формування основ загальнолюдської духовності та моральної культури здоров'я та валеологічного світогляду.

Вирішення цих задач досягається наступними шляхами:

– оволодінням системними валеологічними знаннями;

– формуванням позитивного мотиваційного комплексу і валеологічного мислення;

– прищепленням навичок здорового способу життя;

– вмінням приймати оптимальні рішення по збереженню здоров'я в різних екстремальних подіях;

– оволодінням прийомами оцінки рівня власного здоров'я;

– оволодіння методами планування сім'ї;

– формуванням потреб в суспільній діяльності, спрямованій на збереження і зміцнення здоров'я населення.

II. Розробка навчальної програми з курсу: «Валеологія вищої школи».

В основу програми базової валеологічної освіти була покладена Концепція безперервного валеологічного виховання та освіти в Україні, наскрізними змістовними лініями якої є:

1. Філософсько-методологічні та культурологічні аспекти.

2. Фізичне здоров'я.

3. Психічне здоров'я.

4. Духовне здоров'я.

5. Природні умови здоров'я.

6. Соціальні умови здоров'я.

7. Етнічна культура здоров'я.

8. Основи безпеки життєдіяльності.

9. Основи медичних знань.

10. Оздоровчі методи.

11. В розробці окремих напрямків валеологічної освіти були використані матеріали Міжгалузевої комплексної програми «Здоров'я нації».

12. Безперервна валеологічна освіта студентів триває протягом всього терміну навчання у вузі, починаючи з вивчення курсу «Основи медичних знань» і закінчуючи переддипломною практикою.

III. Розробка та видання методичних рекомендацій до виконання практичних робіт з курсу «Валеологія вищої школи» для магістрів.

IV. Розробка та видання навчально-методичного посібника з питань проведення практичних і самостійних робіт для студентів, магістрів і викладачів вищих навчальних закладів з курсу «Валеологія вищої школи».

Велика увага приділяється вмінню скласти валеологічний паспорт сім'ї, індивіда, в якому віддзеркалюється і питання способу та стилю життя, оцінці якості здоров'я сім'ї, визначенню власного рівня здоров'я, біологічного віку людини, шляхам їх корекції і т.п.

Під час проходження волонтерської та психолого-педагогічної практик студенти – майбутні педагоги ведуть пропаганду ЗСЖ серед населення, особливо серед молоді та учнів, що є втіленням застосування інформаційних стратегій, які сприяють збереженню і зміцненню здоров'я.

Перспективи подальшої роботи. Доцільно запровадити в навчальних закладах системну роботу щодо формування ЗСЖ молоді, метою якої має бути усвідомлення індивідуальної та суспільної цінності здоров'я, виховання власної відповідальності за його зміцнення, збереження і передачу в спадок. Головними напрямками цієї роботи є:

- навчання основам теорії ЗСЖ;
- виховання відповідальності молоді за власне здоров'я;
- виховання критичного ставлення до реклами харчових продуктів, БАДів тощо;
- формування усвідомлення необхідності достатніх фізичних навантажень, їх ролі у зміцненні здоров'я.

Валеологічна підготовка студентів – майбутніх педагогів уможливує отримання ними додаткової спеціальності: «Валеологія (здоров'я людини). Бакалавр».

Враховуючи той факт, що ЗСЖ сприяє виконанню людиною професійних, громадських та побутових функцій в оптимальних умовах, доречним є включення валеології як базового інтегративного курсу в закладах вищої освіти для професійної підготовки педагогічних, психологічних, екологічних, інженерно-технічних та інших кадрів.

Коблик В. О.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Школа – не просто навчальний заклад, вона має бути школою національного відродження, осередком виховання майбутніх національно свідомих громадян України. Відповідно майбутнім учителям, у зв'язку з цим потрібно постійно працювати над відродженням історичної пам'яті українського народу через дослідження і відродження традицій, ремесел, фольклору, формувати в учнів почуття культурної єдності й міжнаціонального взаєморозуміння.

На даному етапі сучасна школа потребує вчителів технологій з широким філософським мисленням і глибокими духовними якостями, які володіють різними видами народного мистецтва, інтегрованими знаннями історичного, етнологічного, художнього, технологічного, психолого-педагогічного та методичного характеру, комплексними художньо-трудовими вміннями, мають розвинуті творчі здібності і високу національну самосвідомість. Вчителі технологій мають широкі можливості для забезпечення виконання завдань національного виховання в аспекті трудового виховання учнів, для створення художньо-трудового освітнього середовища, що зберігатиме і розвиватиме духовно-культурне надбання нації та транслюватиме його наступним поколінням.

Слід зазначити, що трудове виховання – це процес залучення школярів до різноманітних педагогічно організованих видів суспільно корисної праці з метою передання їм певного виробничого досвіду, розвитку в них творчого практичного мислення.

Трудове виховання – це провідна ланка всієї системи виховання школярів. Трудове виховання визначається багатьма факторами, а в школах здійснюється системою засобів, які охоплюють всі знання навчально-виховної роботи, а також різними видами трудової діяльності школярів.

Виховання у процесі трудового навчання може здійснюватися різними методами і засобами, проте, особливе значення мають засоби декоративно-прикладного мистецтва, яке є невід'ємною складовою народного мистецтва. Воно пов'язане з побутом, повсякденною працею, має надзвичайно великий вплив на формування духовного світу підростаючої особистості. Такі види декоративно-ужиткового мистецтва, деревообробка матеріалів, позаурочна добродійна діяльність. Саме у процесі трудового навчання виникає безпосередня можливість навчати учнів виготовляти різноманітні вироби, брати участь у різних конкурсах, займатись волонтерством.

Ефективною підготовкою майбутніх вчителів технологій буде тоді, якщо зміст навчально-виховного процесу спрямувати на прилучення студентів до різноманітних видів праці, використовуючи сучасні методи виховання.

Майбутні вчителі технологій мають усвідомити, що трудове виховання покликане забезпечити вирішення таких завдань:

- психологічна підготовка особистості до праці (усвідомлення соціальної значущості праці, формування прагнення сумлінно і відповідально працювати, дбайливо ставитися до результатів праці тощо);

- практична підготовка до праці (озброєння вихованців необхідними знаннями, вироблення у них умінь і навичок трудової діяльності, виховання основ трудової культури);

- підготовка до свідомого вибору професії.

При цьому важливим є забезпечення наступності навчально-виховної роботи в аудиторний та позааудиторний час, спрямовуючи студентів на детальніше вивчення процесу виховання в учнів ціннісного ставлення до праці.

Важливим засобом трудового виховання стає добродійна діяльність, яка за своєю суттю

Значний виховний потенціал у підготовці майбутніх учителів технологій до трудового виховання школярів мають українські народні промисли, оволодіння майстерністю яких впливає як на результати національного та естетичного виховання, так і на професійну майстерність, формує у них потребу творчої діяльності. Сучасний вчитель повинен на високому професійному рівні займатися відродженням народної творчості та її популяризацією в закладах освіти.

Підготовка майбутніх вчителів технологій до трудового виховання учнів повинна включати: вивчення історії та трудових традицій рідного краю, оволодіння різними видами художніх ремесел; опанування методикою викладання декоративно-прикладної творчості; проектування і практичного втілення декоративно-ужиткових виробів; організацію екскурсій до виставкових залів і на підприємства народних художніх промислів; подорожі історико-культурними місцями рідного краю; дослідницьку роботу в архівах бібліотек і фондах краєзнавчих музеїв; участь у традиційних народних святах, Етно фестивалях, виставковій діяльності тощо.

Висновки. Отже, варто стверджувати, що процес підготовки майбутніх учителів технологій до трудового виховання учнів має передусім включати теоретичну, практичну та методичну складові їх професійної підготовки, бути спрямованим на формування у студентів, а в майбутньому і учнів ціннісного ставлення до праці.

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

БАЗОВІ ПОЛОЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО І ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ В СЕРЕДНЬОМУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Викладені у цій статті положення розроблені відповідно до програми дослідно-експериментальної роботи «Психолого-педагогічне забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі», затвердженої Міністерством освіти і науки України (наказ № 22 від 17 січня 2015 року).

Мета статті – визначити основні поняття та ключові позиції психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі.

Завдання статті:

1) визначити поняття «особистісно-зорієнтована освіта на засадах гуманної педагогіки»;

2) визначити суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі;

3) визначити мету психологічного та педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі;

4) визначити суб'єктів психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі;

5) визначити принципи психологічного та педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі;

6) визначити умови психологічного та педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі;

7) описати структуру процесу психологічного та педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі.

Особистісно-зорієнтована освіта на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі є цілеспрямованим, спеціально-організованим педагогічним процесом, метою і сенсом якого є виховання *гуманної та благородної людини*. Активними учасниками цього процесу є: *педагогічний колектив середнього загальноосвітнього навчального закладу, учні та батьки учнів*. Кожен із зазначених учасників виявляє свою внутрішню активність і суттєво впливає на перебіг освітнього процесу, тобто є суб'єктом особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі.

Отже, **суб'єктами особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі** є: педагогічний колектив середнього загальноосвітнього навчального закладу, учні, батьки учнів.

Із них, педагогічний колектив середнього загальноосвітнього навчального закладу має відігравати провідну роль, оскільки саме він має бути лідером, який спрямовує і свою активність, і активність учнів і батьків учнів для досягнення спільної мети – допомогти учням розвинути такі особистісні якості, як гуманізм і благородність, та здобути відповідні знання, уміння й компетенції.

Процес особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі, як і будь-який цілеспрямований та організований процес, може ефективно відбуватися лише за активної участі кожного із суб'єктів цього процесу та їх взаємоузгодженої діяльності. Тому, психологічне та педагогічне забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі має стосуватися саме діяльності суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти...

Таким чином, *суб'єкти особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі* є гетерогенною соціальною групою, на яку мають бути спрямовані психолого-педагогічні впливи для здійснення психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі.

Мета психологічного та педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі – створити *психологічні, соціально-психологічні та психолого-педагогічні умови*, що сприятимуть діяльності суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки.

В даному випадку, *психологічні умови* – це обставини внутрішнього світу кожного із суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки; *соціально-психологічні умови* – це психологічні обставини, що виникають в процесі міжособистісної взаємодії всіх суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки, іншими словами, це умови морально-психологічного клімату дитячої, батьківської та педагогічної спільнот і всіх їх разом узятих як гетерогенної соціальної групи; *психолого-педагогічні умови* – це психологічні обставини, що виникають в процесі педагогічної взаємодії вчителів і учнів.

Суб'єкти психологічного та педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі – це особи, колективи, служби, які мають відповідні знання, спроможності та повноваження для створення сприятливих умов, в яких суб'єкти особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі могли б найоптимальніше здійснювати свою освітню діяльність. Такими знаннями, спроможностями і повноваженнями володіють:

- *психологічна служба середнього загальноосвітнього навчального закладу;*
- *педагогічний колектив середнього загальноосвітнього навчального закладу;*
- *інші служби, установи, заклади, підрозділи, що надають свої послуги і допомогу навчальному закладу на умовах договору про співпрацю.*

Варто зауважити, що педагогічний колектив середнього загальноосвітнього навчального закладу одночасно є і суб'єктом особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки, і суб'єктом психолого-педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки. Таке поєднання ролей можливе завдяки тому, що кожна людина як свідома істота має можливість вступати у стосунки не тільки з іншими людьми, а й сама із собою. Завдяки цьому кожна людина із достатньо розвиненою свідомістю і самосвідомістю може сама для себе створювати необхідні умови для ефективної трудової та інших видів діяльності.

Діяльність суб'єктів психологічного та педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі має відповідати методологічним засадам гуманної педагогіки, етичним засадам педагогічної та психологічної професійної діяльності, а також юридичним нормам. Тому, ми сформулювали такі **принципи психологічного та педагогічного забезпечення** особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі:

- 1) спрямованість до духовного гуманізму;
- 2) відповідність нормам, задекларованим у: «Маніфесті гуманної педагогіки», «Кодексі честі та служіння учителя», «Етичному кодексі психолога»;
- 3) відповідність нормативно-правовим актам, що регламентують діяльність середнього загальноосвітнього навчального закладу та психологічної служби в системі освіти.

Для успішного здійснення психологічного та педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі має бути наявності як бажання всіх учасників цього процесу досягти спільної мети, так і низка обставин, за яких це бажання буде реалізоване найкращим чином. Поміркувавши про те, які саме обставини є необхідними, ми визначили низку **умов психологічного та педагогічного забезпечення** особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі, зокрема такі:

1) добровільна (за усвідомленою згодою) взаємодія між суб'єктами психологічного забезпечення і суб'єктами особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки;

2) взаємна зацікавленість суб'єктів психологічного та педагогічного забезпечення і суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки у досягненні спільної мети;

3) наявність системи теоретико-методологічних засад (вихідних даних, теоретичних положень, що лежать в основі психологічного та педагогічного забезпечення);

4) наявність системи діагностичних і моделюючих психологічних і педагогічних методів (способів, прийомів) і засобів, що відповідають меті психологічного та педагогічного забезпечення;

5) наявність системи організаційно-методичних засад (плану, програми, методичних рекомендацій тощо, що описують послідовність методів, правил, засобів і форм психологічного та педагогічного забезпечення і впорядковують їх здійснення);

6) наявність побутових і виробничих обставин, сприятливих для здійснення психологічного та педагогічного забезпечення;

7) наявність матеріально-технічних засобів, необхідних для здійснення психологічного та педагогічного забезпечення.

Структура процесу психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки. Процес психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки являє собою творчу взаємодію його *суб'єктів* за допомогою відповідних *засобів* із *суб'єктами особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки*. Метою їхньої взаємодії є побудова спільними зусиллями соціальної моделі (моделі спільноти людей), в якій буде *гуманізована й облагороджена соціально-психологічна ситуація* (реакції, дії, ставлення, стосунки), що дасть необхідні умови для реалізації *гуманних і благородних діяльності та спілкування*, в яких відбуватиметься становлення й розвиток *гуманної та благородної людини*.

Отже, психологічне і педагогічне забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки полягає у *соціальному моделюванні* – створенні в рамках окремої гетерогенної соціальної групи (що складається із суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки), найбільш сприятливих умов для реалізації мети гуманної педагогіки – виховання гуманної та благородної людини.

Перспективи подальших досліджень. Викладені вище положення є основою для розробки *теоретичної моделі* психологічного та педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі.

Міхєєва Л. В.

Хмельницький національний університет

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК СКЛАДОВА ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Інноваційні процеси глобалізації та інформатизації в світі, наміри України щодо інтеграції в європейський простір, соціально-економічні перетворення в нашій державі зумовили нові вимоги до професійної підготовки фахівців у цілому та майбутніх психологів зокрема. В професіях соціономічного типу важливим є високий рівень комунікативної компетентності, оскільки комунікація є одним із основних засобів професійної діяльності. У цьому контексті цілком закономірним і актуальним видається нам обґрунтування ефективних чинників формування та розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів.

У науковій літературі поняття «компетентність» з'явилося порівняно недавно. Компетентнісний підхід в освіті почав формуватися у західній науковій літературі із 60-х років, а у вітчизняній – з 90-х років ХХ століття внаслідок збільшення вимог ринку праці до особистості фахівця. Серед них: готовність до безперервної самоосвіти, ділових комунікацій, співробітництва, здатність до прийняття відповідальних рішень, критичного мислення, роботи з різноманітними джерелами інформації, ефективної поведінки в конкурентному середовищі тощо. В цих умовах показником освіченості людини є не просто знання, уміння та навички, а компетентність як інтегральна характеристика особистості, що проявляється в здатності вирішувати реальні проблеми з використанням знань, життєвого досвіду, цінностей і нахилів.

У системі складових професійної компетентності психолога комунікативній компетентності належить одне з чільних місць. Комунікативна компетентність – одне з найголовніших понять, яке вживають для характеристики професійної майстерності сучасного психолога. Автори відомих публікацій, присвячених комунікативній компетентності, відзначають її як ситуативну адаптивність і вільне володіння вербальними та невербальними (мовленнєвими і немовленнєвими) засобами соціальної поведінки (Ємельянов Ю. М., 1985); сукупність навичок і умінь для ефективного спілкування (Петровська Л. А., 1989). Комунікативна компетентність – один з базових показників професійної компетентності і професійної підготовленості представника професій типу «людина-людина», яким є психолог. На важливості поняття рівня діяльності стосовно комунікативної компетентності наголошували неодноразово різні автори. Наприклад, Л. І. Анциферова зазначає, що компетентність – це сукупність професійних властивостей, тобто здатності реалізовувати професійно-посадові вимоги на певному рівні; І. Г. Климкович теж наголошує, що компетентність – це здатність розв'язувати низку задач на певному рівні кваліфікації відповідно до певних умов – з метою задоволення певних потреб; Е. Ф. Зеєр пише, що компетентність – це володіння необхідними для якісного і продуктивного виконання праці знаннями, уміннями, якостями та індивідуальним стилем діяльності (за Анікеєвою Ю. В., 2012). Отже, в найзагальнішому вигляді комунікативна компетентність – це певний рівень сформованості особистісного й професійного досвіду взаємодії з оточуючими людьми, який потрібен індивіду, щоб у рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати у професійному середовищі та суспільстві.

Професійне спілкування психолога водночас реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних та невербальних (оптико-кінетичних, паралінгвістичних і екстралінгвістичних) засобів. Домінуючою для нього є особистісна орієнтація та суб'єкт-суб'єктний характер. Воно насамперед контактне, буває інформаційним, спонукальним та координуючим, характеризується високим рівнем репрезентативності та поліінформативністю. Таке

спілкування являє собою специфічний синтез усіх основних його характеристик у якісно новому змісті (Черезова І. О., 2005).

Суть нашого розуміння проблеми розвитку комунікативної компетентності майбутнього психолога в контексті формування його майстерності визначається домінуванням самої комунікації (як виду діяльності) на всіх етапах роботи психолога та в різних сферах його життєдіяльності. І хоча комунікативні уміння не прив'язані до будь-якого блоку загальнопсихологічних умінь, проте вони тією чи іншою мірою проявляються в кожному з них. Головне, що комунікативна компетентність виступає запорукою того, що вона відповідає «інформаційно-цільовим завданням, обставинам, аудиторії» (за Б. Головіним). Це робить комунікацію незамінним компонентом професійно-психологічної діяльності.

Варто відзначити, що в структурі комунікативної компетентності доцільно виділяти такі компоненти:

- гностичний компонент (система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі спілкування, зокрема, про особливості власного комунікативного стилю; творче мислення, внаслідок якого спілкування виступає як різновид соціальної творчості);

- конативний компонент (загальні та специфічні комунікативні вміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт із іншою людиною, адекватно пізнавати її внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з нею, застосовувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; культура мовлення; експресивні уміння, які забезпечують адекватний висловлюванням міміко-пантомімічний супровід; перцептивно-рефлексивні уміння, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера спілкування та розуміння самого себе);

- емоційний компонент (гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в особистісні, діалогічні взаємини, інтерес до власного внутрішнього світу; розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція; адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани).

Отже, результати аналізу наукової літератури, вивчення педагогічного та практичного досвіду свідчать про необхідність врахування та реалізації цілеспрямованих психолого-педагогічних умов, які матимуть на меті розвиток комунікативної компетентності у майбутніх психологів загалом і особливою мірою розвиток практичних умінь, що входять у структуру конативного компоненту комунікативної компетентності. До таких умов ми відносимо: використання методів контекстного та проблемного навчання; створення позитивної навчальної мотивації для оволодіння студентами-психологами професійною комунікацією; набуття студентами-психологами досвіду комунікативної взаємодії через організацію різних видів практики; створення комунікативного середовища засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Обґрунтуємо кожну із зазначених психолого-педагогічних умов. Формування навичок професійної комунікації майбутніх психологів здійснюється в результаті взаємопов'язаної діяльності викладача й студента. Змістом навчання виступає система знань, умінь, навичок, які обумовлені специфікою професійної діяльності психолога. На наше переконання, методи контекстного та проблемного навчання сприяють доповненню та розширенню професійних знань та вмінь з дисциплін професійної та практичної підготовки фахівців. Контекстне навчання передбачає застосування трьох моделей, у яких реалізуються три базові форми діяльності студентів, а саме: семіотична навчальна модель (провідна роль належить академічній лекції); імітаційна навчальна модель (реалізується у формі ділових та рольових ігор); соціальна навчальна модель (виробнича практика, дипломне проектування тощо). Крім базових форм діяльності, контекстне навчання передбачає також проміжні форми навчальної діяльності, що забезпечують поетапну трансформацію однієї базової форми діяльності студентів в іншу: проблемні лекції,

семінари-дискусії, групові заняття, аналіз конкретних ситуацій, різноманітні тренінги, спецкурси, спецсемінари та ін. (Вербицький А. О., 1991). Проблемне навчання передбачає створення у свідомості студентів під керівництвом викладача проблемних ситуацій та організацію активної самостійної діяльності студентів для їх розв'язання, у результаті чого і відбувається творче оволодіння знаннями, вміннями, навичками та розвиток розумових здібностей.

Другою педагогічною умовою є створення позитивної навчальної мотивації для оволодіння студентами-психологами професійною комунікацією. На нашу думку, мотивація прямо пропорційно впливає на розвиток комунікативної компетентності студентів-психологів. Адже, лише за умови позитивної й усвідомленої спрямованості студента на одержання знань, умінь, навичок можливий позитивний результат. У науковій літературі мотивацію розглядають як складну, багаторівневу, неоднорідну систему спонукань, що охоплює потреби, мотиви, ідеали, інтереси, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо (Божович Л. І., 1995). Ядром мотиваційної сфери є відносно стійкі, домінуючі мотиви. На думку науковців, мотиви – це внутрішня спонукальна сила, що забезпечує інтерес особистості до діяльності, активізує її зусилля у зазначеному напрямку. Мотиви навчальної активності студентів надзвичайно різноманітні. Більшість науковців згодні з виділенням двох типів мотивації і відповідних їм двох типів поведінки: 1) зовнішньої мотивації і відповідно зовнішньо мотивованої поведінки та 2) внутрішньої мотивації і відповідно внутрішньо мотивованої поведінки (Чірков В. І., 1996). Отже, мотивацію навчальної діяльності необхідно розглядати як ієрархічну систему мотивів зовнішнього та внутрішнього типів, які визначають спрямованість, інтенсивність та особистісний смисл пізнавальної діяльності студентів. До зовнішніх мотивів ми відносимо спонукання, які безпосередньо не стосуються змісту, процесу та результатів навчальної діяльності. Під внутрішніми мотивами навчальної діяльності ми розуміємо спонукання, які відображають задоволення від процесу та безпосередніх результатів пізнавальної діяльності. Успішність навчальної діяльності студентів, забезпечення позитивного емоційного самопочуття та особистісного ставлення залежить від співвідношення мотивів даних двох типів у структурі мотивації навчальної діяльності.

Вагомим чинником набуття студентами-психологами досвіду комунікативної взаємодії є участь у різних видах практики, яка є невід'ємною частиною їх професійної підготовки у ВНЗ та сприяє формуванню їх комунікативної компетентності. Практика дає студентам змогу зрозуміти можливості в діяльності за обраним фахом і є важливим фактором, стимулюючим активність студентів у процесі їх теоретичної підготовки. Слушною є думка науковця Р. Вайноли, яка трактує проходження студентами практики як процес оволодіння різноманітними видами професійної діяльності, у яких створюються умови для випробовування студентом себе у різних соціальних ролях. Ефективність такої діяльності, на думку автора, полягає у тому, що вона максимально ідентифікується з майбутніми професійними завданнями. Оскільки практика проводиться в умовах реальної професійної діяльності, то в результаті її проходження здійснюється суттєве підвищення рівня комунікативної компетентності майбутніх психологів.

Створення комунікативного середовища засобами інформаційно-комунікаційних технологій – це умова, яка передбачає використання ресурсів мережі Інтернет та мультимедійних засобів навчання для формування та розвитку монологічних, діалогічних, полілогічних, соціально-психологічних комунікативних умінь майбутніх психологів.

Таким чином, на наше переконання, забезпечення реалізації перерахованих вище психолого-педагогічних умов сприятиме формування комунікативної компетентності майбутніх психологів.

Пододіменко І. І.

Хмельницька середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 24

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

В умовах неспинного та динамічного розвитку інформаційного суспільства, суспільства знань, що супроводжується появою інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій та розбудовою глобального інформаційного простору, інтеграції України у світову спільноту, актуалізується нагальна потреба у досконалому володінні іноземними мовами.

У червні 2015 року Національною Радою Реформ розроблено Національну програму вивчення та популяризації іноземних мов (National Foreign Language Learning and Promotion Initiative) «GoGlobal». Вивчення іноземних мов визначено пріоритетом внутрішньої політики держави в стратегічних документах ЄС та України. На першому етапі, згідно з програмою, доцільно концентрувати зусилля на підтримці та вивченні англійської мови, знання якої визначено ключовою компетенцією в умовах глобалізації економіки. Ураховуючи велике теоретичне і практичне значення англійської мови в сучасному світі, спираючись на власні науково-методичні доробки, результати стажування у провідних університетах США, автор статті вважає за доцільне представити на розгляд наукової спільноти надбання власного досвіду роботи, що стимулюють учнів до творчої, продуктивної праці, викликають прагнення до активних дій, спілкування і висловлювання власних думок англійською мовою.

Результати численних досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців у галузі педагогічної інноватики констатують, що інноваційні педагогічні технології як принцип педагогіки забезпечують умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку. Не випадково інноваційна діяльність у сферах матеріальної і духовної культури багатьох найрозвинутіших у сучасному світі країн розпочиналася з виховання нового покоління обдарованих дітей, яким належало у майбутньому здійснювати відкриття. Інноваційні педагогічні технології мають гуманістичну спрямованість у системі освіти, зумовлену співіснуванням і складними взаєминами в науковій педагогіці й педагогічній практиці традиційної наукової педагогіки. Інноваційні педагогічні технології є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства (Пометун О. І, 2016).

У контексті дослідження вважаємо за доцільне розглянути категоріально-понятійне поле та сутність понять теорії інноваційної педагогіки більш детально. Вивчення наукового доробку вітчизняних та зарубіжних учених за різними напрямками дозволило засвідчити, що інновацію доцільно трактувати як реалізоване нововведення в освіті – у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності та виховання особистості (методиках, технологіях), у змісті та формах організації управління освітньою системою, а також в організаційній структурі закладів освіти, у засобах навчання і виховання та у підходах до соціальних послуг в освіті, що суттєво підвищує якість, ефективність та результативність освітнього процесу (Яковлева Т. В., 2017).

Науковець І. Дичківська визначає інноваційне навчання як зорієнтовану на динамічні зміни в навколишньому світі навчальну та освітню діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях, основою яких є інноваційні педагогічні технології (Дичківська І. М., 2015).

Розвиток системи і змісту навчання в сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій (мегатенденцій), серед яких найпомітнішими є: масовий характер освіти та її неперервність як нова якість; вагоме значення освіти для індивіда і суспільства; орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності; адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості; орієнтація навчання на особистість, забезпечення можливостей її саморозкриття (Якименко С. С., 2016). Ці тенденції дозволяють засвідчити, що головною функцією освіти є розвиток особистості.

З'ясовано, що сучасні інноваційні технології в іншомовній освіті – це використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні зокрема, робота з спеціально розробленими комп'ютерними програмами (електронними освітніми ресурсами, тренажери, програми тестового контролю), мультимедійними (дидактичні відео та аудіоматеріали, мультимедійні ігри та презентації) та телекомунікаційними (інтерактивне листування, відеоконференції, телеконференції, телекомунікаційні проекти, дистанційні курси, Інтернет-технології) технологіями навчання, які допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей дітей, їхнього рівня знань, є ефективним засобом засвоєння іншомовного матеріалу.

Для досягнення комунікативної компетенції – комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь – автор у своїй професійній діяльності використовує інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на інноваційному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості учня, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, поєднують комунікативні та пізнавальні цілі.

Сутність інноваційної діяльності полягає в оновленні педагогічного процесу, оптимізації традиційної системи. Досвід містить нові технології різних рівнів та різної цільової спрямованості, а саме:

- ігрові технології, які спрямовані на підвищення навчально-пізнавального інтересу учня, формування соціокультурної компетентності, розвиток індивідуальних здібностей особистості, створення сприятливого психологічного клімату в колективі, відповідають необхідним умовам реалізації принципу наступності;

- інтерактивні технології, які розвивають критичне мислення, засновані на взаємодії всіх учасників освітнього процесу, вчать працювати в малих та великих групах або парах, вимагають розв'язання різних соціокультурних завдань, спонукають до креативного, нестандартного мислення;

- проектні технології, які зорієнтовані на застосування фактичних знань і набуття нових (часто шляхом самоосвіти). Активне включення учнів у зміст тих або інших проектів дає можливість знайти нові відповіді на запитання, що мають місце в соціокультурному середовищі.

До сучасних технологій належить технологія навчання у співпраці, яка активно впроваджується автором в освітній процес. Основна ідея полягає в створенні умов для активної спільної діяльності учнів в різних навчальних ситуаціях. Учні об'єднуються в групи по 3–4 особи, кожна група отримує одне спільне завдання, при цьому обговорюють роль кожного. Кожен учень відповідає не тільки за результат своєї роботи, але й за результат усієї групи. Тому слабкі учні прагнуть з'ясувати в сильних те, що їм незрозуміло, а сильні – щоб слабкі досконало розібралися у завданні. І від цього виграє весь клас, тому що спільно ліквідовують прогалини у знаннях. Під час різних видів роботи учні стають перед проблемою поповнення знань, лексичного запасу чи комунікативних умінь, тому вони активізують свою діяльність та в процесі спілкування намагаються вирішити ці проблеми. Це позитивно впливає на розвиток мислення та уважності учнів, зацікавлює їх та стимулює до співпраці, мотивує до подальшого вивчення англійської мови.

Варто зауважити, що всі вправи й завдання повинні містити комунікативно виправданий дефіцит інформації, вибору та реакції (Information gap, choice, feedback). Для їх виконання учні потребуватимуть додаткової інформації, доклатимуть певних зусиль

для її досягнення та в такий спосіб можуть краще та ефективніше організувати свою діяльність у вивченні іноземної мови. Найбільш ефективними є такі форми парної та групової роботи: внутрішні (зовнішні) кола (inside / outside circles); мозковий штурм (brainstorm); читання зигзагом (jigsaw reading); обмін думками (think-pair-share); парні інтерв'ю (pair interviews) тощо. Результати практичного досвіду дозволяють констатувати, що ці форми роботи сприяють розширенню знань та вмінь учнів. У процесі спілкування учнівська молодь навчається розв'язувати складні задачі на основі аналізу обставин і відповідної інформації, висловлювати альтернативні думки, приймати виважені рішення, спілкуватися з різними людьми, брати участь у дискусіях.

Однією з інноваційних педагогічних технологій, що забезпечує особистісно-орієнтоване навчання, є метод проектів як спосіб розвитку творчості, пізнавальної діяльності, самостійності. Проекти можуть підрозділятися на індивідуальні і колективні, усно-мовні, видові, письмові й Інтернет-проекти. Робота над проектом – це багаторівневий підхід до вивчення іноземної мови, що охоплює читання, аудіювання, говоріння і письмо. Метод проектів сприяє розвитку активного самостійного мислення учнів і орієнтує їх на спільну дослідницьку роботу. На нашу думку, проектне навчання актуальне тим, що навчає учнів у співпраці, виховує такі етичні цінності, як взаємодопомога й уміння співпереживати, формує творчі здібності й активізує та мотивує учнів до подальшого вивчення іноземної мови.

Важливим засобом інноваційного навчання є також використання мультимедійного комплексу (МК) у складі інтерактивної дошки, персонального комп'ютера й мультимедійного проектора. Такий комплекс поєднує всі переваги сучасних ІКТ і виводить освітній процес на якісно новий рівень, значно збільшує ефективність та результативність навчання учнів. Завдяки наочності й інтерактивності МК дозволяє вчителю англійської мови залучити весь клас до активної роботи. На основі практичного досвіду автора з'ясовано, що до ключових напрямів застосування МК доцільно віднести: презентації, демонстрування та моделювання ситуацій; підвищення активності учнів на уроці; підвищення темпу уроку англійської мови. Вважаємо, що використання МК на уроках англійської мови дозволяє активно залучати учнівську молодь в освітній процес; підвищує мотивацію до навчання; стимулює творчу активність й сприяє розвитку особистості учня; розширює можливості подання навчальної інформації; є найбільш ефективним і економним за часом; допомагає учням підготуватися до написання тестів, складання ДПА, ЗНО. МК є потужним інструментом, який можна застосувати для вивчення широкого діапазону тем.

Установлено, що запровадження Європейського мовного портфоліо сприяє реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні англійської мови. Особливого значення набувають ідеї розвивального навчання, головною метою якого – формування особистісної активності учнів, що забезпечує систематичність і наполегливість у навчанні. Застосування портфоліо значно збільшує можливості диференціації та індивідуалізації освітнього процесу. Навчальний процес стає для учня прозорим – учень стає активним його учасником, виявляючи ініціативу й відповідальність. За зібраними самим учнем творчими роботами неважко простежити прогрес. Нарешті, портфоліо привчає учнівську молодь до самокритичності, послідовності, акуратності, формує вміння систематизувати й підсумовувати зроблене.

Отже, навчання іноземних мов буде ефективним саме завдяки комплексному застосуванню засобів новітніх інноваційних технологій та залежить від здатності вчителя застосовувати гуманістичний підхід до навчання, від розуміння необхідності відмовитися від авторитарного методу викладання. Методи навчання іноземних мов, що ґрунтуються на гуманістичному підході та використанні інноваційних освітніх технологій, допомагають розкрити творчий потенціал учнів і сприяють їх розвитку та вдосконаленню під час комунікативного процесу на уроках англійської мови.

Покудіна Л. С.

Хмельницький національний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ФІНАНСІВ, БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ ТА СТРАХУВАННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ

На сучасному етапі розвитку освіти і науки набуває особливої актуальності проблема загальнонаукової методології, де поряд із процесами диференціації наукового знання за галузями, важливою стає його інтеграція. Висока насиченість змісту освітньо-професійних програм підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування дисциплінами, які вивчають досить різні галузі знань, породжують проблему неузгодженості різних сфер пізнання. Особливо гостро це виявляється при вивченні профільних та вибіркових дисциплін.

Нині очевидно, що нова цивілізація має починатися не з нової економіки, а з нових наукових знань, підходів, нових освітніх програм. Декларація конференції ЮНЕСКО з питань вищої освіти (1998) та Всесвітня конференція з вищої освіти – 2009: «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку» принципами сучасної освіти проголошує інноваційність та міждисциплінарність. У Болонських документах міждисциплінарність розглядається як одна із бажаних ознак нової якості вищої освіти та її об'єктивна реалізація – вимога часу і важливе завдання освітньої політики сучасної України.

Навчання у вищому навчальному закладі для студента – особливий період набуття псевдопрактичного досвіду, тобто здійснення навчальної діяльності заради того, щоб засвоїти обрану професію. Однак, долучаючи майбутнього фахівця до професії, викладачі зіштовхуються із протиріччям, що проявляється в тому, що організація навчально-пізнавальної діяльності у вищій школі в традиційному варіанті неадекватна майбутній професійній.

Результати нашого дослідження показали, що вища освіта в сучасних умовах може виконувати властиві їй функції лише за умови організації освітнього процесу з урахуванням досягнень науки та практики, систематичного оновлення всіх аспектів освіти відповідно до змін у сфері науки, економіки, техніки й технологій.

Отже, існують об'єктивні чинники, що потребують врахування в педагогічному процесі та впливають на створення відповідних педагогічних умов: навчальний матеріал та організаційно-педагогічний вплив.

Під педагогічними умовами якісної професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування розуміємо сукупність взаємозалежних елементів освітнього середовища, що визначаються та усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії й реалізуються в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, спонукаючи викладачів і студентів до активізації власної діяльності з метою формування та розвитку професійних компетентностей й сприяють підготовці мобільних та конкурентно спроможних фахівців.

Нині у науковій літературі значна увага приділяється питанню висвітлення ефективних педагогічних умов професійної підготовки економістів. До прикладу, науковець В. Стасюк, досліджуючи професійну підготовку майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад», аналізуючи професійну підготовку економістів у системі освіти України, довела, що вона буде більш продуктивною, якщо враховувати ті педагогічні умови навчання майбутніх фахівців, які цілком дозволять готувати висококваліфікованих економістів, здатних працювати в комп'ютерних мережах, володіють навичками електронного бізнесу, вміють самостійно мислити, вільно оперувати ринковими поняттями, аналізувати ринкову ситуацію, прогнозувати її розвиток, приймати

ефективні рішення, що відповідають реальній ситуації, обґрунтовувати їх, вільно володіють комп'ютерною й офісною технікою та ін. (Стасюк В. Д., 2003) Таким чином, педагогічні умови сприяють виробленню в майбутніх економістів професійних компетентностей.

Дослідниця також звертає увагу на певні педагогічні умови, а саме: організація педагогічного процесу, спрямованого на формування та розвиток професійної готовності майбутнього фахівця; створення особистісно-орієнтованих взаємовідносин й застосування особистісно-орієнтованого підходу до підготовки майбутніх економістів, ліквідація дублювання змісту економічної освіти шляхом удосконалення та максимального розвитку міжпредметних зв'язків.

Досліджуючи процес формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання, В. Зінченко виокремила такі педагогічні умови її формування: забезпечення взаємозв'язку навчального матеріалу фундаментальних економічних дисциплін зі змістом господарської діяльності підприємств при набутті студентами знань, умінь та навичок вирішення організаційно-управлінських та фінансово-господарських завдань, надання спрямованості фундаментальної економічної освіти на формування у студентів мотивів до оволодіння професійно значущими знаннями та вміннями, наближення процесу підготовки студентів до практичної діяльності економіста сучасного підприємства (Зінченко В. О., 2008). Усі зазначені науковцем умови можна узагальнити в одному висновку – викладання кожної навчальної дисципліни має мати практичну спрямованість.

Заслуговують на увагу запропоновані у дисертаційному дослідженні організаційно-педагогічні умови ефективної підготовки бакалаврів з економіки Н. Житнік (Житник Н. В., 2002), сутність яких полягає у науково-методичному забезпеченні навчально-виховного процесу, в активному впровадженні в освітній процес новітніх технологій, організації самостійної роботи студентів, активізації науково-дослідної діяльності викладачів і студентів, здійсненні диференціації освітнього процесу з метою забезпечення особистісно-орієнтованого підходу.

Усі із перерахованих умов на часі є актуальними, але, на наш погляд, нині вони стосуються освітньої діяльності усіх вищих навчальних закладів. З урахуванням необхідності переорієнтації навчання на компетентнісний підхід, необхідно забезпечити його науково-методичне обґрунтування та розроблення навчальних матеріалів, орієнтованих саме на формування професійних компетентностей майбутніх економістів. Адже орієнтація змісту професійної підготовки на формування комплексу знань, умінь та навичок з фінансово-економічної діяльності стає більш ефективною із урахуванням міждисциплінарного компоненту.

На наш погляд, оптимізація педагогічних умов має забезпечити розв'язання суперечностей між вимогами до майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування й рівнями їхньої професійної кваліфікації.

З метою усунення протиріч та підвищення ефективності й якості професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування, нами було окреслено такі педагогічні умови:

- оновлення змісту науково-методичного забезпечення освітнього процесу на засадах міждисциплінарного підходу й розробка міждисциплінарних освітніх програм;
- забезпечення позитивної мотивації майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування на основі реалізації інноваційних педагогічних технологій;
- створення професійно-орієнтованого освітнього середовища шляхом моделювання професійних ситуацій та впровадження міждисциплінарних курсів.

В умовах орієнтації вищої освіти на формування високоосвіченого, мобільного та конкурентно спроможного фахівця, першочерговим завданням стало вироблення державних стандартів професійної освіти, зокрема, остаточна систематизація компетентностей фахівців за спеціальностями та напрямками навчання; розроблення

відповідних навчальних і робочих програм, планування і побудова освітнього процесу з урахуванням послідовного та поетапного формування професійних компетентностей.

У системі вищої освіти формування фахових компетенцій випускників в різних галузях знань, пов'язаних із здійсненням міждисциплінарних досліджень, забезпечується міждисциплінарними освітніми програмами. Основною ознакою міждисциплінарності освітніх програм є їх широкопрофільна підготовка. Міждисциплінарність освітніх програм ґрунтується на інтегрованих наукових напрямках, що виникли на межі наук. Проте нині українські ВНЗ випускають, головним чином, вузьких фахівців у конкретних галузях професійних знань, які не мають достатнього спектру компетенцій для ефективної наукової й інноваційної діяльності у рамках стратегічно важливих напрямів розвитку науки.

У сучасних соціально-економічних умовах актуальним завданням є підготовка універсальних фахівців – творчо мислячих, які володіють ефективною методологією науково-дослідницької і виробничої діяльності на межі галузей знань. Тому перспективним напрямом розвитку системи професійної підготовки є розширення міждисциплінарних освітніх програм.

Продовжуючи ідею міждисциплінарної інтеграції, варто зазначити, що успішній підготовці майбутнього бакалавра сприятиме впровадження в освітній процес ряду міждисциплінарних спецкурсів, проблемних ситуацій прикладного характеру й розроблення та вирішення наскрізних міждисциплінарних ситуацій, виконання міждисциплінарних проектів та курсових робіт тощо. Лише комплексне і систематичне впровадження міждисциплінарного підходу у викладання фахових дисциплін сприятиме розширенню професійного кругозору майбутніх фахівців, а отже й спонукатиме до постійного самовдосконалення та розвитку, надасть можливість бути ефективним працівником у будь-яких економічних умовах. Цьому якнайкраще сприятиме осучаснення змісту навчання, надання йому практичної спрямованості, а також переорієнтації методів навчання на самоосвіту, самопізнання, саморозвиток.

Попри все вище викладене, ефективність та якість професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування залежить безпосередньо від зацікавленості студента в отриманні міцних знань і професійних умінь. Тому головним завданням вищого навчального закладу є реалізація важливої педагогічної умови – забезпечення позитивної мотивації на основі реалізації інноваційних педагогічних технологій.

Врахування принципу наочності й міждисциплінарності при плануванні лекцій, практичних та семінарських занять сприяють більш якісному засвоєнню вербальної інформації, а впровадження активних форм навчання позитивно впливає на мотивацію студентів, а отже, сприяє якісному оволодінню навчальним матеріалом та професійними навиками.

Отже, європейська інтеграція України гостро ставить питання вдосконалення підготовки висококваліфікованих кадрів у вищих навчальних закладах, що є необхідною умовою збільшення соціально-економічного потенціалу держави. Економічний розвиток будь-якої держави прямо пропорційно залежить від якісної підготовки фахівців, від належних матеріально-технічних й педагогічних умов навчально-виховного процесу. Лише та держава, в якій створена і ефективно діє сучасна система освіти, зможе бути успішною і конкурентоздатною в процесі світової інформаційно-технологічної революції. Це завдання посилюється в умовах сучасної світової кризи та потребує від професійної освіти застосування виокремлених педагогічних умов організації ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців з фінансів, банківської справи та страхування.

Прищеп С. М.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Кардинальне реформування системи освіти в Україні, зумовлене соціально-економічними перетвореннями в економіці, науці, культурі й інтеграцією у світовий і європейський культурно-освітній простір, значною мірою актуалізує проблеми підготовки педагогічних кадрів нової генерації. Це, у свою чергу, потребує зміни світоглядних позицій, творчого переосмислення цілей, структури, змісту та процесу педагогічної освіти, зміщення акцентів на створення умов для поступального, повноцінного, всебічного розвитку особистості майбутнього вчителя.

У повсякденному житті сучасна молодь знаходиться під впливом різноманітних носіїв інформації (преса, телебачення, радіо, комп'ютерні технології, мережа Інтернет та ін.), причому вплив цей є дуже неоднорідним і не завжди має позитивну спрямованість. Як результат – відсутність культури поведінки та культури спілкування; невміння студентів грамотно, переконливо, чітко і зрозуміло формулювати свої думки; аморальність та байдужість до оточуючого світу.

А відтак значно зростає роль викладача як носія фахових знань і певних ціннісних орієнтирів, що вимагає високої особистісної й професійної зрілості педагога, його мовленнєвої культури, комунікативних умінь та поведінки.

Сутність інноваційних підходів до підвищення рівня комунікативної культури майбутніх фахівців у системі освіти полягає в тому, що:

– навчання майбутніх педагогічних фахівців має ґрунтуватися на сучасних підходах до розвитку культури міжособистісних стосунків і спрямовуватися на формування вмінь швидко адаптуватися до нестандартних професійних ситуацій, налаштовувати нові стосунки для тривалої взаємодії, запобігати конфліктам і, в разі потреби, конструктивно їх вирішувати;

– ефективна підготовка вчителів до професійно-комунікативної діяльності потребує системної реалізації, в основу її змісту слід покласти функціональні обов'язки та під час навчання враховувати сучасні особливості професійної діяльності;

– зростання параметрів якості комунікативних умінь і навичок студентів (глибина, повнота, ґрунтовність, усвідомленість тощо) у процесі професійної підготовки має забезпечуватись раціональним використанням новітніх педагогічних технологій, реалізацією взаємозв'язків естетичних, психологічних, культурологічних знань і професійних умінь, врахуванням міжнародних вимог до професійної компетентності працівників освіти.

У нашому дослідженні, ми виділяємо три взаємопов'язані етапи формування комунікативної культури майбутніх вчителів:

- 1) когнітивний етап;
- 2) операційно-технологічний етап;
- 3) діяльнісний етап.

Мета першого етапу – сформувати в студентів основ адекватного застосування засобів невербального спілкування, формувати вміння студентів зв'язно та логічно висловлювати власні думки.

Реалізація його відбувається у процесі проходження спеціального тренінгового курсу, вирішення ситуаційних педагогічних та комунікативних задач, евристичних бесід, ділових та рольових ігор тощо. Набуття досвіду комунікативної культури здійснюється на основі проходження соціально-психологічних тренінгів: «Тренінг особистісного зростання», «Тренінг комунікативних умінь. Соціограма», та проходження педагогічних

практик, тобто на основі діяльнісного підходу до формування комунікативної культури майбутнього вчителя.

Всі ці тренінги спрямовані на формування комунікативної культури майбутнього вчителя та включають такі вправи:

«Контакт» – налагодження позитивної атмосфери у групі, налаштування на подальшу роботу;

«Диво-стілець» – стимулювання творчої роботи групи за допомогою театральної гри, імprovізації; заохочення невимушеності у групі; сприяння переходу від звичайної форми мислення до більш креативної;

«Приймаємо рішення» – ознайомлення учасників з механізмом формування навичок прийняття усвідомлених рішень, при вирішенні складних ситуацій;

«Діалог глухонімих» – удосконалення навичок невербального спілкування, розвиток здатності розуміти мову жестів, міміку партнера і правильно їх інтерпретувати.

Комунікативна культура майбутніх викладачів передбачає формування складних мовленнєвих умінь, до яких належать: уміння започатковувати, підтримувати і завершувати спілкування; вміння проводити свою стратегічну лінію; вміння враховувати компоненти ситуації спілкування; вміння виражати основні мовленнєві функції; вміння висловлюватись: самостійно, експромтно, з урахуванням норм мовленнєвого етикету. Одними з провідних умінь, на нашу думку, є вміння досягати запланованих комунікативних цілей на основі ефективної стратегії й тактики мовленнєвої поведінки, а також уміння дотримуватися норм мовленнєвого етикету.

Риторична стратегія є планом задуму комуніканта з реалізації висловлення. Структуру риторичної стратегії мовленнєвої поведінки відображено у стратегічному законі риторики, що, у свою чергу, ґрунтується на концептуальному законі риторики і законі моделювання аудиторії (Мацько Л. І., 2006; Сагач Г. М., 2010).

Вчені вважають (Савенкова Л. В., 2011; Тарасенко Т. М., 2015), що в основі комунікативної культури майбутнього фахівця лежить сформованість комунікативно-діалогових умінь, які характеризують інформаційно-сміслову сторону педагогічної взаємодії майбутніх вчителів.

Тому змістовим аспектом цього етапу, на нашу думку, є розроблений нами, факультатив «Мистецтво ведення дискусії», метою якого було ознайомлення студентів із риторичними прийомами подолання комунікативних бар'єрів і формування практичних умінь їх використання в умовах негативних комунікативних ситуацій, а також ознайомлення студентів з основними жанрами евристики і формування практичних умінь ведення суперечки і дискусії.

Студентам для вивчення пропонувалися такі теми:

- 1) Народна риторика як універсалія мовленнєвої поведінки;
- 2) Втілення думки оратора у слові;
- 3) Мистецтво еристики;
- 4) Оратор перед аудиторією.

На цьому етапі навчання відпрацьовувалися такі практичні вміння: вміння визначати особливості комунікативної ситуації і враховувати їх у виборі відповідної стратегії і тактики мовленнєвої поведінки; вміння реалізовувати комунікативні цілі висловлення; вміння формувати переконливу аргументацію з урахуванням особливостей аудиторії слухачів; уміння добирати такі мовні і мовленнєві засоби оформлення висловлення, які відповідають його цілям і змісту.

Ситуаційні вправи були спрямовані на розвиток комунікативної культури майбутніх учителів. Формування комунікативної культури спілкування здійснювалося на основі вправ, які спрямовані на розвиток у студентів практичних умінь подолання комунікативних бар'єрів і подолання конфліктних ситуацій, що є важливим елементом комунікативної культури педагога.

Другий етап – операційно-технологічний – на цьому етапі вважаємо доцільним використовувати педагогічні ситуації мотиваційного характеру, якими потрібно доповнити зміст психолого-педагогічних дисциплін «Педагогіка», фахові методики, курси за вибором психолого-педагогічного спрямування («Основи педагогічної майстерності» «Методика виховної роботи», «Психологія особистості», «Психологія спілкування»). У процесі вивчення фахових методик, студентам запропоновано вирішення ситуаційних задач у формі рольової гри.

Виконання ситуаційних задач дасть змогу студентам оцінити власні комунікативні якості. Формуванню у студентів ціннісних орієнтацій і мотивів із оволодіння знаннями, вміннями і навичками комунікативної діяльності в освітньому процесі, становленню професійного іміджу вчителя шляхом прийняття цінностей спілкування у системах «учитель-учень», «учитель-колеги», «учитель-батьки» сприяє використання таких методів і форм роботи як ділові та рольові ігри, диспути.

Наступний діяльнісний етап має на меті сформувати у майбутнього вчителя інтегративного комплексу компетенцій, що свідчить про відповідний рівень комунікативної компетентності, включаючи професійно-соціальну, професійно-методичну та професійно-творчу компетенції.

На цьому етапі відбувається власне презентація рівня сформованості комунікативної культури майбутнього вчителя під час групових та індивідуальних консультацій, проходження педагогічних практик (проведення уроків, позааудиторних заходів, участь у засіданнях методичних об'єднань учителів та батьківських зборах), шляхом презентації власних науково-пошукових проєктів, диспутів, ділових ігор, інтерактивних вправ, бесід тощо.

Важливе місце в процесі формуванні майбутніх вчителів комунікативної культури займає самостійна робота студентів, здійснювана під керівництвом викладача й спрямована на формування комунікативних умінь. Для вивчення студентам доречно пропонувати новинки педагогічної літератури з проблем виховання, у яких відображено досвід організації урочної та позаурочної виховної діяльності з учнями.

На нашу думку, реалізація вищезазначених шляхів формування комунікативної культури майбутніх вчителів сприятиме активізації комунікативної, творчої, пізнавальної діяльності студентів, забезпечуватиме формування у них свідомого ставлення до вдосконалення комунікативної культури, створюватиме умови для її ефективного розвитку.

Роздобутько Н. Ю.

Хмельницьке навчально-виховне об'єднання № 28

РОЛЬ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДІ

На сьогодні проблема національно-патріотичного виховання молоді є однією з найскладніших проблем. Адже виховання зумовлюється водночас з процесом становлення України як єдиної політичної нації. В умовах поліетнічної держави, воно покликане сприяти цілісності, соборності України, що є серцевиною української національної ідеї. При цьому важливо, щоб об'єднання різних етносів і регіонів України задля національного відродження, розбудови й вдосконалення суверенної правової держави і громадянського суспільства здійснювалось саме на базі демократичних цінностей, які в свою чергу мають лежати в основі національно-патріотичного виховання. З кожним кроком нашої держави вперед воно набуває особливої актуальності, тому що викликане формувати почуття любові та відданості Батьківщині, національної гордості, служінню своєму народові, розуміння та співпереживання його історії й культури, прагнення утвердитись у світі як високорозвиненої, конкурентноздатної нації суспільства і держави.

Взаємозв'язок патріотичного, громадського та національного виховання висвітлені в працях В. Гонського, М. Качура, О. Коркішко, І. Мартинюка, В. Паплужного, Ю. Римаренко, О. Сухомлинської, Т. Шевченка та інших. Національно-патріотичне виховання на традиціях українського народу розглядали: О. Вишневський, О. Гевко, М. Стельмах, М. Щербань та інші.

Значну роль у розробку сучасної системи національно-патріотичного виховання внесла К. І. Чорна, яка сформулювала методичні засади патріотичного виховання підростаючого покоління. За її вченням, пріоритетним є особистісно орієнтоване виховання національно свідомого громадянина-патріота, яке передбачає утвердження людини як найвищої цінності (Бех І. Д., Чорна К. І., 2014).

Представники науки, культури протягом століть працювали над виробленням виховної системи. Вагомий внесок у розвиток національно-патріотичного виховання вніс Григорій Ващенко, який розробив основи української національної педагогіки, розкрив виховний ідеал і створив проект системи освіти, яка б забезпечувала виховання патріотизму у молоді. Науковець стверджував, що виховний ідеал є відповідним національному ідеалу: «Виховний ідеал відповідає інтересам і психології народу» (Ващенко Г., 1994).

Батьки, вчителі і вихователі повинні усвідомлювати, що в процесі виховання кожної дитини мають застосовуватися численні вітчизняні пізнавально-виховні традиції (Волкова Н. П., 2002).

Молоді потрібно оволодіти не лише системою наукових знань, а насамперед цілісною національною культурою, духовністю, не виключаючи вищі здобутки культури, духовності цивілізованих народів.

Головна мета національно-патріотичного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді, незалежно від національної приналежності, рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури. Ця мета повинна конкретизуватись через систему виховних завдань, що є загальними не тільки для навчально-виховних закладів, а й для всього суспільства в цілому. Насамперед, це забезпечення умов для самореалізації особистості відповідно до її здібностей, суспільних та власних інтересів (Руденко Ю., 2003).

У виховній діяльності з підростаючим поколінням набувають великого значення пошуки і розробки сучасних підходів до створення якісно нових основ, орієнтованих на оновлену структуру цінностей і інтересів, відповідних найважливішим тенденціям розвитку нашого суспільства.

О. Н. Ванєєв у своїй роботі, присвяченій патріотичному вихованню молоді, виділяє наступні види та форми молодіжної діяльності:

- 1) участь в різних молодіжних організаціях, органах студентського самоврядування і координаційних рада;
- 2) соціальні проекти молоді на громадських засадах;
- 3) волонтерські проекти.

За допомогою участі в соціальних проектах, молодь має можливість самореалізації, налагодження зв'язків і комунікацій, підвищення творчого потенціалу (Ванєєв О. Н., 2010).

Для того щоб сформувати в молоді активну життєву позицію, громадські переконання та ідеали, необхідно насамперед навчити їх визначити моральні цінності. В виховній роботі основний акцент потрібно ставити на виховання справжнього патріота своєї землі і виховувати в молоді:

- любов до батьків, рідної мови, вірність у коханні, дружбі, побратимстві, товаришуванні, ставленні до Батьківщини-України;
- поважне, з підкресленою ввічливістю ставлення до дівчини, жінки, бабусі;

– готовність захищати слабших, турбуватися про молодших, вболівати за дітей, їхню долю;

– непохитну вірність ідеям, принципам народної моралі, духовності (правдивість і справедливість, скромність і працьовитість, культ волелюбних заповідей батьків і дідів, вшанування пам'яті загиблих та ін.);

– відстоювання повної свободи і незалежності особистості, народу, держави;

– турботу про розвиток національних традицій, звичаїв і обрядів, бережливе ставлення до рідної природи, землі;

– прагнення роботи по жертвування на будівництво храмів, навчально-виховних і культурних закладів.

Досягнення відповідних результатів виховного процесу забезпечується системою принципів національно-патріотичного виховання, серед яких можна виокремити наступні:

1) Загальнопедагогічні принципи виховання: дитиноцентризм; культуровідповідність; природовідповідальність; гуманізм; врахування вікових та індивідуальних особливостей.

2) Власні принципи патріотичного виховання:

– принцип національної спрямованості, передбачає формування у молоді національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, українського народу, шанобливого ставлення до його культури, поваги до культури всіх народів, які населяють Україну, здатності зберігати свою національну ідейність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави;

– принцип самоадекватності і саморегуляції що виробляє громадянську позицію, формує здатність до критичності й самокритичності;

– принцип полікультурності, передбачає інтегрованість української культури в Європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування відкритості, толерантного ставлення до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; спроможності сприймати українську культуру як невід'ємну складову загальнолюдської культури;

– принцип соціальної відкритості, що обумовлює потребу узгодження змісту і методів патріотичного виховання з реальною соціальною ситуацією;

– принцип історичної і соціальної пам'яті, спрямований на збереження духовно-моральної і культурно-історичної спадщини;

– принцип міжпоколінної наступності зберігає для нащадків зразки української культури, етнокультур народів, що проживають на території України (Васильченко С. М., 2002).

Вирішення завдань національно-патріотичного виховання молоді залежить від застосування методів та засобів, за допомогою яких здійснюється цілеспрямований педагогічний вплив на свідомість і поведінку молоді, формування благородних якостей й збагачення їх необхідним життєвим досвідом.

Разом з тим, національно-патріотичне виховання не повинно прищеплювати ідеї культурного імперіалізму, тобто способу споглядання світу лише очима власної культури (Чорна К. І., 2004).

Для того щоб реалізувати національно-патріотичне виховання у становленні особистості молоді виділяють наступні шляхи:

1. Удосконалення нормативно-правової бази патріотичного виховання молоді.

2. Діяльність органів державної влади та місцевого самоврядування у сфері національно-патріотичного виховання.

3. Співпраця органів державної влади та органів місцевого самоврядування з громадянським суспільством.

4. Інформаційне забезпечення національно-патріотичного виховання дітей та молоді.

Розвиток національно-патріотичного виховання – це планомірна виховна діяльність, у ході якої молодь поступово усвідомлює свою приналежність до родини, колективу, суспільства та народу.

Таким чином, виховання усвідомленого громадянина має бути спрямована на розвиток патріотизму, національної самосвідомості, служіння загальнолюдським ідеалам, правосвідомості, політичної культури, дбайливого ставлення до природи, бережливого ставлення та збереження національного багатства країни, готовності до творчої праці на благо людей, відповідальності за долю Батьківщини та культивування кращих рис української ментальності.

На сьогодні створено передумови для оновлення змісту й технологій національно-патріотичного виховання, формування гуманістичних цінностей та громадської позиції молоді. В центрі національно-патріотичного виховного процесу постала особистість молодої людини як найвища цінність. В основу системи національно-патріотичного виховання покладено національну ідею як консолідуючий чинник розвитку суспільства і нації в цілому.

Співак Л. М.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НА НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ ЕТНОПСИХОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Інтенсифікація глобалізаційних та інтегративних процесів у сучасному світі актуалізує проблему розвитку національної свідомості, національної самосвідомості та позитивної національної ідентичності в молодих громадян кожної держави. В Україні, у Державній Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді задекларовано, що розвиток національної свідомості, національної самосвідомості та позитивної національної ідентичності студентської молоді є одним із пріоритетних завдань освітнього процесу у вітчизняних навчальних закладах. У межах психологічної науки сенситивним для розвитку національної свідомості, національної самосвідомості та національної ідентичності особистості визначено студентський (юнацький) вік.

Національна спрямованість українського освітнього простору і згадана сенситивність юнацького віку спонукає науковців, педагогів і психологів розробляти та застосовувати нові ефективні технології розвитку національної свідомості, національної самосвідомості й позитивної національної ідентичності студентської молоді у навчальному процесі вищої школи. Використання згаданих технологій, що сприятиме вирішенню нагальних державних завдань, є доцільним на навчальних заняттях із етнопсихології.

Тому метою нашої статті стало висвітлення таких сучасних технологій, які спрямовані на активізацію розвитку національної свідомості, національної самосвідомості та позитивної національної ідентичності у студентів вищих навчальних закладів, і можуть застосовуватися викладачами на семінарських, практичних і лабораторних навчальних заняттях із етнопсихології.

Сутність національної свідомості особистості пов'язана з її знаннями та емоційно-ціннісним ставленням до ознак своєї нації, натомість національної самосвідомості – зі знаннями і ставленнями до себе як представника і суб'єкта конкретної нації та носія її ознак (Співак Л. М., 2016). Позитивна національна ідентичність віддзеркалюється у толерантному ставленні особистості до представників своєї та інших націй і наданні нею переваг цінностям своєї нації (Солдатова Г. У., 1998).

З огляду на таке розуміння феноменів «національна свідомість», «національна самосвідомість» і «позитивна національна ідентичність», із метою досягнення поставленої мети обиралися відповідні технології.

Розвитку національної свідомості у студентів на навчальних заняттях із етнопсихології сприяє застосування таких технологій:

– вправ «Розповідь від імені національної страви (національного одягу, національного звичаю, традиції тощо)» (авт. – Лебедева Н. М. і Татарко О. М., 2011; модиф. – Співак Л. М., 2015);

– міні-лекцій, групових дискусій, прес-конференцій, брейнстормінгів за темами «Співвідношення понять «нація», «етнос» і народ», «Сутність національної свідомості (національної самосвідомості, національної ідентичності)», «Витоки розвитку національної свідомості (національної самосвідомості, національної ідентичності)», «Національні аутостереотипи», «Позитивні якості українського національного характеру», «Видатні події в історії української нації», «Особливості національних традицій і звичаїв українців», «Українська культура: минуле і сьогодення», «Національна література (мистецтво, музика та т. ін.)», «Національні герої: минуле та сьогодення» та т. ін.; вільних дискусій «Якою буде українська нація через 10 (20, 50, 100) років?» (Співак Л. М., 2015);

– децентраційних (поляризованої, що передбачає вільний і примусовий вибір точки зору; з обміном поглядами на проблемне питання; із синтезуванням аргументів; із взаємним обміном ролями) групових дискусій (Смольсон М. Л., 2002) за темами «Моя позиція як представника української нації, якщо мій гість – представник іншої нації», «Як я буду презентувати особисту позицію як представника своєї нації в інших (європейських, американських, східних) країнах, із-поміж представників інших націй» тощо (Співак Л. М., 2015).

З метою розвитку компонентів національної самосвідомості та позитивної національної ідентичності в студентській молоді на навчальних заняттях із етнопсихології доцільно застосовувати такі технології:

– диспути, прес-конференції, вільні групові дискусії, мозкові атаки за темами «Я – суб'єкт своєї нації», «Моє національне «Я», «Мої національно-особистісні цінності», «Яким я стану, як суб'єкт української нації через 5 (10, 20) років?», «Чому я пишаюся своєю національною належністю?», «Що засвідчує мою національну гідність (національну самоповагу)?», «Які національні цінності стійко вкоренилися у моїй системі цінностей?», «Значущість національної належності у сучасному світовому просторі», «Усвідомлення себе як суб'єкта нації», «Моя позиція як суб'єкта своєї нації та носія її цінностей», «Шляхи моєї національної самореалізації» та т. ін., написання есе «Розповідь про себе як представника української нації моєму другові, що належить до іншої нації» (Співак Л. М., 2015);

– вправи «Історія мого імені», «Аналіз прислів'їв» (авт. – Лебедева Н. М. та Татарко О. М., 2011; модиф. – Співак Л. М., 2015) і «Ланцюжок стереотипів» (Савицька О. В. і Співак Л. М., 2015), рольові ігри «Знайомство в аеропорту», «Діалог культур» (авт. – Лебедева Н. М. і Татарко О. М., 2011; модиф. – Співак Л. М., 2015), моделювання ситуацій «Мої емоційні переживання, почуття як представника моєї та іншої нації (японської, італійської та ін.)».

Отже, систематичне застосування презентованих технологій на навчальних заняттях із етнопсихології сприятиме, як розвитку національної свідомості, національної самосвідомості та позитивної національної ідентичності у студентів вищих навчальних закладів, так і покращенню засвоєння ними навчального матеріалу. Перспективним для вивчення є питання розробки і застосування подібних технологій на навчальних заняттях із інших дисциплін, які вивчають студенти у вищій школі.

Ушакова К. Ю.

Чернівецький медичний коледж Буковинського державного медичного університету

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

У сучасних умовах становлення української вищої освіти актуалізується проблема підвищення ефективності підготовки студентів вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації як фахівців із високорозвиненою професійною самосвідомістю. У вітчизняному суспільстві особливої гостроти набуває потреба у випускниках, які мають глибокі знання та необхідні вміння за фахом, позитивно ставляться до професійної спільноти, адекватно оцінюють себе як фахівця, прагнуть до професійного самовдосконалення та успішної професійної самореалізації.

Важливим пріоритетом імплементації Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту» визначено підготовку фахівців нового типу в державних вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Тому нагальним завданням вітчизняної психологічної науки є визначення провідних психолого-педагогічних умов розвитку професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів на етапі їх навчання. Адже розвинена професійна «Я-концепція», що сповнена позитивним змістом, є запорукою їх подальшого успішного професійного становлення як середніх медичних працівників.

За нашим розумінням, професійна «Я-концепція» майбутніх фахівців у галузі медицини є складним інтегрованим утворенням, що містить низку уявлень і ставлень особистості щодо себе як майбутнього медичного працівника, які суттєво впливають на саморегуляцію її поведінки у професійній діяльності. Провідними психологічними чинниками становлення професійної «Я-концепції» майбутніх медичних працівників середньої ланки теоретично та емпірично визначено такі: розвиненість їх професійної свідомості; ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності; співвідношення їх реальних уявлень про себе як майбутніх медичних працівників із ідеальними (еталоном); місце професійної спрямованості у мотиваційній сфері особистості; прагнення професійної самореалізації; значущість для студентів обраної професії, актуальність і значущість професійної самоідентичності; соціальними – професійну освіта; престижність професії медичного працівника у суспільстві; соціальний статус медичних працівників у суспільстві; ставлення до медичних працівників у суспільстві (Ушакова К. Ю., 2016, 2017).

Засадничими для визначення психолого-педагогічних умов розвитку професійної «Я-концепції» у майбутніх медичних працівників стали: принципи гуманістичного (Маслоу А., 2001; Роджерс К., 1994) та особистісно-орієнтованого (Бех І. Д., 2003; Рибалка В. В., 1998) підходів, положення вчених про становлення професійної «Я-концепції» студентів на етапі їх навчання (Борисюк А. С., 2011; Каламаж Р. В., 2010 та ін.).

Презентовані принципи і положення сприяли встановленню основних психолого-педагогічних умов розвитку професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів, а саме:

- постійне дотримання викладачами і психологами принципів особистісно-орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі, зокрема, ставлення до студентів як до суб'єктів своєї життєдіяльності, як до дорослих;

- побудова викладачами і психологами взаємодій зі студентами на засадах гуманізму, моральності, культури, толерантності, поваги і довіри, що сприятиме підвищенню їх рівня самоповаги та появі у них прагнення до особистісного і професійного самоствердження;

- постійне підкреслення значущості професійної діяльності медичних працівників усіх ланок у суспільстві;

- акцентування уваги студентів на важливості неухильного дотримання професійних цінностей медичними працівниками усіх ланок;

– позитивне емоційно-ціннісне ставлення викладачів до професійної спільноти медичних працівників загалом і середньої ланки зокрема (медсестер, фельдшерів та ін.), що утверджується у взаємодіях зі студентами;

– постійне демонстрування викладачами у взаємодіях зі студентами своєї поваги до місії медичного працівника в суспільстві та в світі, гордості за здобутки вітчизняної медицини тощо;

– великий обсяг знань викладачів про історію становлення медицини, особливості професійної діяльності медичних працівників середньої ланки, їх професійні цінності, норми поведінки і професійно-значущі якості;

– регулярне проведення зустрічей студентів із лікарями-новаторами, заслуженими лікарями України, досвідченими медичними працівниками середньої ланки для утвердження в них професійної гідності та поваги до медичної діяльності;

– моделювання різних професійних ситуацій, зокрема і фрустраційного характеру, що сприятиме засвоєнню студентами норм поведінки медичних працівників і розвитку саморегуляції, самоконтролю у взаємодіях із пацієнтами, колегами;

– постійна підтримка активної позиції студентів як суб'єктів професійної діяльності, що засвідчується їх прагненнями набути глибокі знання про специфіку діяльності медичного працівника середньої ланки і його еталонні якості, професійні норми та цінності; їх професійною гідністю, професійною самоповагою, позитивним ставленням до спільноти медичних працівників і професійним самоставленням, адекватною професійною самооцінкою, яка має тенденцію до завищеної, прагненням до професійного пізнання та самопізнання, самовдосконалення і самореалізації, вмінням конструктивно вирішувати професійні ситуації фрустраційного характеру.

Перспективним для подальшого вивчення є питання розробки ефективної технології розвитку професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів. Результатам його розв'язання присвячуватимуться наші наступні публікації.

Фрига І. О.

Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасна наука розвивається настільки швидко, що здобутті людиною знання вимагають постійного оновлення та удосконалення. Досить важливе місце у цьому займає професійне вдосконалення педагогічних працівників. Сучасне життя вимагає від учителя усвідомлення ролі неперервної освіти та її впливу на його педагогічну діяльність.

У Концепції розвитку освіти дорослих в Україні наголошується, що головним завданням освіти дорослих в Україні є створення культурно-освітнього середовища, яке здатне забезпечити сприятливі умови для навчання й виховання на принципах *Life education* (освіта впродовж життя). Це і буде той професійно-освітній та культурний простір, що формує в людині духовно-етичні цінності й активно пропагує здоровий спосіб життя. На думку Л. Є. Сігасвої: «освіта дорослих має глибоку життєву зумовленість, де відбувається значне накопичення знань у всіх сферах науки, техніки та культури; відбувається розвиток демократичних починань, що сприяють активній соціологічній позиції; кардинально змінюється життєвий і професійний шлях кожної людини» (Сігасва Л. Є., 2009).

Провідне місце безпосередньо займає післядипломна освіта – це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду.

Післядипломну освіту здійснюють заклади післядипломної освіти або відповідні структурні підрозділи вищих навчальних закладів і наукових установ (Закон України «Про вищу освіту»).

Післядипломна педагогічна освіта – це «освіта дорослих, навчання та розвиток фахівців з приведення їх професійного рівня кваліфікації у відповідність до світових стандартів, вимог часу, особистісних та виробничих потреб, удосконалення їх наукового та загальнокультурного рівня, стимулювання та розвиток творчого і духовного потенціалу особистості» (Романенко М., 2007).

Дана проблема не є новою, її розгляду займалися багато науковців у різні періоди. Думки про необхідність освіти людини не тільки у дитячому віці, але й протягом всього життя, висловлювалися ще з давніх часів.

Питання розвитку освіти дорослих в Україні відображено в сучасних історико-педагогічних дослідженнях О. Мармазової, С. Черкасової, О. Дроздової, Н. Опанасенко, О. Вацеби, а також у комплексних дослідженнях з історії українського шкільництва О. Сухомлинської, О. Коновця, В. Кравця, М. Стельмаховича, О. Любара, Д. Федоренко, М. Левківського, М. Євтуха, М. Ярмаченка.

Проблема освіти дорослих, вдосконалення змісту післядипломної педагогічної освіти постійно перебувають в центрі уваги та здобули зацікавленість низки науковців. Так, важливими вважаємо праці з андрагогіки для дослідження проблем безперервної, післядипломної освіти. Цим напрямком плідно займаються такі науковці як: Л. Анциферова, В. Гаргай, С. Змеєв, В. Маслова, М. Ноулз, Р. Сміт, П. Джарвіс, Л. Турос та ін. Так, В. Маслова стверджує, що андрагогіка – це наука про навчання дорослих, яка обґрунтовує діяльність дорослих, що навчаються, та педагогів, що працюють з ними (Маслова В., 2004).

Освіта дорослих не просто створює перспективу забезпечити професійну зайнятість, а й надає можливість всебічного розвитку, самоосвіти та самовдосконалення людини впродовж життя.

Визначальним для освіти дорослих стає не особистість як суб'єкт власного освітнього процесу, а взаємозв'язки між освітою дорослих і політичною системою, між освітою дорослих економікою і ринком праці, між освітою дорослих і гарантіями збереження демократії (Фольварочний І. В., 2010).

Варто зазначити, що навчання дорослої людини значно відрізняється від навчання школяра чи навіть студента, адже мотивація дорослої людини до навчання зовсім інша. Це насамперед вирішення особистих життєво важливих проблем і отримання конкретно визначеного результату. Знання, уміння, навички та якості, здобуті в ході навчання, вона бажає негайно реалізувати, втілити практично. Адже доросла людина – це самостійна, самокерована особа, джерелом навчання якої є накопичений нею великий запас життєвого досвіду.

Освіту дорослих можна визначити як сферу освітніх послуг для осіб, віднесених до дорослих, які навчаються. Саме розвиток цієї сфери освіти привів до значних змін сучасної освіти, благодійно вплинув на розвиток формальної, традиційної освіти і привів до появи нових форм і видів навчання людей у різному віці. Розвиток дорослих поставив перед ученими, які займаються проблемами освіти, нові питання й проблеми, змусив переглянути деякі погляди на сам процес навчання, на освітню справу.

К. Ушинський обґрунтував дидактичні основи освіти дорослих, вперше у вітчизняній педагогіці висунув ідею про зв'язок навчання дорослих з їх трудовою діяльністю. У статті «Недільні школи» (1861) він зазначив, що одним із завдань недільної школи є розвиток у дорослих учнів різних «облич, одягів, станів» бажання і здатності самостійно, без учителя, набувати нових знань, «учитися все життя» (Ушинський К., 1861).

Завданням освіти дорослих притаманна тенденція постійних змін, що спричинені подоланням різноманітних труднощів, викликаних безперервним розвитком суспільства у всіх його напрямках. Тому, цілі, які стоять перед освітою дорослих, постійно

ускладнюються – від ліквідації безграмотності, підвищення професійної кваліфікації у відповідності до потреб науково-технічного прогресу і вимог суспільства до формування соціальної мобільності та цілісного розвитку особистості.

Саме тому освіта дорослих має бути процесом неперервним, як соціальна необхідність, де кожна людина, без огляду на своє матеріальне становище та релігійний світогляд, має право на власне здобуття освіти від дитинства до пізньої старості, як спосіб інтелектуального, професійного, матеріального оновлення.

Ханецька Н. В.

Хмельницький національний університет

СУЧАСНА ОСВІТНЯ КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ АКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ Н. ПЕЗЕШКІАНА У СФЕРІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Новий етап у розвитку освіти пов'язаний з упровадженням компетентнісного підходу до формування змісту та організації навчального процесу. Це вимагає певного підвищення професійної майстерності викладача, доозброєння його новими знаннями, сучасними компетенціями, методами і технологіями, які б дозволили йому перебудувати навчально-виховний процес відповідно до нових вимог і підходів.

Компетентнісна освіта зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, що зумовлює принципові зміни в організації навчання, яке стає спрямованим на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і умінь учнів (Швець Т.).

У сучасному світі підготовка майбутнього фахівця є актуальною не тільки з точки зору педагогіки та певних професійних методик. Згідно теперішніх тенденцій переорієнтації процесу навчання на розвиток особистості студента, навчання його самостійно оволодівати новими знаннями, все частіше звертаються до психологічних знань та напрацювань психотерапевтів.

Традиційний класичний погляд на психотерапію ХХ століття характеризував її як науку для «лікування душі», але у ХХІ столітті психотерапія є і методом розвитку людини та навчання самопомоги. Саме таким психотерапевтичним методом є позитивна психотерапія Н. Пезешкіана. А в 2017 році пройшла європейську реєстрацію ще й позитивна транскультуральна педагогіка Н. Пезешкіана.

Метод базується на уявленні про людину та її природу, згідно з яким кожна людина є не лише носієм та автором проблем і конфліктів, але і автором можливостей зміни життя на краще та носієм здібностей.

В основі метапсихологічної концепції позитивної психотерапії лежить ідея про те, що кожна людина володіє двома базовими здібностями: здібністю до пізнання і здібністю до любові (Пезешкіан Н., 2010). Вони виникають до будь-якого культурного впливу, розвиваються і диференціюються під впливом чотирьох формуючих факторів моделі для наслідування: «Я»-концепція, «Ти»-концепція, «Ми»-концепція, «Пра-Ми»-концепція. Базові здібності перетворюються в певні внутрішні мотивації (первинні актуальні здібності) і особливості поведінки (вторинні актуальні здібності), які визначають тип реагування людини на зміни умов оточуючого середовища (Гордієнко-Мітрофанова І., 2017).

Актуальні здібності диференціюються і розвиваються з базових здібностей до любові і пізнання під впливом навколишнього середовища, епохи (екзогенні фактори) і стану організму (ендогенні фактори).

Актуальні здібності є основним описовим та операційним інструментом диференційного аналізу одного з розділів позитивної психотерапії. В цьому розділі актуальні здібності розглядаються як дієвий потенціал розвитку особистості і конфліктів.

Н. Пезешкіан називав актуальними здібностями такі поведінкові норми, які постійно діють у наших щоденних міжособистісних стосунках і тому завжди зберігають актуальне значення (Пезешкіан Н., 1996).

Вони характеризують найважливіші параметри у становленні характеру людини, зміст і мотиви людської поведінки, міжособистісної взаємодії, конфліктності та терапії.

Актуальні здібності є психодинамічна діючими і пов'язаними з такими категоріями як Над-Я і Я-ідеал, а також тими глибинно-психологічними категоріями як почуття самоцінності і комплекс неповноцінності, а також «бажаною» і «небажаною» поведінкою в поведінковій терапії. Як стверджує Н. Пезешкіан, актуальні здібності дають додаткові диференційно-діагностичні вказівки на основі пізнання змісту конфліктного середовища, відкривають нові можливості виховання, самопомоги, психогігієни і конфлікт-центрованої психотерапії (Пезешкіан Н., 2006).

Актуальні здібності виконують цілий ряд функцій.

Н. Пезешкіан виділив біля 15 функцій актуальних здібностей, зауваживши, що цей список може бути доповнений в майбутньому (Жуматій Т., 2017).

Він розглядав актуальні здібності як:

- можливості розвитку;
- описові категорії;
- гіпотетичні конструкти на проміжному рівні абстракції;
- причини і тригери конфліктів і хвороб;
- соціальні і суспільні норми;
- змінні соціалізації;
- роль стабілізатору;
- ознака членства в групі;
- шлях зближення і розуміння;
- замітники релігії;
- маскування;
- зброя і щит;
- зміст установок;
- психодинамічні ефективні способи;
- можливість дати диференційно-аналітичний аналіз (Пезешкіан Н., 1987).

В. Слабінський звертає свою увагу на 5 функцій актуальних здібностей:

1. Описові категорії. Поведінка людини, міжособистісні та внутрішні, душевні конфлікти, що виходять за рамки нормальних (прийнятних в даному суспільстві), можуть бути описані в термінах актуальних здібностей.

2. Змінні величини соціалізації. Актуальні здібності є змістом виховання.

3. Сурогатні замітники релігії.

4. Маскування. У деяких випадках для досягнення мети людині здається доцільним прикинутися, продемонструвати ті актуальні здібності, яких у неї немає.

5. Зброя або засоби захисту. Коли прояв або відсутність актуальних здібностей викликає афект, вони стають свого роду зброєю (Слабінський В. Ю., 2003).

Зі здатності любити розвиваються первинні здібності (терпіння, товариськість, сексуальність, довіра, оптимізм, віра, впевненість, скептицизм, цілісність, здатність відчувати час і т. д.), із здатності пізнавати – вторинні (пунктуальність, охайність, акуратність, послух, ввічливість, чесність, вірність, справедливість, старанність, ощадливість, обов'язковість, точність, сумлінність і т. д.).

Очевидно, що при такій складності і багатофакторності впливів здібності розвиваються нерівномірно і по-різному у різних людей. Якись з них можуть виявитися розвиненими до віртуозності, а інші перебувати в зародковому стані. Можна, наприклад, любити порядок, але бути нетерплячим. Якщо певні очікування щодо розвитку своїх або чужих актуальних здібностей не виправдовуються, це може стати причиною конфлікту.

Унікальність особистості людини обумовлюється поєднанням по-різному виражених актуальних здібностей, що утворюють своєрідний профіль здібностей (Літвякова І., 2018).

Актуальні здібності – центральні фактори розвитку особистості. Вони формуються на основі властивих кожній людині якостей в процесі виховання і після цього диференціюються чи гальмують в своєму розвитку. В цьому сенсі можна бути організованим, але не пунктуальним, чи організованим, але нетерпеливим. Актуальні здібності можуть стати причиною розладів, якщо не виконуються певні очікування, стосовно актуальних здібностей. В той час як для однієї людини найважливіше – це акуратність, то для іншої – ввічливість, для третьої – чесність чи прагнення до порядку (Пезешкіан Н., 2001).

Зрозуміло, що в процесі навчання студентів провідну роль відіграє здатність «брати» знання і «віддавати» їх.

В Державних стандартах освіти зазначено про компетентнісний підхід до формування змісту освіти, його реалізовано в «Критеріях навчальних досягнень».

Під поняттям компетентнісний підхід розуміють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних, надпредметних) і предметних компетентностей особистості.

Виділяють такі складові компетентності:

По-перше, знання, але не просто інформація, а швидко змінювана, динамічна, різноманітна, яку треба вміти знайти, відсіяти від непотрібної, перевести у досвід власної діяльності.

По-друге, вміння використовувати це знання у конкретній ситуації; розуміння, яким чином добути це знання, для якого знання який метод потрібний.

По-третє, адекватне оцінювання – себе, світу, свого місця в світі, конкретного знання, необхідності чи зайвості його для своєї діяльності, а також методу його здобування чи використання (Швець Т.).

Виділяють наскрізну ключову компетентність: вміння вчитися – передбачає формування індивідуального досвіду участі школяра в навчальному процесі, вміння, бажання організувати свою працю для досягнення успішного результату; оволодіння вміннями та навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки.

Саме ця компетентність реалізовується базовою здібністю «знати» і рівнем розвитку вторинних актуальних здібностей.

Компетентнісна освіта на предметному та міжпредметному рівнях орієнтована на засвоєння особистістю конкретних навчальних результатів – знань, умінь, навичок, формування ставлень, досвіду, рівень засвоєння яких дозволяє їй діяти адекватно у певних навчальних і життєвих ситуаціях.

Такі наскрізні ключові компетентності, як здоров'язбережувальна компетентність – пов'язана з готовністю вести здоровий спосіб життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах. Загальнокультурна (комунікативна) компетентність – передбачає опанування спілкуванням, здатність цінувати найважливіші досягнення національної, європейської та світової культур. Соціально-трудова компетентність – пов'язана з готовністю робити свідомий вибір, орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя; оволодіння етикою громадянських стосунків, навичками соціальної активності; вміння організувати власну трудову та підприємницьку діяльність; оцінювати власні професійні можливості, здатність співвідносити їх з потребами ринку праці (Швець Т.).

І саме ці компетентності у системі освіти дозволяють реалізовувати базова здатність «любити» і похідні від неї первинні актуальні здібності.

Отже, аналізуючи вищесказане, ми можемо стверджувати, що цілеспрямована робота в напрямку позитивної психотерапії і позитивної педагогіки Н. Пезешкіана стосовно розвитку і оптимізації рівня прояву актуальних здібностей, дозволить підготувати майбутнього фахівця, реалізуючи компетентнісний підхід в освіті.

Шевчишена О. В.

Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ШКОЛЯРАМИ

Наш соціум, будучи на етапі реформування багатьох сфер суспільного життя, відчуває потребу в творчих особистостях, які відзначатимуться не лише високим рівнем інтелекту, але й здатністю скористатися отриманими знаннями на практиці, продемонструвати незалежний стиль мислення та креативний підхід до вирішення проблем, які постають у їхньому житті. Відповідно, підтримка та розвиток школярів, які відзначаються високими природними потенціалами, є одним з пріоритетних напрямків в контексті функціонування сучасної української школи.

Тому стрімкі зміни, які супроводжують сучасну систему освіти, обумовлюють потребу в перегляді змісту навчання й виховання обдарованих школярів. Однак динаміка змін, яка охоплює наше суспільство, зумовлює протиріччя між потребою у висококваліфікованих педагогах, спроможних забезпечити обдарованим дітям гуманізоване освітнє середовище та рівнем їх професійної підготовки, яку вони здобули, будучи ще студентами педагогічних вузів.

Відповідно, незважаючи на значну кількість праць, присвяченим проблемам удосконалення роботи вчителя з обдарованими дітьми, питання професійної підготовки майбутнього педагога до роботи з обдарованими школярами набуває особливої актуальності, а відтак, потребує подальшого вивчення.

Сучасна вітчизняна та світова шкільна освіта перебуває в стані глибокої системної кризи. Її орієнтація на суто академізм, єдиний за своїм змістом і кінцевими орієнтирами, для всіх без винятку дітей, неможливість застосування тут і тепер предметних знань для потреб конкретної особистості та ціла низка інших недоліків зумовлюють цю кризу (Н. В. Гузик, 2017). Серед головних причин цього явища є помилки, які продукує так званий «світський гуманізм» – філософсько-світоглядна основа спекулятивної педагогіки, яка домінує в світі. Серед них найпершою є твердження, що дитина – це *tabula rasa*, на якій можна записати все, що заманеться вихователю. Був би тільки підходящий інструмент для цього. І ось саме такий інструмент було запропоновано у вигляді академічних наукових знань, до засвоєння та відтворення яких примусили кожную дитину (Н. В. Гузик, 2017). Однак в сучасному світі важливо, щоб освіта давала нашим дітям нові життєві стратегії, життєву компетентність, сприяла мобільності їхньої соціальної поведінки, тому що саме це дозволяє особистостям долати кризові ситуації, обирати свій шлях у майбутньому (О. В. Григораш, 2017).

Оскільки значна кількість педагогів відає перевагу тактиці кількісного збільшення, а не якісному оцінюванню знань, то відповідно їм важко досягати у роботі з обдарованими школярами діалогової взаємодії, а відтак, забезпечувати творчу спрямованість навчання та виховання обдарованих учнів.

Однією із проблем у контексті роботи з обдарованою дитиною є те, що в силу певних обставин більшість педагогів схильна сприймати обдарованого учня як об'єкта системи розвивальних впливів, які нам пропонує сучасна психолого-педагогічна практика. Однак поширена аксіома, згідно якої дитяча обдарованість корелює із високими показниками розумового розвитку, сьогодні в деякій мірі втрачає своє значення. На противагу виключно високому інтелектуальному показнику поширеними стають такі поняття, як позивна мотивація дитини до особистісного зростання, задоволення комунікативної потреби обдарованої дитини, життєві навички та актуалізація внутрішніх можливостей обдарованого учня. Дослідження вітчизняних та закордонних досліджень сьогодні неодноразово підкреслюють той факт, що дитяча обдарованість являє собою величину, яка схильна змінюватися під впливом різноманітних чинників навколишнього середовища.

Саме тому система професійної підготовки майбутнього педагога до роботи з обдарованими учнями має бути націлена на допомогу йому у переосмисленні понять, пов'язаних з дитячою обдарованістю. Зміст навчальних програм варто спрямовувати на удосконалення та підвищення рівня знань щодо психології дитячої обдарованості, особливостей та проблем обдарованих школярів, окремих видів дитячої обдарованості та їх проявів.

Відповідно, реформування сучасної освіти та її входження в єдиний освітній простір висуває й нові вимоги до професійної підготовки вчителя у роботі з обдарованими дітьми. Мова йде про вчителя, який відзначається не лише різнобічною компетентністю щодо вільного володіння сучасними освітніми технологіями, але й здатністю долати стереотипну роль педагога як інтелектуального зразка, вмінням адаптувати власні педагогічні підходи у відповідності до конкретного типу дитячої обдарованості. Сучасний вчитель повинен бути готовим брати на себе роль помічника обдарованої дитини, дбати про розвиток у неї не лише інтелектуальної сфери, але й сконцентрувати професійні можливості на інші, не менш важливі сфери розвитку обдарованого школяра: емоційно-почуттєва сфера, вольовий ресурс, комунікативний розвиток.

Основними орієнтирами професійної підготовки майбутнього педагога до роботи з обдарованими дітьми мають стати:

- 1) потенційне оволодіння студентами теоретичними та практичними знаннями з проблем дитячої обдарованості;
- 2) розвиток у майбутнього педагога вмінь, необхідних для забезпечення обдарованим учням умов, необхідних для розвитку їх особистісного ресурсу;
- 3) напрацювання системи ефективних заходів і технологій, необхідних для роботи з обдарованими школярами.

Проблема підготовки вчителя, здатного працювати з обдарованими дітьми, а особливо питання розвитку обдарованості самого майбутнього педагога ще недостатньо досліджені як у теоретичному, так і у методичному аспектах, що суттєво позначається на практичній діяльності вчителів і викладачів у системі професійної освіти (Тадєєва М. І., Воронко М. М., 2010). Розвиток обдарованості майбутнього вчителя набуватиме особливої ефективності при побудові змісту, форм та методів його професійної підготовки на таких теоретичних та методичних засадах, що забезпечують створення певних умов для виявлення і реалізації відповідних здібностей і обдарувань (Тадєєва М. І., Воронко М. М., 2010). Цьому процесу сприятимуть пошуки щодо побудови цілісної багатофакторної моделі педагогічно обдарованого майбутнього вчителя; створення у навчальному закладі цілісної саморегульованої системи виявлення і підтримки обдарованої студентської молоді; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів, заснованих на активізації, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Реалізуючи свій потенціал у процесі навчання у ВНЗ, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів (Тадєєва М. І., Воронко М. М., 2010).

Успішний вчитель для обдарованих дітей не лише той, який любить та відмінно знає свій предмет, але відзначається якостями, які є важливими у спілкуванні з обдарованим школярем (Тадєєва М. І., Воронко М. М., 2010). Тому для роботи з обдарованими школярами педагогу слід відзначатися особливими якостями, а саме: 1) загальна професійна підготовка; 2) професійно значущі особистісні якості (адекватна самооцінка, внутрішня мотивація, внутрішній локус-контроль); 3) здатність виявляти ознаки обдарованості у різних видах діяльності; 4) прихильність до дітей, чуйність, почуття гумору, високий інтелект та впевненість у власних силах (Янковчук М. М., 2009). На думку деяких дослідників, поведінка вчителя з обдарованими дітьми в класі повинна відповідати наступним характеристикам: 1) забезпечення емоційно-безпечної атмосфери в класі; 2) формування позитивної самооцінки учня, повага його особистості та індивідуальності; 3) заохочення творчості школяра та стимулювання розвитку розумових

процесів вищого рівня; 4) застосування різних стратегій навчання та розвиток гнучких індивідуалізованих програм для роботи з даною категорією дітей (Лейтес Н. С., 1996).

Про розвиток особистісних та професійних якостей, необхідних для роботи з обдарованими дітьми, треба дбати ще на етапі професійної підготовки студента у ВНЗ. Розвиток вказаних якостей можливий завдяки: 1) систематизації знань про психологію дитячої обдарованості, психологічні механізми становлення особистості обдарованої дитини на різних етапах вікового зростання, особливості навчання та розвитку дітей різних видів обдарованості; 2) систематичному проведенню зі студентами тренінгів, спрямованих: на розвиток у майбутніх фахівців здатності усвідомлювати себе як зрілу особистість, а також вдосконалення у нього системи особистісних та професійних можливостей, необхідних для роботи з обдарованими школярами.

Розвиток педагогічних та особистісних вмінь, необхідних майбутньому вчителю для досягнення конструктивної взаємодії з обдарованими дітьми, можливий завдяки впровадженню системи тренінгових занять в практику роботи студентів педагогічних вузів. Тематика тренінгів може бути різною, зокрема: «Межі людської досконалості», «Моє «Я» очима інших», «Розвиток професійної здатності до прогнозування дитячої обдарованості», «Роль вчителя у стимулюванні та розвитку особистісного ресурсу обдарованого учня».

Так як важливим елементом реформування системи вищої освіти України є впровадження інноваційних педагогічних технологій, то основною метою інноваційної освіти має стати виховання всебічно розвиненої особистості, яка в спроможі самотужки здобувати знання, застосовувати їх у професійній та громадській видах діяльності, швидко адаптуватись до стрімких змін суспільного життя, креативно мислити та швидко вирішувати поставлені завдання. (Шкабаріна М. А., 2016).

В свою чергу, модернізація системи підготовки майбутнього педагога до роботи з обдарованими дітьми на засадах компетентнісного підходу вимагає створення оптимальних педагогічних умов, важливими серед яких є організація навчання майбутніх фахівців за принципом діалогової взаємодії; створення та забезпечення навчально-наукового середовища, в якому б студенти мали змогу самостійно моделювати, проектувати та створювати ефективні освітні проекти для роботи з обдарованими дітьми.

Інноваційні технології навчання мають допомогти викладачеві відійти від традиційних форм роботи та змінити характер діяльності студента під час навчальної діяльності (Шкабаріна М. А., 2016). Студент педагогічного факультету повинен прагнути змінити пасивну позицію навчання та стати активним учасником навчального процесу, що, в свою чергу, дозволить йому розвивати природні здібності, швидко розв'язувати назрілі проблеми, самостійно мислити та творчо вирішувати справи (Шкабаріна М. А., 2016).

Відповідно, рушійною силою оптимізації процесу підготовки майбутнього педагога до роботи з обдарованими дітьми має стати створення інноваційного навчального середовища, спрямованого на повноцінне поєднання студентами наукової і навчальної роботи, а також на формування у них таких якостей особистості, які б дозволили йому у майбутньому апробувати освітні проекти по відношенню до обдарованих дітей та досягати з ними конструктивної взаємодії.

Таким чином, навчання та виховання обдарованих школярів є одним з домінуючих завдань на етапі реформування системи освіти нашого соціуму. Робота педагога з обдарованими учнями є складним процесом, який потребує від нього не лише ґрунтовної системи знань у галузі психології дитячої обдарованості, але й і мотивації у професійному зростанні в контексті роботи з даною категорією дітей. Відповідно, обговоренню підлягають концептуальні та методологічні засади щодо професійної підготовки майбутнього педагога до роботи з обдарованими дітьми, що виступатиме в майбутньому запорукою ефективного розвитку дитячих обдарувань у закладах загальної середньої освіти.

Шумовецька С. П.

Національна академія Державної прикордонної служби
імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ВАЖЛИВЕ ЗАВДАННЯ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

На сьогодні Державна прикордонна служба як правоохоронний орган спеціального призначення забезпечує дотримання національних інтересів на державному кордоні. Для виконання завдань з охорони кордону, зокрема щодо забезпечення дотримання режиму державного кордону та прикордонного режиму, організації в установленому порядку прикордонного контролю і пропуску через державний кордон, офіцер-прикордонник повинен уміти організовувати оперативно-службову діяльність з урахуванням конкретної (прогнозованої) обстановки, здійснювати керівництво органами охорони державного кордону, підпорядкованими прикордонними підрозділами при виконанні оперативно-службових завдань, організовувати роботу щодо згуртування підрозділів, формувати у персоналу високі морально-психологічні якості, психологічну стійкість. Окрім цього, офіцер-прикордонник повинен уміти налагоджувати соціально-комунікативну взаємодію, обирати необхідну стратегію і тактику спілкування з різними категоріями населення, представниками органів місцевого самоуправління, інших силових структур та ін.

Особливо важливе значення має здатність до соціально-комунікативної взаємодії у зв'язку з управлінською діяльністю офіцера. При управлінні відділенням прикордонної служби офіцер повинен уміти організовувати взаємодію та управління ним, зокрема на підставі прийнятого рішення, вказівок керівництва, з урахуванням необхідних сил та засобів. Сама суть управлінської діяльності пов'язана з необхідністю постійної координації зусиль прикордонних підрозділів і їхніх окремих членів для ефективного вирішення завдань з охорони державного кордону. Соціально-комунікативна функція офіцера як керівника і її основне завдання полягають у налагодженні оптимальної системи спілкування усередині прикордонного колективу, між окремими підрозділами й постійним складом. Критерієм оптимальності при цьому є та соціально-комунікативна мережа, що сприяє ефективному виконанню службових обов'язків кожним членом прикордонного колективу. Офіцер повинен знати, як налагоджувати та здійснювати комунікацію з метою одержання, передачі інформації, як впливати на підлеглих за допомогою комунікації для ефективного виконання ними завдань з охорони кордону, як приймати рішення, контролювати їх виконання за допомогою комунікації.

Здатність до соціально-комунікативної взаємодії є важливою передумовою ефективного виконання офіцером-прикордонником завдань з охорони кордону. Як фахівець правоохоронної сфери за родом своєї діяльності він повинен не тільки оперувати законом, але й пояснювати, доводити, переконувати, тобто бути «професійним комунікантом», досягати комунікативної мети з меншими часовими та енергетичними втратами. Чим вищим буде рівень міжособистісного спілкування офіцера-прикордонника, тим ефективніше він зможе вирішувати багато професійних завдань з охорони державного кордону. В узагальненому вигляді головне завдання соціально-комунікативної взаємодії офіцера-прикордонника – створення умов для ефективної професійної діяльності персоналу.

З огляду на це підготовка фахівців Державної прикордонної служби України повинна передбачати навчання української мови. Вивчення «Української мови за професійним спрямуванням» покликане допомогти курсантам вільно володіти всіма стильовими ресурсами мови, засвоїти її зображувальні, термінологічні, емоційно-експресивні та інші засоби. Предметом навчальної дисципліни «Українська мова за

професійним спрямуванням» мають бути особливості використання мовних засобів у різних ситуаціях мовлення. Програма навчальної дисципліни повинна передбачати подання нової лінгвістичної інформації, аналіз відомих мовних явищ та їх закономірностей у стилістичному ракурсі з огляду на функціонування у живому мовленні, використання у практичній професійній діяльності.

Визначальним при вивченні «Української мови за професійним спрямуванням» повинна бути практична спрямованість навчального матеріалу. Ефективному засвоєнню навчального матеріалу при вивченні «Української мови за професійним спрямуванням» сприяє така організація занять, за якої курсантам доводиться долати низку труднощів, знаходити шляхи для їх вирішення. На групових заняттях шляхом залучення до різноманітних видів мовленнєвої діяльності слід відпрацьовувати у курсантів навички правильного слововживання, вибору необхідної стратегії і тактики мовленнєвої поведінки. Завдання викладача – сприяти усвідомленню курсантами необхідності набуття мовленнєвих знань для подальшого професійного становлення.

Таким чином, для підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до соціально-комунікативної взаємодії важливе значення має вивчення «Української мови за професійним спрямуванням». Вивчення цієї дисципліни повинно сприяти ефективному використанню її курсантами, формуванню у них вміння доцільно вибирати мовні засоби, вільно і точно виражати свої думки, знаходити шляхи порозуміння з колегами та особами, які перетинають державний кордон у пунктах пропуску.

Юхимчук Т. І.

Технологічний багатопрофільний ліцей з загальноосвітніми класами
імені Артема Мазура м. Хмельницького

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Креативне навчання – основа формування творчої особистості, яка має внутрішні передумови, що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану зовнішніми факторами. Модель розвиваючого креативного навчання розрахована на вдосконалення розумових процесів з урахуванням можливостей кожної дитини (Козменко В. Н., 1998).

Ефективність розвитку креативного мислення забезпечується шляхом реалізації в освітньому процесі інтерактивного навчання – спеціальної форми організації пізнавальної діяльності, в яку залучено всіх учасників освітнього процесу, створено комфортні умови для навчання (Пометун О. І., 2016).

Зауважимо, що групова форма роботи – ефективне середовище для розвитку креативного мислення та формування ключових життєвих компетентностей учнів. Під час роботи в групі відбувається спільне виконання поставлених завдань. У процесі роботи у школярів розвивається почуття колективізму, взаємопідтримки, взаємодопомоги, зникає відчуття страху, скованості. Працюючи в групі, учні вчаться говорити, обговорювати проблему, вислуховувати думки співрозмовника, приймати рішення. Робота в групах на уроках будується на правилах: один говорить – усі слухають; з кожної проблеми висловлюються всі члени групи; висловлювати свої думки слід чітко, лаконічно; група доручає одному з її членів виступити; цінуй час (Сологуб А. І., 2012).

Працюючи в групі, у нагороду за вміння слухати та співпрацювати учні отримують колективну мудрість інших. Саме така форма роботи створює особливі умови для формування ключових життєвих компетентностей. Перш за все, це комунікативні компетентності, які передбачають: оволодіння способами взаємодії з людьми, вміння спілкуватися усно, письмово; здатність до толерантності у спілкуванні: дотримання

культури дискусій, уникнення категоричності, визнання своїх помилок. Також це соціальні компетентності, які передбачають здатність та вміння діяти в соціумі з урахуванням позицій інших. Формування соціальних компетентностей відбуваються в процесі роботи ліцеїстів у групі, де створюються умови для співпраці школярів, організації їх спільних дій, прийняття спільних рішень, де використовується взаємодопомога, взаємоперевірка, взаємооцінка та самооцінка діяльності (Нісімчук А. С., 2015).

Наразі педагогами-новаторами розроблено різні форми групової роботи. У своїй професійній педагогічній діяльності автор використовує такі: «Велике коло», «Карусель», «Акваріум», «Ажурна пилка», « $2+2=4$ », робота в малих групах, робота в парах, робота в трійках, ротатійні (змінювані) трійки. Найефективнішими варіантами організації роботи груп вважаємо такі: «Діалог», «Синтез думок», «Спільний проект», «Пошук інформації», «Коло ідей».

У своїй професійній діяльності працюємо саме над розвитком креативного мислення учнівської молоді, творчих здібностей, умінням критично та творчо мислити. Всі ці завдання реалізуємо шляхом використання елементів розвиваючого креативного навчання на уроках економіки та основ здоров'я. Констатуємо, що специфіка даних навчальних предметів створює найширші можливості для цілеспрямованого формування не лише практичних, але й інтелектуальних умінь для досягнення тих освітніх цілей, які постають перед сучасною системою шкільної освіти України.

Розвиток креативного мислення учнівської молоді на уроках економіки та основ здоров'я забезпечується обґрунтованим поєднанням традиційних й інтерактивних методів навчання, ефективного підбору змісту навчального матеріалу, широкого використання проблемної ситуації з опорою на зону найближчого розвитку школярів, створення емоційно-доброзичливої пошукової атмосфери та ситуацій успіху. На уроках практикуємо різні прийоми, щоб формувати у ліцеїстів креативне та критичне мислення. Активно використовуємо на уроках ребуси, загадки, навчальні казки, акровірші, різноманітні інтелектуальні завдання, шаради, кросворди різних видів, вікторини, які формують в учнівської молоді інтелектуальні здібності, критичне та креативне мислення, творчу уяву. Залучаємо учнів до створення власних цікавих інтелектуальних шарад. У роботі використовуємо інноваційні форми уроки, оскільки саме новітні методи сприяють ефективнішому рівню засвоєння матеріалу ліцеїстами.

Під час проведення креативних уроків економіки та основ здоров'я спостерігаємо велику зацікавленість учнів, вони активні, відкриті до сприйняття нового, працюють із задоволенням. Досвід роботи автора показує, що для поліпшення розуміння, закріплення та відтворення інформації доцільно проводити такі нестандартні уроки, як: урок-конференція, урок-диспут, урок-дискусія, урок-дослідження, урок-конкурс учнівських творчих проектів, урок-вікторина, урок-турнір, урок-гра, урок-віртуальна подорож, змагання, навчальні, рольові та ділові ігри.

Завдання педагога – створювати умови, за яких схильність учнів до нового, нестандартного, бажання самостійно вирішувати поставлені завдання отримують потенційні можливості для подальшого розвитку. Так, у своїй професійній діяльності на уроках економіки та основ здоров'я використовуємо систему запитань, створюючи різного роду проблемні ситуації або вносячи творчі елементи, завдяки чому школярі отримують змогу активізувати розумову діяльність, робити висновки.

Метод проблемного викладу дозволяє стимулювати розвиток розумових творчих сил, збуджує думку, підвищує інтерес до навчання. Проблемні питання вимагають вдумливого читання, осмислення та розуміння матеріалу, а не його механічного заучування. Направляємо хід думок учнів таким чином, щоб вони активно, зосереджено намагались побачити невидиме, зрозуміти приховане, розглянути незвичайне у звичайному (розумова активність). Отже, за таких умов учнівська молодь стає активним учасником освітнього процесу, а не пасивним слухачем.

Другий напрямок реалізації творчої потреби учнівської молоді в умовах освітнього процесу – це ігрова діяльність. У грі розвивається уява, утверджуються образи фантазії, виникають ідеї, створюються нові продукти діяльності. Важливість гри полягає у тому, що вона надає учням можливість проявити уяву, дає свободу самовияву і творчості. Варто зазначити, що навчальні ігри доцільно проводити з використанням інтерактивних технологій, наприклад на уроках економіки доцільно використовувати такі: «Аукціон», «Заощадники і позичальники», «Торгівля між країнами», «Авіабудівельна компанія «Бізнес-сила», «У пошуках джерел енергії», «Гроші без ніг обійдуть увесь світ», «Виробництво записників», гра-вікторина «Сучасний бізнес», ділова гра «Знайди своє діло», сюжетно-рольові гра «Рекламний проект», інтелектуальна гра «Ерудит».

У сучасному загальноосвітньому закладі нового типу, яким є Технологічний багатопрофільний ліцей з загальноосвітніми класами імені Артема Мазура м. Хмельницького, технології навчання здоров'я (формування та розвиток санітарно-гігієнічних навичок, розвиток життєвих навичок, профілактика травматизму та девіантної поведінки) реалізуються шляхом викладання навчальної дисципліни «Основи здоров'я»; валеологізації змісту інших навчальних предметів (використання руханок, вправ дихальної гімнастики, офтальмологічних тренажерів тощо); впровадження та активне використання сучасних педагогічних методів, що ґрунтуються на активній участі й співпраці учнів і педагогів (використання методу «рівний – рівному»; проведення уроків-тренінгів; розгляд та аналіз конкретних життєвих ситуацій; розігрування рольових ігор, інсценізацій; створення та презентація учнівських проектів різного типу тощо).

На основі власного професійного та практичного досвіду констатуємо, що впровадження у практиці освітнього процесу креативних, розвиваючих ігор сприятиме розвитку пізнавальної активності у школярів. Використання нетрадиційних уроків-ігор дає змогу практично застосовувати набуті знання учнівської молоді. Для цього педагогу необхідно володіти сучасними педагогічними методиками, які б пробуджували у ліцеїстів бажання пізнавати нове, незвідане. У цьому контексті варто зазначити, що набір дидактичних розвиваючих ігор, вправ сприятиме розвитку різноманітних якостей і здібностей в учнівської молоді, суттєво допоможе проявляти і реалізовувати пізнавальну активність у процесі розкриття і засвоєння навчального матеріалу.

З'ясовано, що навчальні розвиваючі ігри, ребуси, логічні завдання дають можливість розвивати пізнавальні здібності, розвивати мислення, просторову уяву, фантазію, пам'ять, увагу школярів, допомагають їм оволодіти вмінням аналізувати, порівнювати, узагальнювати, проявляти кмітливість і винахідливість. Для цілеспрямованого і постійного розвитку творчих можливостей учнівської молоді необхідно, щоб організаційні методи форми та засоби навчання відповідали цілям і задачам навчально-творчої діяльності.

Отже, саме методика розвитку креативного мислення дозволяє максимально підвищити ефективність освітнього процесу, дає можливість створити такі умови, коли всі учні залучаються до активної, творчої навчальної діяльності, процесу самонавчання, самореалізації, вчать спілкуватись, співпрацювати, критично та креативно мислити, відстоювати свою позицію. Установлено, що методика креативного мислення має великий потенціал, реалізація якого створює оптимальні умови для формування ключових життєвих компетентностей ліцеїстів. Саме це завдання є найвідповідальнішим у роботі кожного вчителя, адже воно стосується життєвих навичок учнів, їх адаптації до життя і, зрештою, їх долі. Розвитком креативного мислення у практиці освітнього процесу необхідно ефективно керувати. Організація такої діяльності – створення умов для якісної навчально-виховної роботи, які передбачають: проводити навчання на високому рівні складності; посилити роль гіпотетичного мислення, що сприяє здібності передбачати, висловлювати свої думки, ідеї та захищати їх; систематично створювати ситуації вибору для учнів і давати можливість здійснювати цей вибір; підвищити роль діалогічної форми

навчання як особливої взаємодії повноцінного розуміння, що зумовлює поєднання зовнішнього і внутрішнього діалогу.

Отже, у процесі педагогічної роботи виявлено, що розвиток креативного мислення на уроках економіки та основ здоров'я безпосередньо залежить від активації здібностей, пізнавального інтересу до навчання; науково-діяльного і нестандартного мислення. Основними умовами розвитку креативного мислення є: відповідна побудова освітнього процесу з орієнтацією на нестандартне творче мислення; використання методів проблемного навчання; забезпечення необхідної емоційно-доброзичливої атмосфери і активних способів розвитку самостійності учнів, їхньої фантазії, уяви; опора на зону найближчого розвитку учнівської молоді, креативний підхід у навчанні.

Ясакова Т. Ю.

Національний авіаційний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДЕЯКИХ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМ ФАХІВЦЯМ З ХІМІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ВМС

Актуальним питанням на сьогодні є вдосконалення професійної підготовки фахівців з урахуванням їх спеціалізації, що значно підвищує мотивацію навчальної роботи студентів.

У межах спеціальності 161 «Хімічні технології та інженерія» існують різні спеціалізації зокрема «Хімічні технології палива та вуглецевих матеріалів» та «Хімічні технології високомолекулярних сполук». У навчальному плані спеціальності існують дисципліни, що викладаються однаковою мірою студентам обох спеціалізацій. Але є дисципліни, що розглядають схожі питання під різними кутами. Однією з таких дисциплін є «Хімія вуглецевих матеріалів». При вивченні курсу у межах спеціалізації «Хімічна технологія палива та вуглецевих матеріалів» маємо зупинитись на розкритті питань будови атома Карбону, алотропних модифікаціях, хімічних властивостях вуглецю, а також розглянути природні матеріали – вугілля, нафту, природний та попутний нафтовий газ.

Велика увага приділяється розгляду вуглецевих матеріалів як природних енергоносіїв. Переробці нафти та нафтопродуктів у паливо для реактивних двигунів, виробництво автомобільних бензинів, масел та мастил, піролізу та газифікації вугілля, процесам розділення вуглеводневих газів.

Коли ж ми говоримо про викладання даної дисципліни для майбутніх спеціалістів з хімічної технології високомолекулярних сполук, то поряд з обов'язковим вивченням питань хімії Карбону та процесів первинної та вторинної переробки нафти, вугілля та газу, маємо розглянути природні вуглецеві матеріали, як джерела одержання різноманітних мономерів. Адже готуючи спеціалістів з хімічної технології високомолекулярних сполук, ми не можемо зупинитися лише на розгляді синтезу, переробки, модифікації та дослідженнях високомолекулярних сполук, а маємо обов'язково розкрити питання сировинної бази мономерів для одержання високомолекулярних сполук. Саме природні вуглецеві матеріали є даною сировинною базою.

В процесі переробки вугілля можна одержати такі мономери як: фенол, капролактам, терефталеву кислоту, діізоціанати, хлоропрен, вінілхлорид, бутадієн, акрилонітрил та інші.

З нафти получують етилен, пропілен, вінілхлорид, стирол, фенол, метилакрилати, діізоціанати, бутадієн, малеїновий ангідрид та багато інших мономерів як для процесів полімеризації, так і для процесів поліконденсації. Природний і попутний нафтовий газ є джерелом етилену, пропілену, бутадієну, метакрилатів і ще багатьох мономерів.

Важливим є показ генетичних зв'язків між природними вуглецевими матеріалами та високомолекулярними сполуками, які можна з них отримати. Наприклад:

вугілля → бензол → капролактам → капрон;

вугілля → кокс → карбід → ацетилен → вінілхлорид → полівінілхлорид;

нафта → ксилол → терефталева кислота → лавсан;

природний газ → ацетилен → акрилонітрил → каучук.

Показ генетичних зв'язків унаочнює перехід від природних вуглецевих матеріалів до різноманітних класів полімерів. Ми маємо не лише розглянути процеси переробки вуглецевих матеріалів, але й показати яким чином можна отримати той чи інший мономер, за допомогою яких методів можна виділити потрібну речовину.

Такий підхід, з обов'язковим виходом на виробництво мономерів, а надалі полімерів, значно підвищує мотивацію студентів. Адже, саме професійна спрямованість матеріалу, що вивчається, посилює професійно-пізнавальні компоненти мотиваційного комплексу студентів.

Отже, вивчення курсу «Хімія вуглецевих матеріалів» для студентів різних спеціалізацій, потрібно проводити з різних позицій, розширюючи та поглиблюючи ті теми, що є професійно орієнтованими. Це дасть змогу підвищити професійно-пізнавальну мотивацію студентів та відповідно результати навчання.

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Бацилева О. В., Пузь І. В.

Донецький національний університет імені Василя Стуса

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я У МОЛОДІ

Загальновідомим є той факт, що одним із головних індикаторів благополучного розвитку суспільства виступають показники стану здоров'я населення, і в першу чергу молоді, оскільки сам ця вікова група є підґрунтям для формування економічного, інтелектуального, демографічного, культурного та духовного потенціалу будь-якої країни. На жаль, з кожним роком не тільки в Україні, але й у світі спостерігається поступове погіршення стану здоров'я молодого покоління, про що свідчить стрімке збільшення кількості різного роду захворювань, зокрема нервово-психічних, онкологічних, серцево-судинних тощо. Не можна не відмітити й значне погіршення стану репродуктивного здоров'я сучасної молоді, що здебільшого пов'язано як із поступовим зниженням середнього віку початку статевого життя, так і з нехтуванням засобами контрацепції, результатом чого є не тільки поширення різного роду інфекційних захворювань, що передаються статевим шляхом, але й виникнення небажаної вагітності, яка часто завершується штучним її перериванням (Бацилева О. В., 2011). Варто також наголосити про те, що характерним атрибутом життєдіяльності молодих людей, починаючи ще з підліткового віку, є схильність до ризикованої поведінки та розповсюдження шкідливих звичок, що, безумовно, створює реальну загрозу не тільки для здоров'я, але й для життя молодої людини. Отже, виходячи з вищевикладеного, стає зрозумілим, що в умовах сучасних реалій особливої актуальності набувають дослідження питань, пов'язаних із формуванням у молоді відповідального ставлення до власного здоров'я та якості життя у майбутньому.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що рівень здоров'я особистості залежить від багатьох чинників: спадкових, екологічних, соціально-економічних, організації та діяльності системи охорони здоров'я тощо. Проте, на думку багатьох науковців (І. І. Брехман, О. С. Васильєва, Ю. П. Лісичин) головним чинником, який регулює здоров'я є спосіб життя самої людини, а провідна роль у збереженні і зміцненні здоров'я належить безпосередньо їй самій, її адаптаційним ресурсам, системі цінностей та установок, ступеню гармонізації її внутрішнього світу і відносин з оточенням (Грибок О. П., 2013). Серед факторів, які визначають спосіб життя людини можна виокремити: рівень загальної культури та освіченість; матеріальні умови життя; статеві, вікові і конституційні особливості; характер побуту і екології середовища; особливості трудової діяльності; особливості сімейних стосунків і виховання; можливість у задоволенні біологічних і соціальних потреб. Одним із важливіших чинників, який детермінує спосіб життя та відповідно стан здоров'я людини, особливо у молодому віці, виступає відповідальне ставлення до власного здоров'я, яке прийнято визначати як багатогранне явище, що поєднує у собі загальне уявлення людини про здоров'я; усвідомлення сутності здоров'я та відповідальності за нього; емоційне оцінювання особистісних можливостей і можливостей середовища щодо його розвитку; інтелектуальне втілення потреб людини у її цінностях; мотиви, які спонукають до здійснення здоров'ятворчої діяльності; волю як свідоме управління цією діяльністю, реалізацію відповідальності в конкретних діях і вчинках (Гусак П. М., Зимівець Н. В., Петрович В. С., 2009).

Виступаючи складним особистісним утворенням, відповідальне ставлення до здоров'я має певну структуру, компонентами якої виступають когнітивно-пізнавальний, емоційно-оцінний, потребнісно-ціннісний, мотиваційно-вольовий, практично-діяльнісний, рефлексивно-результативний. Виокремлені компоненти взаємопов'язані та взаємообумовлені, тому порушення зав'язків між ними, або не сформованість одного із них може призводити до формування неадекватного ставлення людини до власного здоров'я, тому доцільним є зупинитися на основних характеристиках вищезазначених структурних компонентів. Так, когнітивно-пізнавальний компонент характеризує знання людини про фактори здоров'я, діяльність, яка забезпечує досягнення благополуччя, сприймання та прагнення до отримання інформації про здоров'я, його збереження та зміцнення. Зміст цього компоненту складає система знань, що забезпечує самовизначення особистості стосовно здоров'я і вироблення в неї власної філософії та концепції життя. Емоційно-оцінний компонент відображає переживання і почуття людини, які пов'язані із станом її здоров'я, здатність отримувати насолоду від свого здоров'я і турботу про нього. Потребнісно-ціннісний компонент визначає місце здоров'я в індивідуальній ієрархії термінальних й інструментальних цінностей людини, свідчить про рівень усвідомлення здоров'я як важливішої життєвої цінності, що зберігається і примножується завдяки особистим діям, спрямованим на вибір принципів та правил життєвого шляху, а також механізмів саморозвитку. Мотиваційно-вольовий компонент відображає здатність людини контролювати власну поведінку та конкретні дії, спрямовані на турботу про здоров'я. Практично-діяльнісний компонент характеризує здатність людини до здоров'язберігаючої діяльності, включає реалізацію відповідальності за здоров'я у конкретних діях. Рефлексивно-результативний компонент розкриває здатність до прогнозування й осмислення діяльності щодо власного здоров'я і здоров'я оточуючих, усвідомлення власних потреб, цінностей і цілей, особистих можливостей, співвіднесення їх із вимогами ситуації та соціокультурними нормами (Гусак П. М., 2009).

Отже, узагальнюючи вищевикладене, стає зрозумілим, що відповідальне ставлення до здоров'я є складним багатокомпонентним явищем, що поєднує у собі не лише наявність потреби у здоров'ї в загальній системі цінностей особистості, але й чітке усвідомлення нею сутності здоров'я і своєї ролі у його збереженні та зміцненні, емоційне оцінювання стану власного здоров'я, конкретні дії, спрямовані на досягнення благополуччя, осмислення власної діяльності та поведінки загалом.

Констатуючи факт стрімкого погіршення стану здоров'я серед молоді, важливим напрямом як виховної, так і освітньої роботи з молоддю є організація цілеспрямованого процесу формування відповідального ставлення до власного здоров'я, який має бути спрямований, по-перше, на отримання достовірної та актуальної інформації, необхідної для усвідомлення молодою людиною цінності здоров'я й особистісної відповідальності за нього; по-друге, на формування значущих та стійких мотивів, спрямованих на збереження та зміцнення власного здоров'я; по-третє, на формування таких вольових якостей особистостей, як наполегливість, послідовність, ініціативність, незалежність, самостійність, здатність до самоконтролю, що сприятиме подальшому гармонійному особистісному розвитку молодої людини. Слід зазначити, що реалізація цього процесу стає можливим лише завдяки співпраці фахівців різного профілю, яка передбачатиме вирішення таких завдань, як: проведення комплексної діагностики фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я молоді, з метою своєчасного виявлення та профілактики різного роду захворювань; розробка оптимальних режимів навчально-виховного процесу, з метою попередження втомлюваності та підвищення розумової та фізичної активності; поширення знань з безпеки життєдіяльності, проблем здорового способу життя, профілактики саморуйнівної та аддиктивної поведінки; формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя та відповідальне ставлення до власного здоров'я.

На результативність процесу формування відповідального ставлення молоді до власного здоров'я впливають різноманітні чинники, зокрема характер та зміст матеріалу з означеної проблеми, методи та прийоми роботи фахівців, рівень їхнього професіоналізму, а також індивідуально-психологічні особливості самих суб'єктів навчання. Важливим під час організації роботи з молоддю є їх активне залучення шляхом включення у різні види діяльності, що сприятиме їх більш глибокому розумінню проблеми та самопізнанню. Саме безпосередня участь у роботі сприяє не тільки усвідомленню молодою людиною власних потреб, але й прийняття відповідальності за власні рішення стосовно здоров'я та способу життя.

З метою оцінки реального ставлення молоді до власного здоров'я нами було проведено експериментальне дослідження на базі Донецького національного університету імені Василя Стуса. Вибірку досліджуваних склали 60 студентів різної статі у віці 19–20 років. У якості психодіагностичного інструментарію було використано опитувальник «Ставлення до здоров'я» (автор Р. А. Березовська) та тест «Індекс ставлення до здоров'я» (автори С. Дерябо, В. Ясвин).

Аналізуючи отримані результати дослідження, нами було встановлено, що 46,6% досліджуваних за показником інтенсивності (за методикою С. Дерябо–В. Ясвин) отримали низькі значення, що свідчить про недбайливе ставлення до власного здоров'я, а також про можливість їхнього потенційного включення до групи ризику щодо нездорового способу життя. У 28,3% досліджуваних були виявлені високі показники за шкалою інтенсивності, що говорить про те, що вони добре проінформовані про здоров'я, а також проявляють адекватне ставлення до власного здоров'я та прагнуть дотримуватися здорового способу життя.

Зіставляючи дані, отримані за опитувальником «Ставлення до здоров'я» та тесту «Індексу ставлення до здоров'я», нами було виявлені наступні характерні особливості компонентів ставлення до здоров'я у молоді. Так, оцінка когнітивного компоненту ставлення до здоров'я свідчить про те, що 63,3% учасників дослідження не проявляють особливого інтересу до проблем здоров'я, не завжди усвідомлюють дію тих чи інших чинників на власне здоров'я. У 23,3% учасників відзначається стійкий інтерес до проблем, пов'язаних зі здоров'ям. Вони демонструють не тільки зацікавленість в обговоренні питань про здоров'я, але й чітко розуміння значення здоров'я у життєдіяльності людини. Отримані дані щодо показників за емоційними компонентом ставлення до здоров'я свідчать про те, що 43,3% досліджуваних демонструють досить формальне ставлення до власного стану здоров'я, не завжди вчасно реагують на ті чи інші симптоми, які вказують на початок захворювання. Характерним для 35,0% досліджуваних є здатність насолоджуватися власним здоров'ям, чітко реагувати на будь-які зміни у діяльності власного організму. Результати оцінки поведінкового компоненту ставлення до здоров'я вказують на те, що 31,6% досліджуваних проявляють активну турботу про власне здоров'я, що виявляється у дотриманні принципів здорового способу життя. Для 56,6% учасників характерним є відсутність прояву ініціативи щодо турботи про власне здоров'я. Оцінюючи місце здоров'я в ієрархії цінностей молоді нами було виявлено, що лише для 40,0% досліджуваних здоров'я має першочергове значення. Нехтування власним здоров'ям та принципами здорового способу життя більшість з досліджуваних (61,6%) пояснюють як з об'єктивними чинниками, зокрема відсутністю вільного часу, необхідних умов та матеріальних коштів, так і з суб'єктивними – небажанням стримувати свої потяги та потреби, наявність більш важливіших справ.

Таким чином, аналізуючи вищевикладене стає зрозумілим, що проблема збереження здоров'я молоді на сучасному етапі розвитку суспільства є стабільно актуальною та має гостре соціальне забарвлення, оскільки наявні негативні тенденції у молодіжному середовищі, які пов'язані із нехтуванням власним здоров'ям та недотриманням здорового способу життя, виступають підґрунтям для виникнення та поширення цілої низки проблем. У зв'язку з цим, важливим та необхідним сьогодні є

проведення комплексної, системної та сумісної роботи фахівців із молоддю, яка має бути спрямована не тільки на підвищення знань про важливість формування відповідального ставлення до власного здоров'я, але й на усвідомлення наслідків власної поведінки та життєдіяльності. Саме орієнтація на активне залучення молоді до різних форм роботи, зокрема проведення інтерактивних лекцій, соціально-психологічних тренінгів з тематики збереження та зміцнення здоров'я, сприятиме формуванню цінності здоров'я, що, безумовно, виступатиме значущим чинником як благополуччя окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Ігумнова О. Б., Великая Т. А.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО

Спосіб життя та мислення, коли людина свідомо обирає свої реакції, емоції та оцінки ситуації зовнішніх впливів та саме ті впливи, які необхідні для досягнення власних цілей, окреслюється як проактивність. Проактивність вимагає розвитку вмінь свідомо скеровувати свої емоції та обирати бажані емоційні стани для досягнення мети. Управління емоціями та почуттями неможливе без усвідомлення стилів та схем мислення, що визначають, формують та підтримують певні позитивні або негативні емоційні стани. Саногенне мислення, оздоровлююче мислення, орієнтоване на подолання негативних емоційних станів, шляхом усвідомлення помилок мислення, що їх викликали та підвищує толерантність до впливів зовнішнього середовища.

Метою статті є розгляд особливостей саногенного мислення та типових логічних порушень патогенного мислення студентської молоді в контексті метамислення.

Схильність студентів до неконструктивних, ірраціональних думок, неадекватних оцінок ситуацій, спотворених умовиводів, в основі яких лежать когнітивні помилки, призводить до порушення гармонійного розвитку та унеможливорює становлення проактивності особистості студентів. Саногенне мислення – це мислення, що дає оздоровчий ефект, як протиставлення звичного для багатьох, патогенному мисленню, схильному піддаватись силі емоцій, здатність протистояти патогенним думкам, що формуються автоматично та програмовані вимогами культури.

Характерними для студентської молоді саморуйнівними емоціями є: страх, гнів, образа, сором, злість, роздратування, стурбованість, ревності, незадоволення, тривога, розчарування, презирство, засудження, заздрощі, відчай, ненависть. Подібні переживання визначаються неусвідомлюваними програмами, переконаннями та є ознакою патогенного мислення. Ірраціональні уявлення про світ і самого себе – неадаптивні когніції або автоматичні думки характеризуються спотворенням реальності, призводять до неадекватного, негативного її сприйняття, а відповідно, до негативних емоцій та неадекватних дій. Зазвичай людина не розуміє їх змісту та їх впливу на свій емоційний стан. Результатом цього процесу є формування гіпотез, які не піддаються ніякій критичній перевірці і сприймаються як аксіоми. Такий когнітивний потік, який заснований не на реальності, а на суб'єктивній оцінці, і є причиною емоційних розладів особистості.

Серед найбільш типових спотворень або помилок мислення студентів виділяють: фільтрування, поляризованість оцінок, надмірну генералізацію, узагальнення, персоналізацію, помилкове уявлення про контроль. Автоматичні думки носять індивідуальний характер, але також існують і специфічні для певних розладів автоматизовані думки. Так, наприклад, депресія пов'язана з песимістичним поглядом на себе і своє майбутнє, на навколишній світ, з думками про збитки, втрати в особистісній сфері, тривога – з думками про безпеку, загрозу, про те, що інші будуть зневажати, принижувати, недооцінювати; фобії – з думками про небезпечні події, яких потрібно

уникати, про неможливість спільного контролю над ситуацією тощо. Робота з автоматичними думками дозволяє виявити ті особистісні схеми та вірування, які стоять за ними. Так, наприклад, може виявитися, що більша частина автоматичних думок пов'язана зі схемою низької самооцінки («я ні на що не здатен») та компенсаційного переконання («я мушу усе робити бездоганно, інакше я нікчема») або ж схемою недовіри («мене будуть відкидати, кривдити»), а відповідно, для прикладу, припущень і відповідних стратегій уникнення близьких стосунків («якщо я не буду мати близьких стосунків, то не зазнаю знову зради»).

Умовою формування саногенного мислення є розвиток у студентів навичок свідомої роботи над неконтролюючим потоком негативних думок. Патогенне мислення є типовим для студентів та призводить до росту напруги психіки, формування конфліктних стереотипів поведінки. Наслідком цього може бути: патогенний психологічний захист (агресія, страх, втеча в світ фантазії тощо); патогенний характер емоцій (образ, провина, сором тощо); парадигма насильницького управління (рольові очікування, соціальний стереотип, помста, загроза тощо).

А. Бек, А. Елліс серед основних логічних порушень виокремлює наступні: довільний висновок («викладач насварився на мене, це означає, що я поганий студент»); вибірковість і надузагальнення («під час моєї доповіді викладач вийшов, він мною незадоволений і збирається поставити погану оцінку»); «чорно-біле» мислення (схильність мислити в категоріях «усе – нічого», «прекрасний – жахливий», «святий – мерзотник»); персоніфікація (прагнення сприймати на власну адресу нейтральні висловлювання і дії: «чого це вони заговорили про дурнів... мене мають на увазі, знущаються»); недооцінювання або перебільшення важливості окремих подій або вчинків. А. Бек запропонував наступний перелік найпоширеніших видів негативних думок, а саме: 1) негативна думка про себе, заснована на невіграшному порівнянні з іншими, наприклад: «Я не відбувся як студент або як особистість»; 2) критичне почуття стосовно себе й відчуття нікчемності, наприклад: «Навіщо комусь про мене турбуватися?»; 3) незмінно негативні інтерпретації подій («перетворення мух у слонів»), наприклад: «Раз те-те й те-те не вдалося, все пропало»; 4) очікування негативних подій у майбутньому, наприклад: «Не буде нічого хорошого. Я ніколи не зможу ладити з людьми»; 5) почуття приголомшеності, зумовлене відповідальністю й значущістю задачі, наприклад: «Це надто важко. Про це навіть подумати неможливо».

До типових психологічних проблем, які зустрічаються у студентський період, можна віднести: неконструктивні думки, «тиранія повинності», установки компенсаторного типу і відповідної захисної поведінки.

1. В основі катастрофічного бачення світу лежать жахаючі судження. Це судження про те, що все жахливо, моторошно, кошмарно і т.д., тому що все не так, як мало би бути. Наприклад: «Буде жахливо, якщо я не закінчу прибирати до приходу матері!», «Якщо вона мене покине – це кінець!».

2. Осудні судження ґрунтуються на схемі, коли оцінка окремих якостей людини переноситься на неї в цілому. Такі переконання принижують особистість, через яку ситуація стала не такою, якою їй «слід» бути. Наприклад: «Він – жахлива людина, і повинен бути покараний, тому що не приїхав вчасно!», «Він недостойна людина, бо в нього лупа і бруд під нігтями».

3. «Повиннісні» судження вказують на те, що хтось чи щось повинні бути не такими, якими вони є. Відбувається не лише «заковування» себе у рамки «повинен бути таким-то», а й нав'язування світу своїх уявлень. Наприклад: «Я повинен виграти гру!», «Всі повинні бути чесними і порядними!», «Він повинен бути люб'язним по відношенню до мене!» тощо. Також сюди відносяться судження типу «належно» і «слід», які відображають неспроможність витримати світ, якщо він відрізняється від ідеального уявлення, яким йому «належить» чи «слід» бути. Наприклад: «Слід бути охайною, а то мене не будуть любити».

4. Установки компенсаторного типу виникають під впливом негативних когніцій як захист від загроз. Наприклад, у ситуаціях необхідності виконання якої-небудь роботи у студента актуалізується проміжна установка: «Якщо я не впораюсь ідеально, то, значить, я ні на що не здатний». Разом з нею актуалізується компенсаторна установка: «Якщо не намагатися, то невдача не буде пов'язана з моєю неспроможністю». Як наслідок виникає прокрастинація, тобто уникнення, відкладання роботи, виконання її в останній момент. Все це супроводжується почуттями тривоги, апатії, туги, нудьги.

Неконтрольований потік патогенних думок не дозволяє студентам керувати своїми негативними емоціями. Мисленнєва діяльність, що породжує негативну емоцію, залишається поза їх свідомістю та діє автоматично. Саногенне мислення дозволяє досягнути стану психологічного благополуччя без актуалізації механізмів психологічного захисту. Наприклад, почуття образи, розчарування, осуду, заздрості долається шляхом відмови від розумової операції порівняння ідеального уявлення про ситуацію з оцінкою наявної ситуації чи порівняння самого себе з іншим тощо.

За Г. Абрамовою, саногенне мислення – це мислення, яке використовує психологічну та філософську інформацію про нього самого, тобто це мислення, яке може мислити про самого себе, тому що вміє це робити. Саногенне мислення сприяє оздоровленню психіки, зняттю внутрішньої напруженості, усуненню образ чи почуття вини, комплексів тощо шляхом усвідомлення природи своїх емоційних станів. А. Гільман пропонує розглядати саногенне мислення як складову метамислення. Метамислення – це використання людиною накопичених знань про людське мислення та застосування їх для підвищення ефективності прийняття рішення, тобто це мислення про мислення. В цьому аспекті саногенне мислення як складова метамислення дозволяє істотно підвищити якість розумової діяльності особистості, перевести неусвідомлені розумові процеси в процеси свідомі, якими можна керувати, змінювати їх організацію, перебудовувати, підвищувати їх ефективність. В процесі метамислення особистість здатна пізнавати і аналізувати власне мислення, його особливості та змінювати власний стиль мислення як функції для вироблення оптимального підходу до вирішення проблемної ситуації.

Отже, оволодіння студентами навичками саногенного мислення дозволяє не тільки свідомо виявляти та корегувати потік негативних думок для попередження виникнення негативних переживань. Використання саногенного мислення в контексті метамислення розширює можливості студентів самостійно задавати вектори свого розвитку та самореалізації, орієнтуючись на здорове, гармонійне життя та реалізовувати власний проект життєтворчості. Усвідомлення наявності вільного вибору спрямованості на саногенну чи патогенну поведінку формує проактивну позицію у студентів, надає більшу внутрішню свободу, формує здатність використовувати знання і навички саногенного мислення для здійснення і свідомого керування процесом самореалізації.

Кокун О. М.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ОСНОВНІ ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ З ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Бурхливі зміни, постійним пришвидшенням яких позначено розвиток сучасного суспільства, природним чином призводять до зміни внутрішньої сутності діяльності фахівців багатьох професій. Все більшого значення набувають питання професійної самостійності, автономії, саморозвитку, самоорганізації, самореалізації, самовтілення тощо у співвідношенні із ширшим онтологічним контекстом. Ці особистісно-професійні явища можна поєднати у одному феномені професійного самоздійснення, яке є однією із

найважливіших складових, а для більшості людей – й основною формою особистісного самоздійснення. Тому визначення сприяння професійному самоздійсненню особистості можна розглядати в якості однієї з найважливіших проблем сучасної психологічної науки.

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

Професійне самоздійснення може відбуватися у двох загальних *формах*: 1) зовнішньопрофесійна (досягнення значущих здобутків у різних аспектах професійної діяльності); 2) внутрішньопрофесійна (професійне самовдосконалення, спрямоване на підвищення професійної компетентності та розвиток професійно-важливих якостей). Також нами виділено *10 ознак професійного самоздійснення: внутрішньопрофесійні* (потреба у професійному вдосконаленні; наявність проекту власного професійного розвитку; переважаюче задоволення власними професійними досягненнями; постійна постановка нових професійних цілей; формування власного «життєво-професійного простору»); *зовнішньопрофесійні* (досягнення поставлених професійних цілей; визнання досягнень фахівця професійним співтовариством; використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями; розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії; вияв високого рівня творчості у професійній діяльності).

Нижче коротко викладемо основні технологічні підходи з психофізіологічного забезпечення професійного самоздійснення особистості, що засновуються на результатах проведених нами емпіричних досліджень.

Психофізіологічне забезпечення професійного самоздійснення особистості являє собою систему послідовних заходів, спрямованих на сприяння здобуттю певним фахівцем максимально можливого для нього рівня професійного самоздійснення на основі врахування актуальних соціально-економічних умов, чинників, загальних та специфічних психофізіологічних закономірностей професійного самоздійснення.

При здійсненні такого забезпечення можливе застосування достатньо широкого арсеналу діагностичних, розвивальних та корекційних методів сучасної психологічної та психофізіологічної практики. Це відповідає науковим уявленням про людину як цілісну біопсихосоціальну систему, що передбачає необхідність врахування різних рівнів системної організації людської індивідуальності (фізіологічного, психічного, поведінкового, особистісного, соціально-психологічного тощо) у взаємозв'язку із значущими аспектами професійної діяльності та соціальних взаємодій людини. Адже, наприклад, відсутність належної мотивації у фахівця, перекреслює щодо ефективності діяльності і успішного його професійного розвитку, всі інші позитивні моменти – наявність в нього високого рівня розвитку необхідних психофізіологічних властивостей, професійних знань та досвіду, гігієнічно та ергономічно сприятливих умов праці, відмінного здоров'я та інших. І таких прикладів можна навести безліч...

Відповідно до визначених нами у емпіричному дослідженні чинників професійного самоздійснення фахівців, *загальні заходи*, спрямовані на вирішення *основних задач* його психофізіологічного забезпечення, у першу чергу, мають бути спрямовані на забезпечення наявності у фахівців високого рівня:

- 1) задоволеності змістом власної професійної діяльності;
- 2) задоволеності своєю професією і роботою;
- 3) вираженості цінностей, властивих особистості, що самоактуалізується;
- 4) комунікативних здібностей;
- 5) професійної самоефективності.

Також важливе значення відіграють заходи, спрямовані на розвиток у фахівців внутрішньої професійної мотивації, формування індивідуального стилю професійної діяльності, збільшення професійної мобільності, профілактику виникнення негативних особистісно-професійних явищ – професійних вигорання та деформації.

Підвищенню рівня *внутрішньопрофесійного самоздійснення* фахівця можуть суттєво сприяти заходи, спрямовані на підтримку в нього гарного стану здоров'я та розвиток організаційних здібностей.

Згідно до отриманих емпіричних результатів, у заходах психофізіологічного забезпечення професійного самоздійснення *чоловіків* більшу увагу слід приділити формуванню цінностей, властивих особистості, що самоактуалізується, розвиткові творчої спрямованості особистості та комунікативних здібностей, підвищенню зацікавленості у власній професійній діяльності, стимулюванню до підвищення власного професійного рівня. У *жінок* – розвитку організаційних здібностей та професійної самоефективності; підвищенню задоволеності змістом професійної діяльності, опануванню засобів підвищення професійної працездатності, профілактиці редукції особистих досягнень. У наймолодших фахівців (*до 25 років*) та досвідчених (від *40 років*) слід окрему увагу приділити розвитку здатності до цілісного сприйняття світу і людей. У фахівців *26–30 років* – розвитку творчої спрямованості, здатності до повного переживати теперішнього моменту свого життя та бачення його цілісним, збільшенню прагнення до набуття знань про навколишній світ. У фахівців *31–40 років* – збільшенню самоповаги (здатності цінувати свої достоїнства та позитивні якості). У *професійному* аспекті, для фахівців професій типу «людина-людина», особливо актуальним є підвищення задоволеності змістом професійної діяльності, забезпечення гарних стосунків з колегами, підвищення самоповаги. Для фахівців професій типу «людина-знак» – розвиток творчої спрямованості, формування цінностей, властивих особистості, що самоактуалізується, збільшення прагнення до набуття знань про навколишній світ, підвищення здатності рефлексувати свої потреби і почуття. Для фахівців професій типу «людина-знак» – матеріальна винагорода за виконану роботу та підтримка гарного стану здоров'я. При здійсненні психофізіологічного забезпечення професійного самоздійснення слід враховувати, що порівняно найвищий рівень професійного самоздійснення властивий фахівцям творчих професій, а найнижчий – фахівці професій обслуговування.

Вищенаведені основні та додаткові задачі психофізіологічного забезпечення професійного самоздійснення фахівця, повністю відповідають викликам умов серйозних соціально-економічних перетворень, які є властивими для українського суспільства впродовж тривалого часу. Пов'язана з цим виражена політична, соціальна та економічна нестабільність, закономірно утруднює досягнення людиною особистісного благополуччя (психічного, професійного, матеріального тощо). Відповідно, у мінливому світі актуальним стає пошук дієвих особистісно-професійних концептів, що надали б людині можливість розкрити внутрішні ресурси, не тільки з метою підвищення власної стійкості до бурхливих соціально-економічних перетворень, але й для отримання бажаного вектору особистісного розвитку. Саме до таких особистісно-професійних концептів відноситься феномен професійного самоздійснення, на сприяння досягнення якого й спрямовані виокремлені вище задачі.

Здійснення психофізіологічного забезпечення професійного самоздійснення фахівця передбачає два послідовні етапи: *загальний* та *індивідуальний*.

Загальний етап. Передбачає заходи, які в цілому сприяють підвищенню рівня професійного самоздійснення усіх фахівців. Відповідно до обґрунтованого вище спрямування, вони мають забезпечити підвищення у фахівців рівня задоволеності змістом власної професійної діяльності, своєю професією і роботою, вираженості цінностей, властивих особистості, що самоактуалізується; комунікативних здібностей; професійної самоефективності тощо. Організаційно цей етап може здійснюватись у певній організації (установі) чи групі організацій (установ), об'єднаних єдиним підпорядкуванням

(міністерство, відомство, корпорація тощо). Здійснюватись як для всіх фахівців організації (установи), так і лише для фахівців окремих професій.

Вибір і послідовність заходів, засобів та методів психофізіологічного забезпечення професійного самоздійснення фахівців здійснюються з урахуванням специфіки діяльності організації (установи), а також професійних, статевих та вікових особливостей фахівців, які в ній працюють.

Загальний етап складається з *чотирьох підетапів*:

1) організаційний – визначення специфіки діяльності організації, основних вимог, які ставляться до фахівців різних професій, умов, в яких вони працюють тощо;

2) діагностичний – здійснення діагностики фахівців з використанням опитувальника професійного самоздійснення та шести психодіагностичних методик (Самоактуалізаційний тест Е. Шострома – САТ, «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана), Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, Методика «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою», Методика виявлення «Комунікативних та організаційних здібностей» – КОЗ-2, Модифікація опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – МВІ);

3) формувально-розвивальний – на основі аналізу отриманих на попередніх двох підетапах результатів, визначаються та здійснюються відповідні заходи, спрямовані на підвищення у фахівців рівня професійного самоздійснення;

4) контрольний – здійснення повторного дослідження, спрямованого на визначення ефективності комплексу заходів, що були застосовані на попередньому підетапі.

Індивідуальний етап. Передбачає індивідуальну практичну роботу з окремим фахівцем (фахівцями) у залежності від їх діагностичних результатів, і передбачає індивідуалізований підбір певних заходів та методів, спрямованих на допомогу у професійному самоздійсненні певному фахівцеві.

Індивідуальний етап також складається з *трьох підетапів*:

1) аналіз індивідуальних діагностичних результатів фахівців з метою визначення переліку тих, з якими є доцільна індивідуальна практична робота; розробка індивідуальних програм, спрямованих на сприяння професійному самоздійсненню певного фахівця;

2) формувально-розвивальний – виконання фахівцем індивідуальної програм при постійному супроводі цього процесу практичним психологом;

3) контрольний – визначення ефективності індивідуальної роботи, прийняття рішення про її завершення (з наданням рекомендацій щодо подальшої самостійної роботи фахівця) чи продовження.

Безпосередньо психофізіологічне забезпечення професійного самоздійснення фахівців здійснюється практичними психологами у тісній співпраці з керівництвом організації та її підрозділів.

РОБОТА ПСИХОЛОГІВ У РІЗНИХ СФЕРАХ ТА УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Алюшина Н. О.

Генеральний департамент з питань управління персоналом на державній службі
Національне агентство України з питань державної служби

Кудринська Г. В.

Університет економіки та права «КРОК»

ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ «СТРЕСОСТІЙКІСТЬ» НА ЕТАПІ СПІВБЕСІДИ ПРИ ПРОХОДЖЕННІ КОНКУРСНОГО ВІДБОРУ НА ДЕРЖАВНУ СЛУЖБУ

Успішність реалізації та ефективної праці фахівця значною мірою залежить від його компетенцій. Компетенції можна визначити, як сукупність особистісних якостей, здібностей, а також професійних знань, навичок та мотивації, здатності до виконання тих чи інших функцій, типів поведінки і соціальних ролей, необхідних працівнику для успішного виконання своїх посадових обов'язків.

Учені виділяють декілька підходів до опису компетенцій. Перший, умовно називають «функціональним» – заснований на описі задач і очікуваних результатів; другий – «особистісним», що заснований на якостях людини, які забезпечують успіх її у роботі (Кадемія М., 2012).

Зміни, які відбуваються у системі державної служби, встановлюють до особистості державного службовця підвищені вимоги. При проходженні конкурсу на вакантні посади державної служби важливу роль відіграють не тільки наявні професійні знання, уміння, навички, але й особистісні якості, такі як: комунікація та взаємодія, стратегічне бачення, стресостійкість, лідерство, командна робота, орієнтація на результат та інші.

Професійна компетентність державного службовця – це здатність особи в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку (Закон України «Про державну службу», 2016).

За даними дослідження професійної діяльності державних службовців В. Кузнецова: в діяльності державних службовців 60% складних ситуацій відрізняються підвищеною екстремальністю (стресогенністю), державні службовці, які в них потрапляють, відчувають потребу в допомозі; близько 45% складних ситуацій – це ситуації, які передують виконанню відповідальних завдань (Лозгачева О., 2012). Тому однією з ключових компетентностей при відборі кандидатів на посади державної служби залишається стресостійкість.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що стресостійкість є предметом вивчення багатьох науковців: Г. Андреевої, А. Баранова, В. Бодрова, Д. Морозова, Л. Карамушки, Л. Кулікова, В. Лефтерова, Є. Потапчука, С. Яковенко. Значну увагу у своїх публікаціях приділяли вивченню компетентностей державних службовців такі науковці, як: Н. Алюшина, Е. Афонін, Н. Липовська, О. Мельникова, С. Хаджирадева, І. Шпекторенко.

За Г. Андреевою стресостійкість – це комплексна якість особистості, яка характеризується необхідною адаптацією до впливу зовнішніх та внутрішніх факторів у процесі діяльності, забезпечує успішне досягнення мети діяльності та реалізується за

допомогою засобів саморегулюючої поведінки в емоційній, мотиваційній, когнітивній та поведінковій сферах діяльності особистості.

Д. Морозов наголошує, що стресостійкість – це здатність адаптуватися до стресових ситуацій, зберігаючи високу ефективність у діяльності (Кудінова М., 2017).

Оцінювання професійної компетентності кандидатів фахівців з питань реформ на посади державної служби, зокрема і стресостійкості, здійснюється під час проведення співбесіди. В процесі її проведення та оцінки компетентностей існує ризик суб'єктивного сприйняття. З метою зменшення впливу даного чинника на прийняття рішення оцінка відповідних компетенцій здійснюється індивідуально після обговорення кожним членом конкурсної комісії та залученими до роботи відповідної комісії особами шляхом виставлення балів, які вносяться до відомостей про результати співбесіди за формою згідно з додатками 7, 17 Порядку проведення конкурсу на зайняття посад державної служби, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 246 від 25 березня 2016 року.

Співбесіда – метод оцінювання, що дозволяє отримати інформацію за допомогою словесної комунікації, дозволяє спрогнозувати майбутні показники діяльності та порівняти з іншими кандидатами.

На етапі співбесіди, як методу оцінки можна виділити наступні основні цілі:

- визначення здібностей, професійних знань, умінь та навичок кандидата і його можливостей щодо виконання подальших посадових обов'язків;
- визначення особистісних якостей та компетенцій;
- визначення мотивації працівника.

З метою оцінки компетенції «стресостійкість» можна застосовувати наступні типи ведення співбесіди:

1. Компетентнісне інтерв'ю – передбачає інтерв'ювання кандидата на посаду у формі «запитання-відповідь» відповідно до компетенції, яку необхідно оцінити (в даному випадку компетентність «стресостійкість»).

Наприклад:

1. Що може вивести Вас з рівноваги?
2. Як Ви повертаєте себе до стійкого стану? Чому саме це вам допомагає?
3. Що Ви будете робити, якщо бачите, що близька Вам людина знаходиться в емоційній напрузі?
4. Розкажіть про конфлікти, які у Вас виникали з колегами?
5. Наведіть приклад останнього Вашого стресу на роботі?

2. CASE-інтерв'ю – кандидату пропонується вигадана ситуація, на яку протягом певного часу він повинен дати оперативну відповідь.

Прикладом CASE-інтерв'ю можуть вважатися наступні умови:

«Ви приїхали в іншу країну на ділову зустріч. На виході з аеропорту у вас вкрали сумку, де були документи, необхідні для цієї зустрічі. Що ще гірше, в цьому багажі був телефон з усіма важливими контактними номерами. Часу немає на пошук загублених речей. Зустріч призначена на 12.00, а на Вашому годиннику вже 10.55. Ваші дії».

Уже при оцінці відповіді можна оцінити спосіб реагування людини на стресову ситуацію та тип її особистості. Наприклад, «тайм-менеджер» буде намагатися все розрахувати по хвиликах, а «креативщик» запропонує оригінальні варіанти виходу з ситуації. Крім того, можна визначити тип людини: «дії» або «думки». Той, хто націлений на дію, частіше використовує дієслова в промові, а людина, що має аналітичний склад розуму, зазвичай пропонує величезну кількість варіантів для виходу з ситуації, що склалася (Якуба В., 2016).

3. Стрес-інтерв'ю – це співбесіда зі спеціально створеними напруженими умовами. Цей метод, окрім стресостійкості, дозволяє визначити такі якості, як, комунікабельність, гнучкість, агресивність, самоконтроль.

Прикладом запитання на стрес-інтерв'ю може бути: «Дивно, що Ви тут (дивлячись у матеріали роздані для членів комісії), але ж Ви не набрали проходні 0,5 бали за попередній етап – розв'язання ситуаційного завдання» тощо.

Однією із «стресових» форм проведення співбесіди є «панельне інтерв'ю», коли з кандидатом спілкуються одразу декілька представників компанії. Причому кандидата опитують в дуже швидкому темпі без можливості обдумати свої відповіді. Підвищити нервозність обстановки також дозволяють: ігнорування, питання про недоліки кандидата, особисті та провокативні запитання.

Варто зазначити, що даний метод вимагає високого рівня підготовки членів комісії, уміння створити сприятливу атмосферу та вчасно вивести людину зі стану стресу, пояснивши реальну мету попередніх запитань.

Для ефективного застосування стрес-інтерв'ю існує декілька правил:

- необхідно попередити кандидата, що одним із етапів буде перевірка стресостійкості і вона буде проходити у незвичній формі;
- вводити кандидата в стан стресу варто поступово;
- попередньо потрібно налаштувати людину на довірливу розмову, що допоможе домогтися від неї щирих відповідей, навіть на провокативні запитання;
- необхідно пам'ятати, що даний метод не допускає приниження гідності іншої людини;
- після застосування даного виду співбесіди обов'язково потрібно вибачитись і пояснити, що це було стрес-інтерв'ю – частина відбіркового процесу, яка частково моделює труднощі, які очікують кандидата на новому місці роботи.

Отже, співбесіда є досить ефективним методом щодо визначення необхідних компетентностей кандидата на вакантну посаду державної служби, зокрема стресостійкості, якщо врахувати відповідні ризики та дотримуватися визначеної процедури проведення.

Довгань А. Ю.

Навчально-виховний комплекс № 7 м. Хмельницького

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОГО БУЛІНГУ СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Реальність нашого сьогодення – пропагування культури сили та жорстокості в ЗМІ, відсутність у більшості батьків бажання займатися вихованням дітей, порушення взаємодії між школою та сім'єю, поширення соціальної поведінки, яка не відповідає суспільним нормам. Тому значного поширення набуло явище булінгу серед учнівської молоді. Актуальність вивчення даної проблеми у наш час обумовлюється тим, що збільшується кількість фіксованих випадків насильства, значна кількість учнів піддається регулярним нападам булінгу з боку однолітків кожного дня у вигляді ізоляції, залякування, образливих жестів вимагань особистих речей та ін. Таким чином, наявність визначених проблем створює передумови для поглибленого дослідження явища булінгу серед учнівської молоді.

Значний внесок у вивчення сутності та природи булінгу здійснили такі науковці: К. Лоренц, Х. Лейман, Д. Ольвеус, В. Бесаг, С. Арор, Р. Дж. Хазлер, І. Кон та ін. Проблема булінгу викликає активну зацікавленість й сучасних науковців та є предметом досліджень різних галузей наук. Зокрема, проблеми шкільного насильства з точки зору соціології висвітлено у роботі О. Ожійової; психологічні особливості вивчали О. Дроздов, О. Хархан, І. Бердишев, Р. Ахмедбекова, О. Смірнова та ін.; розробку соціально-педагогічних аспектів вирішення згаданої проблеми здійснювали В. Ролінський, І. Хозраткулова, А. Чернякова та ін. (Крэйхи Б., 2003).

Явище булінгу досліджується протягом десятиліть, але єдиного визначення даного поняття таки не існує. Більшість дослідників звертаються до визначення булінгу, що першим запропонував Д. Ольвеус: «Булінг – ситуація, в якій учень неодноразово піддається негативним діям з боку одного чи кількох інших учнів». На думку психолога, булінг включає три важливі компоненти: агресивну поведінку; є довготривалим та систематичним явищем; характеризується нерівністю влади або сили (Olweus D., 1994).

Більшість дослідників даного явища, визначають булінг як довготривалу та систематичну агресію. Також булінг розглядають як «підтип агресії», який може виражатись у вигляді словесних та фізичних форм (Е. Пелігріні, С. Салмівалі); деструктивну взаємодію (Р. Дж. Хезлер), частину соціального життя групи (Е. Роланд), неодноразовий напад – соціальний або вербальний – з боку тих, хто має вищий статус (В. Бесаг), тривале, усвідомлене насильство спрямоване проти людини, яка не в змозі захиститися у фактичній ситуації (Д. Лейн) (Стельмах С. С., 2011).

Серед причин булінгу в учнівському колективі вчені виділяють наступні: боротьба за лідерство; зіткнення різних субкультур, поглядів, цінностей; агресивність і віктимність; наявність у дитини фізичних вад, особливостей поведінки та зовнішності, хвороб, страху перед школою, спілкуванням з однолітками та дорослими; відсутність предметного дозвілля тощо (Савельєв Ю. Б., 2009).

Найчастіше жертвами шкільного булінгу стають діти, які мають: фізичні недоліки; особливості поведінки; особливості зовнішності; недостатньо розвинені соціальні навички; страх перед школою; хвороби (Лушпай Л. І., 2013).

Шкільний булінг можна розділити на дві основні форми: фізичний шкільний булінг та психологічний. Фізичний – умисні штовхання, удари, стусани, побої, нанесення інших тілесних ушкоджень; сексуальний булінг, хеппісліпінг. Психологічний шкільний булінг – насильство, пов'язане з дією на психіку, що завдає психологічну травму через словесні образи або погрози, переслідування, залякування, якими навмисно заподіюється емоційна невпевненість. До цієї форми належать вербальний булінг (образливе ім'я, з яким постійно звертаються до жертви); образливі жести або дії; залякування (використання агресивної мови тіла й інтонацій голосу); ізоляція; активне неприйняття та пасивне неприйняття; ігнорування; вимагання (грошей, їжі, інших речей); пошкодження та інші дії з майном; кібербулінг (Стельмах С. С., 2012; Лушпай Л. І., 2013).

Як соціально-психологічне явище булінг впливає на всіх учасників групи чи класу дітей, де він виникає. Зокрема Д. Ольвеус описав таку рольову структуру булінгу: 1) жертва булінгу; 2) «булери», або переслідувачі; 3) послідовники – учні, які позитивно ставляться до знущань над іншими й беруть активну участь у цьому, але зазвичай не є ініціаторами; 4) пасивні «булери» – учні, які відкрито підтримують булінг; 5) потенційні «булери» – учні, яким подобаються знущання, але вони не виявляють цього ззовні; 6) «спостерігачі» (байдужі свідки) – учні, які не беруть участі в булінгу; 7) «потенційні захисники» – ці учні негативно ставляться до насилля і вважають, що повинні допомогти жертві, проте нічого не роблять; 8) «захисники» – учні, які виявляють негативне ставлення до явища (Olweus D., 1994).

Діти, які зазнали насильства, отримують психологічну травму, що призводить до важких наслідків, а в найгірших випадках і до самогубства. Діти, які стають переслідувачами, більше, ніж їхні однолітки схильні до участі в бійках, до крадіжок, мають шкідливі звички, у них низька успішність. Діти, які лише спостерігають знущання, також, як і самі жертви, можуть почуватися в небезпеці. У них може спостерігатися невпевненість, страх, нездатність діяти, почуття провини за бездіяння. У дітей, які стають жертвами булінгу, відзначають такі симптоми (за Х. Лейманном): перша група пов'язана з впливом стресу на когнітивні процеси, що спричиняють фізичні гіперреакції: порушення пам'яті, концентрації уваги, депресія, апатія, швидке роздратування; друга група вказує на психосоматичні симптоми: нічні жахи, біль у шлунку, діарея, відчуття слабкості, втрата апетиту, почуття самотності; третя група поєднує симптоми, що виникають під впливом

виділення стресових гормонів і діяльності автономної нервової системи: біль у грудях, пітливість, сухість у роті, серцебиття, часте дихання; четверта група відображає симптоми, пов'язані з м'язовим напруженням; п'ята група пов'язана з проблемами сну; шоста група симптомів: слабкість у ногах, загальна слабкість; сьома група: втрата свідомості, тремор тремтіння тіла або окремих частин (Солдатова Г. В., 2012; Губко А. А., 2013).

Для подолання шкільного булінгу потрібно розробити та впровадити чітку систему роботи. Визначають такі основні види соціально-психологічної профілактики насильства у молодіжному середовищі: первинна, вторинна та третинна. До первинної соціально-психологічної профілактики насильства відноситься формування активного стилю життя. Вторинна спрямована на зміну ставлення особистості до себе та оточуючих. Третинна соціально-психологічна профілактика передбачає інтегрування в соціальне середовище осіб, які потерпіли від насильства (Дубровська Є. В., 2009)

Пріоритетні напрями, зміст та форми превентивної роботи щодо попередження агресивних проявів та насилля:

Організаційно-методичний напрям: проведення зустрічей, круглих столів, семінарів, тренінгів із залученням представників правоохоронних органів, служб соціального захисту, медичних установ та інших зацікавлених організацій. Створення інформаційних куточків для учнів із переліком організацій, до яких можна звернутися у ситуації насилля та правопорушень.

Просвітницький напрям: лекційна робота; організація конкурсів, фестивалів, акцій; організація клубів із правових знань; організація на базі навчального закладу консультативних пунктів.

Корекційно-розвивальний напрям: розробка тренінгів із розвитку соціальних навичок, індивідуального виявлення та призупинення проявів агресії. Формування у педагогів навичок ідентифікації насильства як у своїй поведінці, так і в поведінці дітей. Подолання егоцентризму і розвиток емпатійних якостей.

Для роботи з педагогічним колективом практичним психологам та соціальним педагогам навчального закладу необхідно брати участь у роботі тематичних педагогічних нарад, на яких робити повідомлення про інноваційні технології навчально-виховного процесу, інтегрування в педагогічну практику останніх досягнень педагогіки та психології з питань навчання і виховання учнів різних вікових категорій.

Робота з батьківською громадськістю передбачає використання як просвітницьких форм та методів роботи, так і практичних занять: батьківські збори, консультації, консиліуми, лекції, семінари (Лютова Е. К., 2004; Дубровська Є. В., 2011).

Для того, щоб дослідити явище булінгу серед учнівської молоді НВК № 7 було проведено анонімне анкетування «Насилля у школі» серед учнів 7 класів. Було опитано 75 учнів навчального закладу.

На запитання «Чи знаєте ви, що таке насилля?» діти відповіли так: так – 65 учнів (87%), ні – ніхто, приблизно – учнів (13%). «Чи розмовляв хтось із вами про насилля? Якщо так, то де саме?»: удома – 28 учнів (37%), у школі – 47 учнів (63%). «Чи вважаєте насиллям»: побиття іншої людини – 24 учні (32%), моральне приниження іншої людини – 26 учнів (35%), безпідставне залякування іншої людини – 10 учнів (13%), обмеження свободи вибору іншої людини – 5 учнів (7%), безпідставне вимагання грошей від іншої людини – 10 учнів (13%). «Чи доводилося вам переживати насилля? Якщо так, то де саме і від кого?»: удома від батька – 10 учнів (13%), удома від матері – 5 учнів (7%), у громадських місцях – 5 учнів (7%), у школі від однолітків – 25 учнів (33%), у школі від учителів – ніхто, у школі від старших учнів – 30 учнів (40%). «Що ви відчували, коли над вами чинили насилля?»: образу – 20 учнів (26%), біль, ненависть до кривдника, бажання помститися, власну слабкість, розчарування – 23 учні (31%), біль, бажання помститися – 27 учнів (36%), власну слабкість – 5 учнів (7%). «Чи ви самі коли-небудь чинили насилля над іншими?»: так – 3 учні (4%), ні – 40 учнів (53%), не знаю чи це було насилля – 32 учні (43%). «Чи можете дозволити собі висловити власну думку в присутності вчителів?»: на

всіх уроках – 15 учнів (20%), на деяких уроках – 24 учні (32%), у позаурочному спілкуванні з учителями – 36 учнів (48%). «Чи гарантує школа дотримання ваших прав?»: так, завжди – 40 учнів (53%), іноді – 30 учнів (40%), зазвичай, ні – 5 учнів (7%). «Чи доводилося вам у школі переживати приниження власної гідності? Якщо так, то від кого?»: від учителів – 5 учнів (75), від ровесників – 70 учнів (93%), від адміністрації школи – ніхто. «Чи мають ваші батьки змогу захистити вас, якщо будуть порушуватися ваші права?»: так – 65 учнів (87%), ні, до них не прислухаються – 10 учнів (13%). «Яке з поданих нижче означень найкраще характеризує ставлення вчителів до учнів?»: дружне – 20 учнів (27%), наказування – 10 учнів (13%), партнерське – 20 учнів (27%), нерівноправне – 5 учнів (7%), поблажливе – 5 учнів (7%), толерантне – 10 учнів (13%), байдуже – 5 учнів (7%). «У кого б ви попросили допомоги у вирішенні особистих проблем?»: у батьків – 25 учнів (33%), у класного керівника – 10 учнів (13%), у вчителя якому довіряю – 10 учнів (13%), у директора школи – 5 учнів (7%) у друга – 20 учнів (27%), немає в кого – 5 учнів (7%). За результатами анкетування видно, що деякі учні стають жертвами булінгу саме від своїх однолітків та старшокласників, що вимагає посиленої уваги з боку усіх учасників навчально-виховного процесу. За допомогою діти звертаються до батьків та до певних вчителів, що свідчить про хороші взаємостосунки дітей з батьками та педагогами.

Отже, важливим завданням сучасної загальноосвітньої школи є визнання існування проблеми булінгу та створення відповідного середовища для профілактики та боротьби з негативними соціально-педагогічними наслідками цього явища. Подальші дослідження зазначеної проблеми можуть бути пов'язані з більш ґрунтовним аналізом теоретичних аспектів та розробки практичних засобів попередження та подолання булінгу.

Завязкіна Н. В.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ КАТЕГОРІЇ «ОБМЕЖЕНА ОСУДНІСТЬ»

З веденням нової правової норми «обмежена осудність» особливого значення набуває вивчення та систематизація комплексів змін при тих чи інших розладах психічної діяльності та їх значення при аналізі деліктів. Тобто не тільки урахування «вкладу» того чи іншого розладу психічної діяльності в розвиток кримінальної ситуації, а й вплив цілого психологічного комплексу змінних. Це може бути інтелектуальний рівень, працездатність, особливості уваги, емоційні прояви акцентуації характеру, короткочасні епізоди стресового характеру та ін.

Задля повноцінного аналізу всіх вищезазначених аспектів у судовій експертизі використовують велике коло психологічних методів дослідження. Для визначення загальної структури особистості, дослідження мотиваційної і вольової сфери, виявлення особливостей смислового сприйняття і оцінки різних ситуацій використовують широке коло суб'єктивних, об'єктивних та проєктивних методик. Крім цього, проводиться психологічний аналіз (у т. ч. з використанням методу контент-аналізу) матеріалів кримінальної справи та медичної документації.

Осудність, тобто визнання здатності суб'єкта діяти, керуючись свідомістю і волею, має певну біологічну основу та психолого-правовий зміст. Будь яку психічно здорову людину не можна розглядати як осудну. Точно так само не слід відносити поняття «неосудність» до всіх пацієнтів психіатричних лікарень, які не вчинили кримінально-карних дій. При такому розширеному розумінні кримінально-правовий термін замінюється медичним.

Теоретико-методологічне підґрунтя для вивчення злочинної поведінки осіб з психічними розладами заклали вчені в галузі кримінального права, юридичної психології,

судової психіатрії та судової психології, криміналістики. Поява норми про кримінальну відповідальність осіб, які страждають психічними розладами, викликана існуючими юридичними і клініко-психологічними обставинами.

Важливим при проведенні експертиз щодо вирішення питання спроможності підекспертного усвідомлювати свої діяння та керувати ними, є те, що потрібно не обмежуватися у висновку загальним формулюванням про те, що особа під час вчинення злочину могла (не могла) усвідомлювати свої діяння та керувати ними, але аналізувати та описувати психологічний стан винного, зазначати, які наявні психічні порушення впливали на його можливість здійснювати свідомо-вольовий контроль за своєю поведінкою, бо саме зниження свідомо-вольового контролю особи за своєю поведінкою під час вчинення нею злочину впливає на ступінь вини. Саме психологічний «шар» внутрішніх конфліктів, які знаходять своє відображення у поведінці, повинен бути проаналізований з психологічної точки зору.

Судові психологи та психіатри відзначають, що психічні розлади сприяють послабленню контролюючих функцій свідомості, обмежують альтернативні можливості вибору дій в тих або інших ситуаціях та потребують ретельного вивчення в кожному окремому випадку. Також необхідно враховувати, що нездатність повною мірою усвідомлювати свої дії (інтелектуальна ознака) завжди свідчить і про наявність вольової ознаки – нездатності повною мірою керувати цими діями і, отже, про наявність юридичного критерію обмеженої осудності. Порушення в інтелектуальній і вольовій сфері, розлади емоційної сфери, відсутність самокритичності, самоконтролю, обмеженість інтересів, не дозволяють особі застосовувати адекватне до конкретної ситуації рішення, зіставляти свої дії з соціально-правовими нормами та нормами моралі.

Враховуючи, що експертна оцінка обмеженої осудності вимагає комплексної оцінки наявних порушень, задля повноцінного аналізу сукупності всіх вище вказаних категорій, значної ваги набуває активізація залучення до вирішення цих питань судових експертів психологів.

Левицька Т. Л.

Хмельницький національний університет

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ СУЧАСНОГО ПСИХОАНАЛІТИЧНОГО ІНТЕРВ'Ю

Для першого етапу психодинамічної терапії – діагностики рівня розвитку особистості та типу організації особистості – застосовується первинне (початкове) інтерв'ю – метод первинного діалогу з пацієнтом, який несе в собі як діагностичні, так і терапевтичні функції. Воно служить декільком цілям. По-перше, це встановлення тісних інтимних відносин між двома сторонами: людиною-професіоналом і людиною, яка страждає психологічно і часто змушує страждати інших. По-друге, воно необхідне для оцінки актуального психологічного статусу пацієнта і його відбору за критерієм придатності для такого роду психотерапії. І нарешті, по-третє, під час інтерв'ю відбувається інформування пацієнта про обраний вид психотерапії, зміцнення бажання пацієнта продовжити терапію (якщо для неї виявляються покази) і спільне планування наступних кроків. Як метаціль всього інтерв'ю, як пишуть Х. Томе і Х. Кехеле, виступає «можливість психоаналітичного методу пристосуватися до специфічних особливостей окремого пацієнта» (Томе Х., Кехеле Х., 1996; Бурлачук Л. Ф., Кочарян О. С., Жидко М. Є., 2012).

Сучасне інтерв'ю має на увазі діалог. Терапевт може використовувати для діагностики форми стандартизованого інтерв'ю, в яких застосовуються як кількісні, так і якісні методи (анкети, тести). Найчастіше використовуються все ж інші моделі

інтерв'ювання – напівстандартизовані (наприклад, структурне інтерв'ю Кернберга) або нестандартні (вільні), в яких терапевт нічим, крім часу, не обмежується протягом бесіди. Більшість сучасних фахівців віддає перевагу останнім (Кернберг О., 2000; Рождественский Д. С., 2006).

Зазвичай первинне інтерв'ю слідує за попередньою домовленістю (очною або заочною, наприклад по телефону), відбувається в заздалегідь визначеному місці і в заздалегідь визначений час і займає від однієї до трьох стандартних зустрічей по п'ятдесят хвилин.

Відправною точкою для більшості технік вільного інтерв'ю служать тимчасові зв'язки між поточною життєвою ситуацією пацієнта, його попереднім життям, формуванням і еволюцією симптомів. Саме цей принцип робиться основою структурування взаємодії. Аналітик не тільки формулює для себе уявлення про природу захворювання, а й прагне продемонструвати пацієнтові латентну динаміку і приховані зв'язки його конфліктів з проблемами теперішнього часу. Для цього досить важлива готовність останнього шукати причини свого страждання в собі, замість того щоб відносити їх цілком на рахунок зовнішніх обставин. Уже в ході перших консультацій аналітик пробує виявити і показати, яким чином пацієнт сам вплинув на свою долю. Приступаючи до спілкування з пацієнтом, терапевт повинен відчувати себе досить комфортно, не випробовувати навантаженість сторонніми думками і проблемами, бути емоційно відкритим, готовим до відгуку – і при цьому, за визначенням Кернберга, «триматися в тіні», направивши всю увагу на людину, яка звернулася за допомогою (Кернберг О., 2000; Рождественский Д. С., 2006).

Загальне і головне завдання першої зустрічі полягає в тому, щоб терапевт і пацієнт познайомилися, подивилися один на одного, оцінили виниклу емоційну атмосферу взаємодії. Це завдання вирішується на фоні діалогу, присвяченого проблематиці пацієнта. Зовсім не обов'язково прагнути на першій же консультації поставити діагноз або прийняти остаточне рішення з приводу терапії.

Особливе завдання на початку взаємодії – дізнатися всі побоювання пацієнта в зв'язку з майбутнім лікуванням. «*Чи турбує вас щось у нашій можливій роботі?*» – питання, яке корисно буває поставити ще в рамках першої зустрічі. Кожен пацієнт приходить в терапію з певним ступенем тривожності, і її варто уважно роздивитися на самому ранньому етапі. При цьому не треба намагатися усунути або девальвувати тривогу: досить дати пацієнту зрозуміти, що вона природна, почута і стане об'єктом дослідження.

Для структурування процесу збору матеріалу можуть бути рекомендовані два основних принципи (Рождественский Д. С., 2006).

Перший принцип полягає в тому, щоб рухатися від того, що об'єднує терапевта і пацієнта, до того, що роз'єднує їх. Його реалізація починається з того, що терапевт не справляє враження людини з «іншого світу» – ні зовнішністю, ні одягом. Він розмовляє однією мовою з пацієнтом, не використовує в мові спеціальних термінів. Як і у пацієнта, у нього було дитинство і батьківська сім'я, і, підходячи до питання про ранні травми, страхи, образи, він для початку просить співрозмовника розповісти про дитинство; цікавиться батьками перш, ніж пропонує обговорити приховані причини конфліктів з ними, і т. д.

Другий принцип полягає в русі від теперішнього до минулого. Як правило, терапевт спершу збирає відомості, що відносяться до нинішніх актуальних проблем пацієнта, і лише потім зміщує фокус уваги до їх інфантильних витоків. Він послідовно дізнається про всі важливі періоди в житті пацієнта, отримує, наскільки це можливо, детальний опис кожного члена його сім'ї, кожної значимої особи, відносин, що виникають між ними. Особлива увага при цьому приділяється конфліктному досвіду відносин, що володіє високим потенціалом для трансферних реакцій і пов'язаних з ними опорів. Зрозумівши, через який досвід пацієнт пройшов в кожен з життєвих періодів і в кожному із значущих взаємодій, терапевт ідентифікує чинники, що вплинули на поведінку і стан пацієнта в зрілому житті.

Слід пам'ятати, що терапевтичний діалог має на увазі не тільки слова. Багато що з того, що відбувається у відносинах на несвідомому рівні не можна словесно позначити, розрізнити і узагальнити. У терапевтичній діаді відбувається те ж, що в діаді первинній: невербальна взаємодія передує мовному навчанню. Форми довербального спілкування завжди присутні в предсвідомому і несвідомому вимірі психоаналітичної взаємодії і багато в чому визначають якість відносин пацієнта і терапевта.

В ході інтерв'ю у терапевта виникає природне бажання не тільки зібрати, але і міцно зафіксувати максимально детальний матеріал, до якого може виникнути необхідність повернутися. Записати данні, аудіо запис, відео, тільки з дозволу пацієнта (Рождественский Д. С., 2006).

Тривалість попереднього інтерв'ю зазвичай не лімітується. Деякі психотерапевти рекомендують присвячувати йому від одного до чотирьох аналітичних годин. Тривалість цієї процедури може залежати не тільки від використовуваної методики, але і від емоційних потреб терапевта, наукової допитливості, потреби в почутті безпеки. В кінцевому рахунку, все визначається обсягом інформації, який буде визнаний необхідним і достатнім для прийняття рішення про початок терапії або відмову від неї, про її цілі, пріоритети, стратегії і т. д. Слід пам'ятати, що будь-які висновки, зроблені на основі зібраних в під час інтерв'ю даних, будуть носити лише попередній характер. У більшості випадків необхідна інформація може бути отримана в рамках перших п'яти зустрічей.

Пастошук Г. Д.

Хмельницький національний університет

НАПРЯМКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ЧЛЕНАМ НЕПОВНИХ СІМЕЙ

Нестабільна соціально-економічна ситуація в державі проявляється особливо яскраво на кризових категоріях сімей, а особливо на неповних сім'ях. Розлучення батьків, нестабільний, конфліктний стиль відносин у таких сім'ях створюють умови ранньої соціалізації, являючись причиною нервово-психічних розладів, фактором ризику виникнення асоціальної поведінки, у дітей які виховуються у таких сім'ях. Також слугують підґрунтям для особистісної деформації батьків, що залишилися в сім'ї та проблемних стосунків дитини з соціальним оточенням. Все це ускладнює вирішення виховних завдань в умовах неповної сім'ї. Вивчаючи особливості неповних сімей, та їх вплив на формування особистості, перш за все необхідно проаналізувати особливості функціонування неповних сімей.

Неповна сім'я як соціальний інститут привертає увагу багатьох дослідників. Неповну сім'ю як особливий світ, де існують своєрідні особливості формування індивіда розглядає (Трубавіна І. М., 2002); вивчення особливостей функціонування та виховних можливостей неповної сім'ї розкрито (Андріїв В. В., 2009); досліджує специфіку виховання дітей у середовищі неповної сім'ї (Юрченко І. В., 2008); склад сім'ї, типи неповних сімей, функції сім'ї проаналізовано у дослідженні (Шульга А. В., 2017); виділено причини утворення і формування названої кризової категорії сімей, а також особливості соціально-педагогічної та виховної роботи, підтримки дітей з неповних сімей (Гущина Т. Ю., 1997; Целуйко В. М., 2003). Ці та інші дослідження дають змогу окреслити проблеми таких сімей і допоможуть в подальшому підібрати ефективні форми, методи та напрями взаємодії зі всіма членами неповних сімей,

Дослідження адиктивної поведінки (Гоголева А. В., 2003) вказують на те, що поряд з псевдоблагополучними, аморальними, проблемними та криміногенними, неповні сім'ї відносять до неблагополучних, соціально-дезадаптованих, дисфункціональних сімей, адже

члени таких сімей, на жаль, досить часто залишаються зі своїми проблемами наодинці. Результатом цього є нервово-психічні розлади одиноких батьків, які вимушені самотійно виховувати дитину та організувати своє життя, а також асоціальна поведінка дітей, які позбавлені батьківського тепла та уваги.

Оскільки неповна сім'я, відрізняється дефектами в структурі, одним із негативних факторів такої сім'ї є – емоційний дискомфорт, який відчуває дитина в такій сім'ї. Він характеризується комплексом психологічних реакцій і переживань: ущербності, заздрощів, емоційного голоду та ін. Така ситуація викликає у дітей підвищений інтерес до своїх переживань із зневагою до переживань дорослих, недобррозичливе, часом агресивне ставлення до батька чи матері які кинули родину.

Аналізуючи життєдіяльність неповних сімей, щодо виконання ними основних функцій можна відмітити цілий ряд особливостей:

- економічна або матеріальна функція у таких сім'ях як правило не виконується належним чином (саме через житлові труднощі, безробіття та дискримінацію жінки на ринку праці) однак з часом рівень виконання цієї функції може підвищуватися, залежно від стабільності заробітків та категорії неповної сім'ї;

- виконання демографічної функції погіршується, знижується реалізація репродуктивної функції;

- у неповних сім'ях зменшується можливість у організації спільного змістовного дозвілля і відпочинку дітей та батьків (що залишилися одні, здебільшого, через трудову зайнятість) що і спричиняє порушення виконання рекреативної функції;

- неналежне виконання виховної функції спричиняє порушення процесу соціалізації особистості дитини, виникає дефіцит виховання через руйнування повноцінного суб'єкта виховання (мати + батько), виникає потреба допомоги інших близьких родичів у вихованні дітей;

- недостатньо виконуються комунікативна та емоційна функції сім'ї: порушуються потреби членів неповної сім'ї у спілкуванні та взаєморозумінні, порушується емоційний зв'язок. Внаслідок чого у дитини можливе формування невпевненості у собі, агресивність, ворожість;

- крім того порушується регулятивна функція сім'ї або функція первинного соціального контролю: у неповних сім'ях обмежені можливості контролю за тим, як дитина проводить свій вільний час, погіршується можливість формування і підтримки моральних та правових норм, формування відповідальності у міжособистісних, внутрішньосімейних, суспільних відносинах.

Відштовхуючись від вище зазначеного, неповна сім'я не спроможна належним чином виконувати свої функції, особливо в аспекті виховних можливостей, що неодмінно позначається на соціалізації дитини з такої сім'ї, на допомогу повинні прийти інші інститути соціалізації і насамперед психологічні служби по підтримці сім'ї, соціальні служби, навчально-виховні заклади, в особі педагогічних працівників та психологів.

Спираючись на аналіз наукових джерел, ми зазначаємо, що при взаємодії з зазначеною категорією сімей, певною мірою потрібно окреслити основні напрями та форми роботи з дітьми з неповних сімей. Ці напрямки досить різноманітні: виявлення проблем кожної конкретної дитини, психодіагностика, корекційна робота, допомога батькам і дітям у встановленні правильних взаємовідносин. Розширення знань дітей та батьків про правила формування знань, про правила формування здорового способу життя, навчання засобів захисту від психологічних і соціальних стресів, контроль за умовами життя дитини в сім'ї та школі, зниження емоційного напруження кожного, оцінка індивідуально-психологічних особливостей і можливостей дитини та створення програми її розвитку, допомога у встановленні та налагодженні контактів батьків з дітьми (у розведених сім'ях), допомога у створенні сприятливого мікроклімату в середовищі неповної сім'ї та ін.

При роботі з членами неповних сімей необхідні ще й такі напрямки роботи, як: формування позитивного мислення, профілактика помилок у родинному вихованні та сімейних конфліктів, просвіта з прав сім'ї та дітей, корекція стосунків сім'ї та її членів з макросередовищем, допомога в адаптації членів сім'ї до розлучень та зустрічей (у розведених сім'ях), допомога в організації спілкування на відстані (у дистантних сім'ях), організація груп взаємопідтримки, залучення дітей до культурно-дозвілдової діяльності.

Погорільська Н. І.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

Постановка проблеми: Сучасна людина – хто вона? Беззуба агресивна мавпа, яка на певному етапі свого розвитку повернулася у сторону суспільства? Чи самотній, відчужений член глобального інформатизованого світу? Спробуємо знайти відповідь на це запитання. Під особистістю найчастіше розуміють свідому діяльну істоту, яка розвивається і стає в просторі природи, соціуму, культури і часу історії. Сучасний світ – це різноманітне, суперечливе та цілісне людське суспільство, ноосфера земної кулі. Ознаками сучасного світу є різноманітність та суперечливість його складових частин, з одного боку, і зростаюча єдність, взаємозалежність цих складових – з іншого. Відтак, **метою** даного теоретичного дослідження стане вивчення особистості в сучасному світі, впливу сучасного суспільства та сучасності на формування особистості.

Результати дослідження: У центрі цього теоретичного дослідження є процес формування специфічного, невідомого раніше типу відносин особистості та суспільства, в якому живе сучасна людина та адаптацію до якого допомагатиме здійснювати психолог. Розглянемо деякі особливості цих відносин:

Шлюб як такий втрачає своє значення. Багато психологів говорять про те, що сьогодні триває пошук інших, альтернативних форм міжособистісних стосунків. Середня тривалість життя виросла і, відповідно, підвищується середній вік людей, які одружуються або створюють інші форми шлюбу. Так, років десять-п'ятнадцять тому з'явилися громадянські шлюби, пізніше – шлюби на вихідні. У Японії (2015 рік), наприклад, за 2000–2500 доларів можна зіграти соло-весілля. Жінки, здебільшого кар'єристки та розлучені, можуть дати обітницю самій собі. Таке весілля включає все: плаття, вечірку, вінчання. Не включає лише чоловіка. Весілля можна відзначати або у традиційному, або у національному стилі. У 2016 році громадянка Естонії взяла шлюб сама з собою, пояснюючи, що таким чином вона примирить власну Аніму та Анімуса.

В Україні, на нашу думку, варто звернути увагу на різного роду жіночі практики, які набули особливої популярності останнім часом. Одна з ідей цих практик свідчить, що будь-якого чоловіка кожна жінка може мотивувати бути її ідеалом. Тобто, в цьому теж можна помітити особливості сучасних тенденцій: якщо у переважній більшості літератури попередніх десятиліть, кінофільмів, тощо, звучала ідея про «одного єдиного в житті, якого треба шукати, а можна і не знайти», то сучасне суспільство більш пропонує «не шукати, а створювати, працювати над стосунками».

Функції шлюбу, які були необхідними, у попередньому столітті, також вимагають перегляду. Ще одним наслідком є збільшення кількості розлучень. На сьогодні кількість дітей, які виховуються у неповних сім'ях, значно зросла. Також у сучасному світі все більш розповсюдженими є типи родин, які утворюються шляхом об'єднання дітей батька та матері після їх повторних одружень. Психологи переконані, що повністю та адекватно засвоїти моделі поведінки своєї та протилежної статі, може дитина, яка бачить такі приклади перед собою. У попередніх дослідженнях було визначено, що кожен з батьків виконують свої відповідні ролі при формуванні фізичного Я дитини (Погорільська Н. І.,

2015), при становленні смисло-життєвих орієнтацій (Погорільська Н. І., 2013) та психологічних ресурсів особистості дитини (Погорільська Н. І., 2014).

У традиційному суспільстві працьовитість молодої дівчини була однією з її чеснот. У сучасному суспільстві все більше звучить ідея про повернення жінці ролі берегині домашнього вогню, від якої не обов'язково очікується виконання всіх домашніх справ власноруч. Її більш важливим завданням є робити щасливим свого чоловіка, надихати його на подвиги, та організувати його відпочинок.

Проте, з іншого боку зникають яскраво представлені гендерні ролі. Сучасне суспільство прагне бачити особистість практично «універсальним солдатом», який може лабільно змінювати свою поведінку, використовуючи для досягнення своїх цілей як чоловічі, так і жіночі стилі поведінки.

Так, у дослідженні Н. І. Буркало (Буркало Н. І., 2010), спрямованого на визначення етнокультурних особливостей статеворольової ідентифікації особистості у підлітковому віці, встановлено, що існують відмінності в проявах статеворольових типів у підлітків різних етнічних груп: фемінний тип статеворольової поведінки більш притаманний українським дівчатам, а андрогінний – польським дівчатам та дівчатам-мігрантам. Більшості українських хлопців притаманний маскулінний статеворольовий тип поведінки, а польським хлопцям та мігрантам – андрогінний.

Урбанізація населення та еміграція примушують сформовану особистість заново створювати себе задля адаптації до нового суспільства. Сучасні засоби пересування скорочують відстані між містами, країнами, материками. Тому актуальними стають дослідження, які вивчають причини міграції, як мігранти і міграція змінюються існуюче суспільство, як діють зміни в соціумі і яку роль в цих змінах відіграють мігранти і міграція, негативні та позитивні показники міграції, створення нового стилю життя тощо.

Сучасна людина все частіше обирає «життя соло». У книзі під такою назвою соціолог, доктор філософії Нью-Йоркського університету Е. Кляйнберг зазначає, що останні півстоліття людство приступило до виконання такого унікального соціального експерименту – проживання одинаками. І хоча це американський досвід, проте така ситуація знайома і для нашої культури. Донедавна більшість людей одружувались з твердим наміром не розлучатись до смерті. Навіть, якщо хтось з подружжя рано помирав, інший одразу ж одружувався повторно. Коли ж партнер помирав у похилому віці, другий об'єднувався з родиною. На сьогодні ж ситуація змінилась. Після розлучення людина роками і десятиліттями може залишатись одинаком. Дехто навіть стверджує: «я там вже був і мене туди повторно вже не затягнеш». Вдівець або вдовиця, які пережили партнера, роблять все можливе аби не жити з родичами, зокрема навіть із власними дітьми. На думку американського вченого, це можливо завдяки економічній самостійності, незалежності.

Найпоширенішим протизаплідним засобом тривалий час у нашій країні був аборт. Тепер жінки самі вирішують народжувати дітей чи ні, а якщо так, то коли. З іншого боку, якщо років десять тому активно працювали у напрямку прищеплення культури планування вагітності та зменшення кількості штучних переривань вагітності, то на сьогодні завагітніти та виносити дитину є чи не найскладніше завдання для багатьох родин. При чому чоловіча безплідність зустрічається нарівні з жіночою.

З іншого боку активно розвиваються методи штучного запліднення. У США цей спосіб визнаний з 1960 року. До 1985 року народилось за допомогою штучного запліднення 25 тис. американців. В Англії перша дівчинка народилась 1978 року. В Україні перша дитина, також дівчинка, народилась за програмою «Еко» 7 лютого 1986 року. В Каліфорнії створено «банк сперми», зокрема від нобелівських лауреатів, вчених, акторів. Оплачуючи послугу у приблизно 3 тис. доларів, можна народити дитину від такої зірки. Проте, хто саме є батьком дитини, так і залишиться таємницею (Черепанова С. О., 2008).

Методи репродуктивної медицини та сурогатне материнство зумовили народження 16 листопада 2005 року хлопчика Гоші. Його батько, Андрій, помер у Санкт-Петербурзі 2003 р. (за два роки до появи сина на світ); 19-річний Андрій

перебував на лікуванні в Ізраїлі, де збереглись його статеві клітини. Мати Андрія, Катерина Захарова, знайшла жінку для функції «сурогатного материнства» і «замовила» собі внука (Черепанова С. О., 2008).

Народження та виховання дітей тривалий час і для багатьох сімей було чи не єдиним способом структурування часу родини. Проте, ще у 1990-тих отримує широке розповсюдження субкультура та ідеологія «childfree» (вільні від дітей), згідно якої відсутність дітей – це привілеї сучасної розвиненої цивілізації. На сьогодні дослідники виділяють декілька видів («ті, що постійно відкладають», «реджектори», тощо) і всіх їх об'єднує свідоме небажання мати дітей. Сучасний світ пропонує безліч способів та форм структурування часу: наприклад за допомогою соціальних мереж легше знайти однодумців та «клуби по інтересах», тощо.

Міжособистісні стосунки віртуального характеру все більше заміняють реальне живе спілкування. І замість того, щоб ділитись реальними емоціями, почуттями, люди передають один одному повідомлення без невербального супроводу. Теж саме стосується і малих соціальних груп: замість реальної взаємодії люди все частіше «входять» до різноманітних віртуальних груп. Фраза «знайди мене в соціальних мережах» набуває все більшої актуальності у нашому інформаційному суспільстві. «Якщо ви бігаєте зранку в парку, а про це ніхто не знає, то це не рахується» теж розкриває значення соціальних мереж для сучасної людини.

У віртуальному світі можна створити свій «мікросвіт» у форматі особистої веб-сторінки. Завдяки мережам «гіпертрофовано» задовольняється потреба у саморозкритті, «глобальна екстеріоризація»: публікуються думки, описи, фотографії, відеозаписи тощо. Розвиток технічних засобів відбувається також і у цьому напрямку – наприклад, поява спеціальних пристроїв «селфі», які дозволяють робити кращі фото для мереж. Так необмежене число користувачів можуть «бути в курсі» всіх змін особистого, приватного життя. У інтернетовій творчості є таке пояснення: «Якщо ви бігаєте зранку у парку, але про це ніхто не знає, то це не рахується». Таким чином, стає зрозумілим, що у сучасному світі є необхідність демонструвати події власного життя для загалу аби бути активним членом спільноти.

Проте у інтернет-просторі більш важливим є те, ким ти здаєшся, а не ким є. Так, у квітні 2015 року дизайнери Арік Сні і Джастін Кроу запропонували «селфі» пристрій у вигляді чоловічої руки. Замість простої палиці самотнім жінкам пропонується фотографувати себе за допомогою руки коханого. Прилад зовні нагадує руку чоловіка і виготовлений з легкого матеріалу, який імітує руку турботливого коханого. За допомогою такого приладу жінки можуть імітувати щасливе особисте життя, оскільки коли така палиця потрапляє у кадр, то виглядає як справжня чоловіча рука, яка тримає свою кохану за руку і робить фото (повідомлення від 29 квітня 2015 р.).

Розглянемо, наприклад, ситуацію привітання з днем народження. З одного боку, раніше про це можна було дуже легко забути. Зараз соціальні мережі подбають аби користувачі не забули привітати іменинника. Проте, змінилась і процедура привітання. Не так давно для привітання приходили особисто, потім телефонували чи відправляли смс-повідомлення, а зараз найчастіше прихильність суспільства до людини розкривається через кількість написів «в хроніці», «на стіні...» сторінки.

Соціалізація сучасної особистості відбувається під дією специфічних механізмів соціалізації: до кінофільмів та інших засобів масової інформації додаються ще комп'ютерні ігри. У світовій соціології і демографії дітей, які народились після 1991 року, називають поколінням Z – ровесники смс та інтернету, MP3-плеєрів тощо. Це діти, які ще можуть пам'ятати часи, коли ще не все було пов'язане з електронною поштою і соціальними мережами. Але дітей, які народжуються і народжуватимуться після 2010 року називають Альфа – вони вже точно не знатимуть, що світ колись існував без комп'ютерів, мобільних телефонів та інших інформаційних приладів.

На сьогодні оцінити особливості їх впливу однозначно на нашу думку неможливо, оскільки поряд із відверто кривавого та агресивного характеру іграми, з'явилися маса розвиваючих. Сучасні психофізіологи стверджують, що не можна однозначно оцінити вплив комп'ютерних ігор на дитину. Ранні маніпуляції з мишкою при роботі дозволяють розвивати моторику дитини, увагу (особливо в комп'ютерних іграх-стрілялках).

Також нема одностайного ставлення до раннього розвитку дитини. Все більше і більше родин починають розвивати потенціал власної дитини, при чому починають практично від самого народження. Частина дослідників відстоюють необхідність розвитку в сучасному суспільстві, інша стверджує, що дитині необхідне дитинство для формування стійкої і психологічно здорової особистості.

Раніше люди думали як би дістати їжу, у сучасному суспільстві все більше намагаються голодувати, роздивляються що їдять, рахують калорії, обмежують себе у споживанні.

Культ фізичної досконалості. В останні десятиліття у літературі з'явилось немало публікацій, які присвячені спортивній адикції (Егоров А. Ю., 2016). На таку залежність вказує наявність звички до надмірних тренувань, наявність поганого самопочуття при відмові від тренувань, яке проявлялось у підвищеній тривожності, частих нічних прокиданнях і сексуальному напруженні. Хоча у дослідженнях вказується, що така залежність зустрічається не так часто, особливо порівняно з іншими формами, проте відсоток вже достатній для того, аби описати такий вид адикції. Також автори зазначають, що такий вид залежності дозволяє значно легше зберегти репутацію в соціумі, ніж наявність інших форм адикції, при цьому проявляючись як реальний адиктивний розлад.

В сучасному світі все більше використовуються нетрадиційні форми лікування. Е. Рудінеску пояснює, що це спричинене тим, що в традиційній медицині пацієнта розглядають як анонімну істоту, що належить до певної органічної цілісності, якій приписують один і той самий набір ліків. Сучасна людина прагне знайти такий спосіб лікування, який буде сприяти визначенню її індивідуальності та неповторності.

Висновки та перспективи подальших досліджень: безперечно озвучені проблеми розвитку та буття сучасної людини названі та описані не повністю. Деякі з них, як наприклад, активний ранній розвиток дитини, потребують емпіричного вивчення. Але загалом варто відзначити, що у сучасному інформатизованому суспільстві фокус уваги зміщується з суспільства на особистість з її унікальними можливостями.

Попелюшко Р. П.

Хмельницький національний університет

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА ПО ПСИХОЛОГІЧНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ КОМБАТАНТІВ, ЩО ПОВЕРНУЛИСЬ ІЗ ЗОНИ АТО

Психологічна реабілітація є процесом цілеспрямованої діяльності з особистістю по відновленню втрачених або не набутих психічних здатностей. Вона спрямована на усунення екстремальних перенапружень, які деформують нормальне психічне функціонування та поведінку людини (Карвасарський Б. Д., 2000).

Психолог повинен дотримуватись певних принципів при здійсненні психологічної реабілітації щодо комбатантів, які повернулись із зони АТО. Серед них можна виділити такі як: етапність, комплексність, наступність, послідовність, безперервність реабілітаційних заходів, диференційованість, безкоштовність для найбільш нужденних (Войтенко Р. М., 2002).

Також психологу у своїй діяльності з комбатантами, які повернулись із зони бойових дій, необхідно притримуватись загально-етичних психологічних положень.

Відповідно до Етичного кодексу у роботі з демобілізованими військовими із зони АТО психологам слід дотримуватись наступних принципів:

- бути толерантними до різних емоційних проявів комбатантів;
- проявляти повагу до гідності військового, що повернувся із зони АТО;
- володіти належним рівнем професійної підготовки, за будь-яких обставин зберігати рівновагу, терпимість;
- з метою задоволення інтересів комбатантів співпрацювати з клієнтами, намагаючись якнайкраще розв'язувати психологічні труднощі, з якими вони стикаються;
- зберігати конфіденційність;
- дотримуватись норм професійної етики та відповідної етичної поведінки відносно клієнтів: поважати їх особистість та гідність, прагнути зрозуміти, з'ясувати причини проблем та пропонувати оптимальні варіанти їх вирішення, заохочувати комбатанта до взаємодії (Ягупов В. В., 2002).

Виходячи з особливостей психологічної реабілітації демобілізованих комбатантів та згідно існуючих проблем пов'язаних з їх адаптацією, практичним психологам необхідно надавати психологічну допомогу демобілізованим учасникам АТО, що включає у себе: ведення обліку сімей, члени яких перебувають або повернулись із зони проведення антитерористичної операції; створення груп взаємопідтримки сімей, члени яких перебувають або повернулись із зони проведення АТО (отримання зворотнього взаємозв'язку і емоційної підтримки від людей з схожими проблемами та обставинами життя завдяки обміну думками, формуванню й аналізу нових поведінкових навичок і вмінь); створення груп взаємопідтримки комбатантів, які повернулись з зони проведення антитерористичної операції (отримання зворотнього зв'язку і емоційної підтримки у колі людей з аналогічними проблемами та обставинами життя, завдяки обміну думками, формуванню й аналізу нових поведінкових навичок і вмінь); визначення потреби та надання комплексу психологічної допомоги (в т. ч. для покращення соціально-психологічної адаптації) учасникам антитерористичної операції та їх сім'ям (із залученням відповідних установ, громадських, волонтерських організацій) (Ягупов В. В., 2002).

Також, психологам слід пам'ятати, що при наданні допомоги комбатантам необхідно дотримуватись певних правил, насамперед: потреби клієнта потрібно оцінювати в контексті всього його життя та досвіду, не розглядати клієнта як жертву та не ставитись до нього упереджено, починати роботу важливо із з'ясування суб'єктивного бачення комбатанта його оточення.

Психологічну реабілітацію слід проводити у процесі як групової так і індивідуальної роботи. Проводячи індивідуальну роботу психологам слід заохочувати та підтримувати прагнення демобілізованих комбатантів брати на себе відповідальність за своє життя там, де це можливо; допомагати побачити і зрозуміти, що найчастіше джерело їхніх проблем породжене ситуацією, а не ними самими; допомагати підтримувати діяльність, яка б зберігала відчуття цілісності їх життя. Також необхідно нагадати комбатантам, що час і терпіння, це одні із основних складових, що необхідні учасникам АТО, для їхнього повернення до звичного цивільного життя. Ряд проблем, які виникають у процесі їх психологічної адаптації до звичного, мирного життя можуть впливати на психологічний стан, почуття, стосунки у родині та роботу, якщо ними не займатись та не надати необхідну допомогу. Саме тому психолог повинен також надавати допомогу сім'ї демобілізованого комбатанта через певні поради та рекомендації, а саме:

- звернутися за допомогою у випадку, якщо комбатант буде намагатись подолати стрес за допомогою алкоголю, наркотиків, емоційного і фізичного дистанціювання або ж самоізоляції;

- отримати психологічну допомогу, якщо у комбатанта помітна знервованість, у взаємовідносинах спостерігаються конфлікти, якщо виникають проблеми на роботі, у соціальній групі, наявні депресивні або агресивні настрої, нав'язливі думки, спогади із зони бойових дій, часта надмірна настороженість (Попелюшко Р. П., 2015).

Також, психологу, необхідно пояснити демобілізованому комбатанту, що пошук вирішення проблеми є ознакою сильної і зрілої особистості, психологічні проблеми не є ознакою слабкості і не свідчать про психічне захворювання. Травми, рани, включаючи психологічні, вражають хоробрих та сильних так само, як і інших людей.

Для того, щоб психологічна реабілітація демобілізованого з зони АТО комбатанта пройшла успішно психологу необхідно:

- допомогти комбатанту висловити свої почуття словами, не сперечаючись і не перебиваючи його, ставити додаткові запитання, якщо є необхідність у додатковій інформації; повторити те, що психолог почув, щоб впевнитися, що він зрозумів військовослужбовця правильно;

- довести до демобілізованого із зони АТО комбатанта, те, що психолог відчуває до нього;

- бути зацікавленим у почуттях та травматичному досвіді бійця;

- запропонувати бійцю поспілкуватися з іншими військовими, які теж можуть розповісти про власні травматичні переживання та відчуття (Попелюшко Р. П., 2016).

Психолог, при роботі з комбатантом, повинен пам'ятати, що, якщо демобілізований учасник АТО часто проявляє злість та агресію до психолога, то необхідно домовитися з ним про те, що кожен з учасників реабілітаційного процесу у будь-який час може взяти паузу, оголосити тайм-аут, після оголошення якого з'ясування стосунків відразу ж припиняється. Під час тайм-ауту необхідно не концентруєтесь на тому, наскільки сильно психолог відчуває злість або образу. Замість цього необхідно продумати, що психолог буде говорити про речі, які його хвилюють, і як вирішити це питання. Після того, як тайм-аут закінчиться, по черзі необхідно проговорити шляхи вирішення питання. Також необхідно слухати і не перебивати один одного. Психолог не повинен починати розмову зі звинувачення, і повинен говорити від свого імені. У розмові з комбатантом, необхідно бути відкритим та толерантним до ідей один одного, не використовувати критику один до одного. Також, необхідно зосередити увагу на тому, у чому думки сходяться, що, на думку учасників реабілітаційного процесу (психолога і комбатанта), може спрацювати у вирішення проблеми. Необхідно обов'язково узгоджувати разом ті рішення, які будуть прийняті під час психотерапевтичної роботи.

Психолог має звернути увагу комбатанта на те, що, якщо злість і гнів приводять до фізичного або психологічного насильства, комбатанту слід відразу ж зателефонувати комусь зі своїх близьких (або на гарячу лінію психологічної підтримки), перейти у безпечне місце та переконатися, що рідні та близькі також у безпеці.

Спеціаліст повинен пам'ятати, що гнів демобілізованого комбатанта спрямований не на психолога особисто і не на його родичів та близьких. Необхідно пояснити родичам причини труднощів, не вдаючись у подробиці. Важливо дати зрозуміти сім'ї комбатанта, що вони у цьому не винні.

Отже, попередньо проаналізувавши особливості роботи психологів по психологічній реабілітації осіб, що повернулись із зони проведення антитерористичної операції, були зроблені деякі висновки щодо роботи з даною категорією. Висновки зроблені насамперед через розгляд специфічних проблем з якими стикаються демобілізовані комбатанти під час адаптації їх до мирного життя. Велику роль відведено роботі практичних психологів як безпосередніх учасників, так званої ланки між комбатантом та суспільством, а також найближчому соціальному оточенню, тобто сім'ї. Також слід налагодити контакт із сім'єю демобілізованого комбатанта, а також проводити необхідну роботу із сім'єю, насамперед даючи поради задля створення необхідного позитивного психологічного клімату у родині, що буде безпосередньо впливати на ефективність проведення психологічної реабілітації в цілому. Також у своїй роботі, психологу, слід дотримуватись основних принципів психологічної реабілітації, таких як: комплексність, етапність, диференційованість, послідовність, наступність, безперервність у житті реабілітаційних заходів, безкоштовність для найбільш нужденних.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алюшина Наталія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, директор Генерального департаменту з питань управління персоналом на державній службі Національного агентства України з питань державної служби (м. Київ).

Антонова Зінаїда Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Авраменко Наталя Олександрівна – викладач кафедри англійської філології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, аспірантка Хмельницького національного університету (м. Вінниця).

Бацилєва Ольга Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця).

Берегова Наталія Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Брезденюк Аліна Олегівна – магістр за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

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 кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Васильєва Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Одеська область, м. Ізмаїл).

Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, лікар-психіатр Хмельницького обласного психоневрологічного диспансеру (м. Хмельницький).

Гомонюк Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Грабчак Ольга Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Джигун Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Дідик Наталія Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Хмельницька область, м. Кам'янець-Подільський).

Довгань Анастасія Юріївна – соціальний педагог Навчально-виховного комплексу № 7 (м. Хмельницький).

Сжонкова Тетяна Анатоліївна – заступник директора з навчально-виховної роботи Хмельницького навчально-виховного об'єднання № 28, аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Завада Ірина Анатоліївна – студентка магістратури за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Завгородня Олена Василівна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Завязкіна Наталія Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології, факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ).

Затворнюк Оксана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри кафедри практичної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Ігумнова Ольга Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кабашнюк Віталій Олександрович – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри здоров'я людини Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Караміна Олена Миколаївна – методист, викладач Комунального закладу «Костянтинівський медичний коледж» (Донецька область, м. Костянтинівка).

Карпова Дарія Євгенівна – викладач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Коблик Віталій Олександрович – викладач і аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань).

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).

Комар Таїсія Василівна – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Комарова Тамара Костянтинівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і соціальної психології факультету психології Гродненського державного університету імені Янки Купали (Білорусь, м. Гродно).

Копилов Сергій Олегович – кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Костенко Валентина Георгіївна – соціальний педагог Комунального закладу «Костянтинівський медичний коледж» (Донецька область, м. Костянтинівка).

Кошонько Галина Аполінаріївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кравченко Оксана Олексіївна – доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Крук Станіслав Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Центру інноваційної педагогіки та психології, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, член громадської ради при Міністерстві освіти і науки України, президент Всеукраїнської культурно-освітньої асоціації Гуманної Педагогіки (м. Хмельницький).

Кудринська Галина Віталіївна – державний експерт експертної групи з питань інституційного розвитку служб управління персоналом Генерального департаменту з питань управління персоналом на державній службі Національного агентства України з питань державної служби (м. Київ).

Кулешова Олена Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Левицька Тетяна Леонідівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Лопушинська Тетяна Олександрівна – практичний психолог Хмельницького навчально-виховного об'єднання № 28 (м. Хмельницький).

Міхєєва Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Онишко Оксана Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри програмної інженерії Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Пастошук Галина Дмитрівна – практичний психолог Вищого професійного училища № 4 м. Хмельницького, аспірант кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Петяк Олена Віталіївна – аспірант кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Погорільська Наталія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ).

Подкоритова Лариса Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Пододіменко Інна Іванівна – кандидат педагогічних наук, вчитель англійської мови Хмельницької середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 24 (м. Хмельницький).

Покудіна Лариса Степанівна – вчитель математики СЗОШ № 52 імені М. Лобачевського з поглибленим вивченням математичних наук (м. Львів).

Попелюшко Роман Павлович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Прищєпа Світлана Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Пузь Ірина Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця).

Райко Валерій Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Роздобутько Наталія Юріївна – соціальний педагог Хмельницького навчально-виховного об'єднання № 28 (м. Хмельницький).

Руденок Алла Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Співак Любов Миколаївна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Сургунд Наталія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Томчук Михайло Іванович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти» (м. Вінниця).

Ушакова Катерина Юріївна – викладач Чернівецького медичного коледжу Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці).

Фрига Інна Олександрівна – методист науково-методичного центру організації наукової роботи та моніторингових досліджень Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький).

Ханецька Наталія Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Хіміч Віта Леонідвна – викладач кафедри фізичного виховання Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Шевчишена Оксана Володимирівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький).

Шулдик Анатолій Володимирович – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Шулдик Галина Олексіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Шумовецька Світлана Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Юхимчук Тетяна Іванівна – вчитель економіки та основ здоров'я Технологічного багатопрофільного ліцею з загальноосвітніми класами імені Артема Мазура (м. Хмельницький).

Ясакова Тетяна Юріївна – асистент кафедри хімії і хімічної технології Національного авіаційного університету (м. Київ).

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

АНТОНОВА З. О. Психологічні особливості стресу та стресостійкості спортсменів	3
БЕРЕГОВА Н. П. Специфіка роботи психолога з асоціальними підлітками в умовах загальноосвітньої школи	5
ВАРГАТА О. В., ЗАВАДА І. А. Психологічні особливості розвитку творчого мислення майбутніх психологів	7
ВАСИЛЬЄВА О. А. Формування професіоналізму магістрантів-психологів	9
ДІДИК Н. М. Его-ідентичність як важлива характеристика особистісної зрілості психолога	11
КАРАМІНА О. М., КОСТЕНКО В. Г. Особливості адаптаційного періоду у студентів медичного коледжу	13
КАРПОВА Д. Є. Аналіз сімейних ролей шлюбних партнерів у контексті задоволення матеріально-побутових потреб	15
КОМАР Т. В. Інтегративна структура психолого-педагогічного освітнього процесу як умова становлення професійної зрілості	17
КОМАРОВА Т. К. Рефлексивність як фактор формування личности студента	21
КОШОНЬКО Г. А. Щодо професійної спрямованості особистості майбутнього психолога	23
КРАВЧЕНКО О. О. Соціально-психологічна реабілітація студентської молоді як завдання закладу вищої освіти	27
КУЛЕШОВА О. В. Формування соціально-психологічної позиції особистості як спосіб здійснення її самовизначення	29
ЛОПУШИНСЬКА Т. О. Вплив соціальних стереотипів на процес міжособистісного спілкування	32
ПЕТЯК О. В., РУДЕНОК А. І. Теоретичний аналіз поняття «ревності»	34
ПОДКОРИТОВА Л. О., БРЕЗДЕНЮК А. О. Дослідження ставлення студентів-психологів до навчальних завдань-самоаналізів за допомогою анкетування	36
СУРГУНД Н. А. Амбівалентність особистості як компонент варіативної регуляції професійно-мобільної поведінки фахівця в синергетичній системі професійного розвитку при подоланні професійних криз	39
ТОМЧУК М. І. Психологічні аспекти формування професійного іміджу педагога	42
ШУЛДИК А. В., ШУЛДИК Г. О. Вплив емоцій на поведінку і діяльність студента	43

СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

АВРАМЕНКО Н. О. Педагогічні умови формування готовності іноземних абітурієнтів вищих навчальних медичних закладів до оволодіння професійною термінологією	47
БУЛАВІНА О. А. Сучасні виклики до технології підготовки фахівців з економіки	49
ВАСИЛЕНКО О. М. Особливості соціально-психологічного розвитку підлітків з дистантних сімей	51

ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К., КРУК С. Л. Засоби психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки	52
ГОМОНЮК О. М., ОНИШКО О. Г., РАЙКО В. В. Роль практики у професійному становленні майбутніх психологів	56
ГРАБЧАК О. В. Соціально-психологічна сутність благодійності	58
ДЖИГУН Л. М., ХІМІЧ В. Л. Найважливіші ознаки особистісно орієнтованого навчання	60
ЄЖОНКОВА Т. А. Історичні аспекти становлення та розвитку заочного навчання у вищих педагогічних зкладах України	62
ЗАВГОРОДНЯ О. В., КОПИЛОВ С. О. Перспективи освіти в контексті раціогуманістичної світоглядної та методологічної орієнтації Г. О. Балла	64
ЗАТВОРНЮК О. М. Професійна підготовка психологів у позанавчальній діяльності	67
КАБАШНЮК В. О. Стратегія формування здорового способу життя у майбутніх педагогів	69
КОБЛИК В. О. Підготовка майбутніх учителів технологій до трудового виховання учнів	72
КРУК С. Л., ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К. Базові положення психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі	74
МІХЕСВА Л. В. Комунікативна компетентність майбутніх психологів як складова їх фахової підготовки	77
ПОДОДІМЕНКО І. І. Впровадження інноваційних педагогічних технологій на уроках англійської мови як невід'ємна складова сучасного освітнього процесу	80
ПОКУДИНА Л. С. Педагогічні умови формування готовності майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування до професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу	83
ПРИЩЕПА С. М. Практичний аспект формування комунікативної компетентності у майбутніх учителів	86
РОЗДОБУТЬКО Н. Ю. Роль національно-патріотичного виховання у становленні особистості молоді	88
СПІВАК Л. М. Застосування сучасних освітніх технологій на навчальних заняттях із етнопсихології у вищій школі	91
УШАКОВА К. Ю. Психолого-педагогічні умови розвитку професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів	93
ФРИГА І. О. Особливості освіти дорослих в системі післядипломної педагогічної освіти	94
ХАНЕЦЬКА Н. В. Сучасна освітня концепція розвитку актуальних здібностей позитивної психотерапії Н. Пезешкіана у сфері підготовки майбутнього фахівця	96
ШЕВЧИШЕНА О. В. Система професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи з обдарованими школярами	98
ШУМОВЕЦЬКА С. П. Формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до соціально-комунікативної взаємодії як важливе завдання викладання навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»	102
ЮХИМЧУК Т. І. Стратегії розвитку креативного мислення в учнівської молоді шляхом використання інтерактивних технологій в освітньому процесі	103
ЯСАКОВА Т. Ю. Особливості викладання деяких хімічних дисциплін майбутнім фахівцям з хімічної технології ВМС	106

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

БАЦИЛЄВА О. В., ПУЗЬ І. В. До проблеми формування відповідального ставлення до здоров'я у молоді	108
ІГУМНОВА О. Б., ВЕЛИКАЯ Т. А. Особливості саногенного мислення студентів ЗВО	111
КОКУН О. М. Основні технологічні підходи з психофізіологічного забезпечення професійного самоздійснення особистості	113

РОБОТА ПСИХОЛОГІВ У РІЗНИХ СФЕРАХ ТА УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

АЛЮШИНА Н. О., КУДРИНСЬКА Г. В. Оцінювання компетентності «стресостійкість» на етапі співбесіди при проходженні конкурсного відбору на державну службу	117
ДОВГАНЬ А. Ю. Теоретико-практичний аналіз проблеми шкільного булінгу серед учнівської молоді	119
ЗАВЯЗКІНА Н. В. Психологічні передумови формування категорії «обмежена осудність»	122
ЛЕВИЦЬКА Т. Л. Основні принципи сучасного психоаналітичного інтерв'ю	123
ПАСТОЩУК Г. Д. Напрямки психологічної допомоги членам неповних сімей	125
ПОГОРІЛЬСЬКА Н. І. Психологічні проблеми особистості в сучасному світі	127
ПОПЕЛЮШКО Р. П. Деякі особливості роботи психолога по психологічній реабілітації комбатантів, що повернулись із зони АТО	130
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	133

Наукове видання

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

**Тези доповідей
VI Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Хмельницький, 22–23 березня 2018 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. 12,27.
