

Міністерство освіти і науки України  
Хмельницький національний університет  
Кафедра практичної психології та педагогіки  
Всеукраїнська громадська організація  
«Всеукраїнська культурно-освітня асоціація Гуманної Педагогіки»  
Подільський культурно-просвітительський центр імені М.К. Реріха  
Хмельницька обласна громадська організація  
«Подільська Спілка психологів-науковців»

**ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ  
ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
ГУМАНІТАРНОГО СПРЯМУВАННЯ:  
ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ**

**Матеріали  
Всеукраїнської науково-практичної конференції  
(м. Хмельницький, 14-15 травня 2010 року)**

Хмельницький  
2010

УДК 159.923:37.03  
ББК 88  
П 78

*Рекомендовано до друку Вченою радою Хмельницького національного університету (протокол № 9 від 29 квітня 2010 р.).*

**Редакційна колегія:**

**Каденко О.А.** (голов. ред.), д. мед. н., професор, заслужений лікар України;  
**Джигун Л.М.**, к. пед. н., доцент;  
**Подкоритова Л.О.**, к. психол. н., доцент;  
**Ханецька Н.В.**, к. психол. н., доцент;  
**Гаврилькевич В.К.**

**Проблеми становлення та самореалізації творчої особистості майбутніх фахівців гуманітарного спрямування: зміст, форми та методи підготовки :** Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Хмельницький, 14-15 травня 2010 р. / Ред. колегія: проф., д. мед. н. О.А. Каденко (голов. ред.), доц., к. пед. н. Л.М. Джигун, доц., к. психол. н. Л.О. Подкоритова та ін. / Міністерство освіти і науки України, Хмельницький національний університет, Кафедра практичної психології та педагогіки, Всеукраїнська культурно-освітня асоціація Гуманної Педагогіки, Подільський культурно-просвітительський центр імені М.К. Реріха, Хмельницька обласна громадська організація «Подільська Спілка психологів-науковців». – Хмельницький: ХНУ, 2010. – 156 с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції «*Проблеми становлення та самореалізації творчої особистості майбутніх фахівців гуманітарного спрямування: зміст, форми та методи підготовки*», яка відбулась 14-15 травня 2010 року в м. Хмельницькому на базі Хмельницького національного університету за ініціативи кафедри практичної психології та педагогіки. Збірка адресована науковцям, аспірантам, студентам, а також всім, хто цікавиться сучасними науковими дослідженнями в галузі психології, педагогіки, соціології.

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

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

Тези розміщено на сайті кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету [www.tur.km.ua/kpp](http://www.tur.km.ua/kpp)

При передруку публікації посилання на збірник обов'язкове.

## ЗМІСТ

<b>Антонова З.О.</b> Соціально-психологічні особливості уявлень підлітків про бізнес .....	6
<b>Бабинець І.М.</b> Формування вмій іншомовного ділового спілкування як важлива складова професійної підготовки сучасного фахівця .....	7
<b>Барановська В.М.</b> Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкової школи .....	8
<b>Берегова Н.П.</b> Професійна підготовка майбутніх психологів у вищих навчальних закладах: стан, проблеми, перспективи .....	10
<b>Біла О.Г., Магур Л.М.</b> Особистісний аспект підготовки психологів-практиків .....	12
<b>Василевська О.І.</b> Терапія мистецтвом в процесі особистісного розвитку майбутніх педагогів .....	14
<b>Василенко О.М.</b> Проблеми інтегрування дітей з особливими потребами в загальноосвітні заклади .....	15
<b>Гаврилькевич В.К.</b> Психодіагностика особливостей емоційної саморегуляції особистості в контексті профілактики ішемічної патології серця .....	16
<b>Гладкова В.М.</b> Акмесинергетичні засади професійного та особистісного самовдосконалення менеджера освіти .....	18
<b>Голенко В.І.</b> Готовність дітей із затримкою психічного розвитку до вступу в школу .....	20
<b>Гомонюк О.М.</b> Моделювання професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога .....	21
<b>Горяїнова Л.Д.</b> Формування культури професійного мислення .....	23
<b>Грисенко Н.В.</b> Інтелектуальні та метакогнітивні здібності як умова попередження емоційного вигорання педагога .....	24
<b>Дацун О.В.</b> Психологічні аспекти формування мотиваційної складової розвитку здібностей дітей .....	25
<b>Деркач М.В.</b> Деякі аспекти психологічного супроводу навчання студентів з обмеженими функціональними можливостями .....	26
<b>Джигун Л.М.</b> Історичні особливості розвитку психології античного періоду .....	27
<b>Дідик Н.М.</b> Особливості самореалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки .....	29
<b>Дудчак Г.І.</b> Види самостійної роботи у процесі підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти .....	31
<b>Єфремова Г.Л.</b> Особливості професіоналізації майбутніх соціальних педагогів .....	33
<b>Жук О.С.</b> Активні методи навчання у конфліктологічній підготовці студентів – майбутніх фахівців сфери обслуговування .....	34
<b>Замлинська О.В.</b> Технологія оцінки професійного рівня керівників сільських загальноосвітніх шкіл .....	36
<b>Захарова М.М.</b> Інтелект як форма адаптації особистості до середовища .....	38
<b>Зданевич Л.В.</b> Компонентно-структурний і функціональний аспекти щодо розгляду феномена адаптації .....	39
<b>Іванюк І.Я.</b> Толерантність як фактор адаптації студентів із особливими потребами до умов навчання у ВНЗ .....	41
<b>Ігумнова О.Б.</b> Негативні психічні стани та соціальна адаптація студентів .....	43
<b>Кабашнюк В.О.</b> Гуманістична спрямованість особистості викладача ВНЗ .....	45
<b>Каденко О.А., Антонова З.О.</b> Психологічні особливості мотивації сексуальних стосунків у підлітків .....	46
<b>Каденко О.А., Томаржевська І.В.</b> Психологічні особливості та якість життя дерматологічно хворих (теоретичний аналіз проблеми) .....	48
<b>Калмикова Л.В.</b> Професійна орієнтація та соціальна адаптація студентів з обмеженими можливостями .....	50
<b>Кириченко В.В.</b> Формування професійної ідентичності студентів-психологів: ціннісний рівень .....	51
<b>Кіясь А.В.</b> Зміст та форми ефективних копінг-стратегій вчителів .....	52
<b>Кленчу А.М.</b> Особливості атрактивності особистості в контексті психоемоційного розвитку студенток психологічної спеціальності .....	55
<b>Кобилянська Л.І.</b> Використання кейс-технологій у професійній підготовці майбутніх гувернерів .....	56

<b>Козубовська І.В., Шпеник С.З.</b> Дистанційне навчання у професійній підготовці фахівців Великої Британії і США .....	58
<b>Козубовський Р.В.</b> Організація змістовного дозвілля як фактор формування особистості майбутнього фахівця .....	59
<b>Комар Т.В., Собко Н.А.</b> Застосування методу навчального проектування при вивченні методики викладання психології .....	60
<b>Коць М.О.</b> Теоретико-методологічні засади розвитку професійно-комунікативної компетентності майбутнього педагога .....	63
<b>Кошонько Г.А.</b> Проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ .....	64
<b>Крук С.Л.</b> Актуальність гуманістичних засад у підготовці творчої особистості у вищому навчальному закладі .....	66
<b>Кулешова О.В.</b> Психологічні особливості професійного становлення особистості майбутнього практичного психолога .....	67
<b>Левицька Т.Л.</b> Психологічна підготовка у спорті .....	69
<b>Леврінц М.І.</b> Сучасні моделі професійної підготовки вчителів в Угорщині .....	71
<b>Маримонська А.П.</b> Формування творчості майбутнього вчителя в процесі дистанційного навчання як важлива складова професійної компетентності .....	72
<b>Матвійчук Т.В.</b> Індивідуальний підхід до дослідження здібностей викладача вищого навчального закладу .....	73
<b>Мачушник О.Л.</b> Пізнавальна активність у контексті професійної підготовки майбутніх психологів .....	74
<b>Міхеєва Л.В.</b> Організація роботи зі студентами спеціальності «Практична психологія» шляхом застосування нетрадиційних методів навчання .....	76
<b>Мисик О.С.</b> Концептуальна модель розвитку професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу .....	78
<b>Москалюк О.І.</b> Особливості формування професійних знань у студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» .....	80
<b>Моцна Т.А.</b> Місце і роль педагогічної практики з позакласної виховної роботи у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів .....	82
<b>Овод Ю.В.</b> Зміст та особливості взаємодії викладачів та студентів у дистанційному навчанні .....	83
<b>Опанасенко В.О.</b> Прагнення до влади як перешкода процесу самоактуалізації особистості майбутнього фахівця гуманітарного спрямування .....	85
<b>Павленко О.М.</b> Визначення проблеми соціальної компетентності у психології .....	86
<b>Параскевич Л.Г.</b> Рефлексія як соціально-психологічний механізм підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів .....	87
<b>Пасічник А.О.</b> Теоретичний аналіз поняття мобінгу як психологічної проблеми .....	89
<b>Пісоцька Л.С.</b> Системний підхід до використання інтерактивних методів навчання .....	90
<b>Повідайчик О.С.</b> Інформаційна культура в системі підготовки майбутніх соціальних працівників .....	92
<b>Подкоритова Л.О.</b> Формування уявлення про психічну норму у студентів у процесі вивчення дисциплін «Диференційна психологія» та «Патопсихологія» .....	93
<b>Подкоритова Л.О., Величко В.В.</b> Техніки маніпуляції та контролю свідомості в тоталітарних деструктивних культурах .....	94
<b>Поліщук В.А.</b> Професійна підготовка соціальних працівників: компетентнісний підхід .....	96
<b>Попелюшко Р.П.</b> Мотивація як засіб професійної самореалізації педагога .....	101
<b>Попик Ю.В.</b> Потреба у особистісних змінах як складник професійного самовизначення майбутніх практичних психологів .....	103
<b>Потанчук Є.М.</b> Психічне здоров'я викладача як передумова його ефективної професійної діяльності ...	105
<b>Раєвська Я.М.</b> Вплив дистантної сім'ї на емоційну сферу особистості підлітка .....	106
<b>Рідкодубська А.А.</b> Особливості підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у Великобританії .....	108
<b>Романовська Л.І.</b> Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дитячими громадськими об'єднаннями у контексті роботи по організації соціально-правового захисту особистості .....	110

<b>Романчук Н.О.</b> Особистісна орієнтація педагогічної підготовки майбутнього інженера-педагога .....	112
<b>Руденок А.І.</b> Мотиваційна готовність студентів-психологів до професійної діяльності .....	113
<b>Савицька Г.І.</b> Проблема «професійного вигорання» в контексті підготовки майбутніх працівників гуманітарного спрямування .....	114
<b>Саковська А.О.</b> Творча самореалізація майбутнього педагога під час проходження педагогічної практики ...	117
<b>Сергеєва З.П.</b> Забезпечення розвитку комунікативної компетентності студентів в процесі організації занять психотренінгу комунікативності .....	118
<b>Сергієнко І.М.</b> Альтерологічний підхід у психодіагностиці та психокорекції майбутнього психолога ....	119
<b>Синюк Н.В.</b> Методологічне й організаційне забезпечення первинної профілактики серед підлітків .....	121
<b>Смалиус Л.Н.</b> Самоактуалізація викладача як необхідна умова успішної професійної діяльності .....	123
<b>Сургунд Н.А.</b> Проблема теоретичного визначення професійної компетентності фахівця в сучасній психології	124
<b>Тафінцева С.І.</b> Теоретичний аспект професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до соціалізації учня .....	126
<b>Ткачук Н.С.</b> Формування творчого потенціалу майбутніх вчителів початкової школи .....	128
<b>Товканець О.С.</b> Вплив типу емоційної спрямованості особистості вчителя на ефективність професійної діяльності .....	130
<b>Томаржевська І.В.</b> Усвідомлене ставлення підлітків до власного здоров'я як головний психологічний чинник його збереження .....	131
<b>Томчук М.І.</b> Психолого-педагогічні проблеми становлення творчої особистості в сучасних умовах .....	133
<b>Томчук С.М.</b> Проблема готовності майбутнього психолога до корекції деструктивних станів особистості ...	135
<b>Фролова Н.В.</b> Деякі психологічні аспекти оптимізації соціальної адаптації до навчання у вузі .....	137
<b>Ханецька Н.В.</b> Основні психологічні передумови розвитку креативності студентської молоді .....	139
<b>Хворостовська Н.В.</b> Педагогічні умови розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя .....	140
<b>Хмуринська Т.О.</b> Формування соціально-професійної зрілості як невід'ємна складова професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів .....	141
<b>Шавровська Н.В.</b> Психологічні потреби молоді та їх реалізація в навчально-виховному процесі ВНЗ ...	143
<b>Шпілевська М.М.</b> Етико-деонтологічні аспекти догляду за хворими та інвалідами .....	145
<b>Шулла Т.А.</b> Особливості формування особистості майбутнього фахівця в поліетнічному регіоні .....	146
<b>Щербакова І.М., Силка І.В.</b> Трансформація духовної культури у сучасному українському суспільстві ..	147
<b>Яковицька Л.С.</b> Гуманізація технічної освіти як умова успішності професійної діяльності майбутніх інженерів .....	149
<b>Якубова Л.А., Довга Л.В.</b> Прояви тривожності у шкільному середовищі .....	150
<b>Ящук І.П.</b> Проблеми виховання студентської молоді вищих педагогічних навчальних закладів як предмет історико-педагогічного дослідження .....	152

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПІДЛІТКІВ ПРО БІЗНЕС**

Західні психологи активно вивчають економічні уявлення у дітей. Про це свідчить не тільки велика кількість досліджень з даної теми, але й сам факт існування окремої галузі психології – вікова економічна психологія, де вивчаються етапи формування економічних уявлень у дітей, стадії економічної соціалізації. Проте власне дослідження сприйняття дітьми економічних відносин розпочалось у 50-ті роки і лише у 80-ті вони отримали серйозний розвиток. Спершу майже всі роботи з даної галузі виконувались в рамках раннього Піаже. В них було зроблено спробу описати різні стадії розвитку, які проходить дитина в процесі набуття економічних знань (А. Страусе, К. Данзигер, Р. Саттон). В цих дослідженнях безпосередньо співставлялись стадії інтелектуального розвитку і рівні розуміння економічних відносин поза залежністю впливу факторів на даний розвиток. Інші дослідження були присвячені розвиткові мислення дитини в аспекті засвоєння ними таких спеціальних економічних понять, як вигода, власність, майнова нерівність і гроші (Г. Ягода) [3].

Економічні уявлення – один з елементів економічної свідомості і конкретної поведінки, і тому актуальними є дослідження уявлень молоді про економічну сферу суспільства як важливої складової економічної свідомості.

Усвідомлення дітьми ролі грошей, роботи і їх взаємозв'язку відбувається у відповідності зі ступенем зростання їх контактів з економічним світом дорослих, бесід з батьками, впливу засобів масової інформації. І уже до 10–11 років формуються уявлення, які мало відрізняються від уявлень дітей 13–14 років.

Головна риса розвитку економічних уявлень в дитинстві полягає у встановленні прямої залежності знань від досвіду, включення дитини в економічні відносини. У формуванні економічних уявлень дошкільнят провідним є поведінковий компонент, а на початку навчання в школі – посилюється роль когнітивного компоненту.

Згідно з результатами досліджень, отриманих Е.В. Козловою [1], економічна соціалізація як спеціальний вид соціалізації починається з трьох років. Це підтверджується наступним:

- саме в цьому віці з'являється перший трудовий досвід;
- виділення дітьми грошей як особливих знако-символів у відносинах людей (продаж, купівля);
- виділення магазину як місця куплі-продажу.

Отже, неможливо недооцінювати важливість раннього формування економічних уявлень у дітей, бо основи економічних знань, економічного мислення і поведінки починають закладатися ще в дошкільному дитинстві. Вивчаючи зміст економічної соціалізації у дітей 3–10 років, Е.В.Козлова показала, що такі економічні категорії як «робота», «гроші», «магазин», «соціальна нерівність», «реклама», «банк» є основними категоріями, через які відображається дітьми цього віку економічна реальність [Дис. с. 67–87]. Провідним фактором у включенні дитини в економічну реальність є особиста діяльність у сфері купівлі-продажу, яка здійснюється за допомогою використання грошей. Через гроші відбувається ознайомлення дітей з іншими соціально-економічними явищами і інститутами. Провідна роль в системі категорій, що характеризують економічні уявлення дітей, була визначена Е.В.Козловою за допомогою опитування, яке передбачало відповіді дітей на блок питань, якими визначалось розуміння дітьми визначеної системи категорій. Було виявлено, що домінують відповіді, пов'язані з грошми, які в багатьох випадках виступають єдиним компонентом дитячих визначень. У відповідях щодо визначення самих грошей переважає функціональна оцінка, а визначною рисою розуміння функції грошей є їх необхідність для досягнення багатьох споживацьких цілей: придбання речей і продуктів харчування, оплати різних послуг. Першим економічним інститутом, через який діти отримують уявлення про ціну, є магазин. Із зростанням купівельної активності дитини посилюється диференційоване сприйняття процесу купівлі, що сприяє розумінню таких понять як «соціальна нерівність», «реклама», «банк». Спроба пояснити такі феномени, як реклама і банк характерна для дітей старшого шкільного віку.

Отже, входження дитини в економічний простір суспільства відбувається через такі уявлення як «робота», «гроші», «магазин», «соціальна нерівність», «реклама», «банк», які потрібно розглядати як єдине системне утворення, де системоутворюючим елементом є гроші.

Для визначення рівня розвитку економічних уявлень у підлітків нами була застосована спеціально розроблена анкета «визначення економічної поінформованості», запитання якої стосуються розуміння підлітками значення економічних знань, а також визначень системи понять, які, на нашу думку, відображають сучасну економічну реальність.

Було запропоновано дати визначення таких категорій, як «гроші», «зарплата», «ціна», «банк», «соціальна нерівність», «накопичення», «інфляція», «дефолт», «МВФ», «ДВП», «курс долара на сьогодні». Відповіді показують, що лише третина опитуваних підлітків старшої групи (15–17 років) змогла визначити такі поняття як «гроші», «зарплата», «ціна», «банк», «соціальна нерівність». У визначенні понять «дефолт», «МВФ», «ДВП», переважають відповіді «не знаю».

Аналіз відповідей підлітків молодіжної групи засвідчив дуже низьку економічну поінформованість. Лише декілька респондентів цієї групи (7%) визначили поняття «гроші», «зарплата», «соціальна нерівність».

Цікавим є такий факт: всі 100% респондентів обох вікових груп вірно визначили курс долара.

Виходячи з того, що економічні уявлення про бізнес є не тільки одним із елементів економічної структури, але й конкретної поведінки, ми поставили за мету виявити, який смисл в це слово вкладають наші респонденти. На запитання анкети «Чи розрізняєте Ви поняття «робота» і «бізнес»? Всі наші респонденти відповіли «так».

Відповіді на запитання, в яких конкретизується уявлення про бізнес, показали, що погляди учнів на бізнес не мають масштабного характеру. Більшість респондентів пов'язують бізнес безпосередньо з торгівлею (55% респондентів). Лише деякі підлітки визначають «бізнес» глобально, пов'язуючи його з діяльністю, що має рівень макроекономічних процесів.

Таке уявлення підлітків про бізнес є свідченням про необхідність втручання системи освіти та інших інститутів соціалізації в процес формування молодих людей як повноцінних політично і економічно грамотних бізнесменів.

**Висновок:** можна констатувати, що підлітки по-іншому порівняно з дітьми молодшого віку визначають функціональне призначення грошей.

Домінуючою стороною економічної соціалізації на підлітковій стадії є поведінковий компонент, а саме, підприємницький досвід, через який засвоюється система економічних уявлень, де системоутворюючим елементом є гроші, основне функціональне призначення яких – робити гроші.

### Література

1. Теоретико-методологічні проблеми соціалізації особистості / Г.М. Авер'янова, В.В. Москаленко // Психологія : Збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – Випуск 17. – С. 3-7.
2. Козлова Е.В. Психологические особенности социализации на разных этапах детства : Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 150 с.
3. Москаленко В.В. Економічна соціалізація особистості: концептуальна модель // Соціальна психологія, – 2006. – № 3 (17). – С. 3-17.

УДК 371.13:81

І.М. БАБИНЕЦЬ

*Ужгородський навчальний Центр  
Київського Національного торговельно-економічного інституту*

## **ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ІНШОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ**

На сьогоднішній день в Україні спостерігається чітка тенденція до розширення міжнародного співробітництва у різних сферах науки, техніки, мистецтва і виробництва, інтеграції України в світову спільноту, що, безперечно, вимагає знання громадянами країни принаймні однієї з європейських мов.

В «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» відзначається, що знання іноземних мов допоможе: підготувати усіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці в галузі освіти, культури, науки, торгівлі, промисловості; сприяти взаємному розумінню і терпимості, повазі до особистості і культурних відмінностей шляхом більш ефективної міжнародної співпраці; підтримувати і розвивати далі багатство і різноманітність європейського культурного життя шляхом глибшого взаємного пізнання національних та регіональних мов, що вивчаються; попереджувати небезпеку, що може бути результатом маргіналізації тих, у кого недостатньо розвинені вміння, необхідні для успішного спілкування в інтерактивній Європі [1].

Практика показує, що для успішного розвитку економіки і забезпечення конкурентноздатності на світовому ринку потрібні не просто перекладачі, а спеціалісти, які на високому рівні володіють іноземними мовами. Сьогодні знання іноземних мов стає однією з умов професійної компетентності і попит на таких спеціалістів в майбутньому буде все більше зростати. Сучасні вітчизняні фахівці повинні не тільки уміти читати і перекладати спеціальну іноземну літературу, але й вступати в ділові і міжособистісні контакти.

Все це зумовлює необхідність посилити увагу до проблеми підготовки фахівців до іноземного спілкування, в тому числі й ділового.

Слід відзначити, що деякі загальні аспекти підготовки фахівців в контексті вивчення іноземної мови частково розглядають у своїх працях О.Канюк, В.Кемінь, І.Ключковська, Л.Морська, Н.Микитенко, Л.Онуфрієва, Н.Соболь та ін., проте подібних досліджень дуже мало у сфері менеджменту.

Менеджмент є складним соціальним явищем, на яке впливають економічні, соціальні, політичні, національно-демографічні та інші фактори. Значення менеджменту було усвідомлено в 30-ті роки ХХ століття, коли він почав перетворюватися на професію, особливу сферу знань.

Парадигма менеджменту весь час змінюється, оновлюється відповідно до розвитку соціально-економічних умов суспільного виробництва. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що менеджмент розвивався від системи реактивної адаптації до системи управління на основі передбачення змін, впливу на них. Передбачення

змін зовнішнього середовища і побудова системи управління, орієнтованої на врахування майбутніх тенденцій і зниження рівня їх невизначеності, є одним з важливих завдань менеджменту [2]. Отже, очевидно, успішний менеджмент сприяє досягненню вагомих результатів будь-якої професійної діяльності, чим і зумовлена актуальність дослідження тих чи інших аспектів менеджменту. У свою чергу, успішний менеджмент передбачає використання умінь ділової комунікації (проведення ділових бесід, переговорів, зустрічей, дискусій, телефонних розмов тощо).

Ділова бесіда – мовленнєве спілкування між співбесідниками, які мають повноваження від своїх організацій для встановлення ділових відносин, вирішення ділових проблем, або ж ведуть бесіду, виходячи тільки з власних потреб та інтересів.

Переговори – це форма діалогу двох чи більше сторін з метою спільного знаходження рішення проблеми, яке б задовольняло сторони. Ділові переговори організуються з ініціативи одного з учасників з метою обговорити деталі і умови співробітництва, підписання контракту.

Ділова телефонна розмова – це процес двостороннього обміну діловими партнерами необхідною інформацією на відстані, один із різновидів усного мовлення, що характеризується специфічними ознаками: співрозмовники не бачать одне одного й не можуть скористатися невербальними засобами спілкування, тобто передавати інформацію за допомогою міміки, жестів, відповідного виразу обличчя; обмеженість у часі (телефонна розмова не може бути надто тривалою); наявність технічних перешкод (погана чутність, втручання сторонніх абонентів).

Ділові наради – це спосіб відкритого обговорення тих чи інших питань, форма організації ділового спілкування групи з метою обміну інформацією і прийняття колективного рішення з актуальних для даної групи проблем. До ділових нарад відносяться різні збори, засідання, конференції, семінари, з'їзди тощо. Дискусія може розглядатися як самостійна форма ділового спілкування, або ж складова ділових нарад, переговорів тощо. Тільки висока культура цього виду діалогу може допомогти уникнути небезпеки перетворити розмову в конфлікт, сварку, викликати стан взаємного недовір'я і ворожнечі.

Відзначимо, що впродовж останніх років вітчизняні вчені (Б. Андрушкін, О. Кузьмін, Л. Орбан-Лембрик, Ф. Хміль та інші) досить інтенсивно працюють над дослідженням різних аспектів менеджменту, проте вважаємо, що особливості комунікативних процесів у менеджменті поки що науковцями не розкриті в достатній мірі. Водночас зауважимо, що обмін інформацією всередині організації, а також між організацією і зовнішнім середовищем забезпечують саме комунікативні процеси. У процесі комунікації реалізується вміння менеджерів правильно інформувати працівників організації та суб'єктів навколишнього середовища і отримувати від них корисну інформацію, організовуючи таким чином той чи інший вид діяльності.

Досвід нашої практичної діяльності свідчить, що формування умінь іншомовного ділового спілкування фахівців повинно відбуватися на основі використання знань, які отримують студенти в процесі вивчення педагогіки, психології, ділової української мови, курсів з іноземної мови, які повинні мати чітку професійну спрямованість, а також спеціального курсу (для спеціалістів, магістрів) «Основи іншомовного ділового спілкування». У процесі вивчення даного спецкурсу у студентів формуються основні вміння іншомовного ділового спілкування: інформативно-комунікативні, інтерактивні, перцептивні.

Отже, на нашу думку, формування іншомовних комунікативних умінь фахівця будь-якого профілю сьогодні повинно стати важливим компонентом професійної підготовки, і тенденція до зменшення кількості годин на іншомовну підготовку майбутніх фахівців є хибною.

### Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Хміль Ф.І. Основи менеджменту / Ф.І. Хміль. – К.: Академвидав, 2007. – 576 с.

УДК 371.134+373.3(047)(045)

В.М. БАРАНОВСЬКА

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

### **ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Для ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності у кожної людини мають бути сформовані інформаційні компетентності, здатність людини орієнтуватися в інформаційному просторі, оперувати інформаційними даними на основі використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій відповідно до потреб ринку праці для ефективного виконання професійних обов'язків [5].

На думку Н.В. Баловсяк, інформаційні компетентності – це інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційних потреб, пошуку необхідних повідомлень та ефективної роботи з ними у всіх формах та поданнях – як у традиційному, друкованому поданні, так і в електронному; здатність роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями та здатність застосування їх



у професійній діяльності та повсякденному житті. Таким чином, інформатичні компетентності є сукупністю трьох компонентів: інформаційна компонента (ефективна робота з інформаційними ресурсами); комп'ютерна або комп'ютерно-технологічна компонента (уміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); компонента застосовності (сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій для опрацювання різноманітних повідомлень і даних) [1].

Інформатичні компетентності вчителя – це компонент його загальної педагогічної культури, один з найважливіших показників його професійної майстерності та відповідності світовим стандартам у сфері вищої освіти. Світовий досвід показує, що саме ті країни, перш за все США, Німеччина, Японія, Франція, які зробили підготовку своїх інтелектуальних кадрів завданням номер один, досягли найбільшого успіху в оборонній, економічній, соціальній і політичній, правовій і культурній сферах [4].

На підставі визначеного змісту інформатичних компетентностей, теоретичних доробок науковців з питань модернізації системи педагогічної освіти в умовах інформаційного суспільства, а також набутого практичного досвіду з цього питання можна зробити висновок, що для ефективної підготовки майбутніх педагогів до формування інформатичних компетентностей особистості важливо дотримуватися певних умов.

По-перше, необхідно забезпечити формування комп'ютерної грамотності, оскільки, як свідчать результати дослідження, багато вчителів загальноосвітніх шкіл і викладачів вищих навчальних закладів не володіють сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями на необхідному рівні. Тому під час організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах чи в системі підвищення кваліфікації треба активно впроваджувати сучасні інформаційні технології, забезпечуючи оволодіння педагогами такими базовими інформаційними вміннями:

- грамотно використовувати комп'ютер та різні програмні засоби, засоби зберігання даних, різні типи носіїв, інформаційні ресурси;
- використовувати ресурси світової мережі Інтернет, приймати та надсилати повідомлення за допомогою електронної пошти, вміти налагоджувати інформаційно-комунікаційний зв'язок у синхронному («on-line») або в асинхронному режимі («off-line»), володіти культурою діалогу у всесвітній мережі.

По-друге, підготовка педагогів до формування інформатичних компетентностей учнів передбачає формування в них знань і вмінь методичного плану, що дає змогу їм успішно залучати молодь до використання сучасних інформаційних технологій. Насамперед йдеться про такі з них:

- на підставі всебічного аналізу особливостей запропонованого навчального матеріалу та навчальних можливостей учнів забезпечувати педагогічно-виважений добір методів, засобів його засвоєння молоддю, методичних систем навчання;
- раціонально комбінувати індивідуальні, групові й колективні форми роботи з учнями;
- широко використовувати в навчальному процесі різноманітні проблемні ситуації, завдання з нестачею чи надлишком відомостей, питання для самоконтролю й самооцінювання, що спонукає молодих людей до всебічного аналізу визначених умов, продукування різних варіантів виконання завдання й аргументованого вибору найбільш раціонального [6].

Інформатичні компетентності учителів початкових класів ми розуміємо як особливий тип організації теоретичних і методичних предметно-спеціальних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності в умовах сучасної інноваційної політики. Водночас аналіз інформатичних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів свідчить про те, що вони не зводяться до знань і вмінь організації педагогічного дослідження і роботи з комп'ютером, а й передбачають необхідну обізнаність в сфері дидактики й теорії виховання. При цьому компетентність не вичерпується вузькопрофесійними рамками. Рівноправними сьогодні виступають такі змістовні компоненти інформатичних компетентностей вчителя, як креативність мислення, здатність до аналізу, потреба в самовдосконаленні. Тобто вони акумулюють в собі інтеграцію досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і значущих для педагога особистісних якостей.

Професійна компетентність сучасного вчителя початкової школи неможлива без спеціальних знань і умінь збору, пошуку, накопичення, зберігання, обробки, передачі й використання даних, які здійснюються на основі сучасних засобів мікропроцесорної та обчислювальної техніки, а також розроблених засобів інформаційного обміну. Таким чином, інформатична компетентність повинна бути складовою частиною професійної компетентності.

На основі філософського і психолого-педагогічного аналізу, а також уявлення про логіку і етапи наукового пізнання інформатична компетентність педагога, в нашому розумінні, це інтегральна якість особистості вчителя початкових класів, що проявляється в здатності й готовності її до діяльності в інформаційно-комунікаційній сфері, заснованій на знаннях, способах діяльності, досвіді, які набуті в процесі навчання і спеціалізації, а також зорієнтовані на самостійну участь у діяльності; це володіння педагогом інформаційно-комунікаційними технологіями, що містить його особисте ставлення до предмету діяльності; це здатність педагога перетворювати інформаційно-комунікаційну культуру, носієм якої він є, в засіб формування особистості учня [2].

Враховуючи, що головною метою інформатичної підготовки студентів є формування професійних інформатичних компетентностей, основою цільової компоненти обрано суспільне замовлення, державні стандарти вищої освіти та особистий вибір студента. Отже, можна зробити висновок, що формування інформатичних компетентностей фахівців, підготовка студентів до майбутньої діяльності в умовах інформатизації є актуальним завданням сучасної освіти. Забезпечити потреби суспільства у фахівцях, які володіють інформаційними технологіями, можливо, впроваджуючи в навчальний процес сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Це потребує вирішення таких завдань:

- своєчасне забезпечення навчального процесу у вищому навчальному закладі сучасними комп'ютерно-орієнтованими засобами навчання;
- освоєння педагогічними кадрами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;
- вивчення поряд з пакетами програм загального призначення, спеціальних пакетів навчального призначення, а також професійних програм [3].

### Література

1. Баловсяк Н.В. Зміст освіти у формуванні інформаційної компетентності : матеріали ІХ міжнар. наук.-метод. конф. [«Наука та освіта 2006»], (Дніпропетровськ, 23-31 січн. 2006 р.) / Н.В. Баловсяк. – Дніпропетровськ, 2006. – С. 54-57.
2. Биков С.А. Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей начальных классов: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С.А. Биков. – Новокузнецк, 2009. – 20 с.
3. Жалдак М.І. Формування системи інформатичних компетентностей майбутніх учителів інформатики у процесі навчання в педагогічному університеті / М.І. Жалдак, Ю.С. Рамський, М.В. Рафальська // Вища школа. – 2009. – № 10. – С. 44–53.
4. Кинелев В.Г. Использование информационных и коммуникационных технологий в среднем образовании : информационный меморандум / В.Г. Кинелев, Парма Коммерс, Б.Я. Коцик. – М. : Ин-т ЮНЕСКО ИИТО, 2005. – 24 с.
5. Морзе Н.В. Информатика : підручник для 9 кл. / Н.В. Морзе, В.П. Вембер, О.Г. Кузьмінська. – К. : УВЦ «Школяр», 2009. – 344 с. : іл.
6. Ткачов А. Підготовка педагогів до формування інформаційної компетентності особистості / Артем Ткачов // Вісник Львівського університету. Серія педагог. – 2009. – Вип. 25, Ч. 4. – С. 277–283.

УДК 37+004

Н.П. БЕРЕГОВА

*Хмельницький національний університет*

### **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: СТАН, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

На сьогоднішній день існує така проблема, що психологічні послуги нерідко надаються людьми, що не мають відповідної підготовки і знань. Професійно неграмотні дії таких працівників не лише не допоможуть людині, а й навіть можуть принести шкоду. Тому, до психологів, як фахівців, мають бути поставлені більш жорсткі вимоги. Такі вимоги, перш за все, повинні включати досконалу професійну підготовку практичних психологів, від якої залежить ефективність роботи з різними категоріями клієнтів. Звідси виникає потреба з'ясувати вимоги, які висуваються практикою до психолога.

Психолог повинен бути різнобічно підготовленим спеціалістом. Тому його професійна ерудиція повинна включати не тільки знання психології, а й певну сукупність знань в галузі філософії, історії, культурології, педагогіки, економіки, соціології, політології, права, фізіології, фізичної культури, математики та інформатики, концепцій сучасного природознавства.

Професійні уміння визначають успішність практичної діяльності психолога, його здатність застосовувати психологічні знання для виконання своїх обов'язків: конкретні дії, прийоми, психологічні «техніки».

Як свідчить практика, система професійної підготовки психологів, що діє нині, характеризується наявністю суперечностей, основними з яких є суперечності між абстрактним характером предмета навчальної діяльності та реальним предметом майбутньої професійної діяльності; між роздрібненістю знань із багатьох навчальних дисциплін і необхідністю системного використання в майбутній практичній діяльності; виконавчою позицією студентів у навчанні та ініціативною позицією фахівців у практичній діяльності.

Вітчизняний досвід підготовки практичних психологів свідчить, що існуюча традиційна система навчання не забезпечує повною мірою формування професіонала – психолога, здатного на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки. Рівень опанування майбутніми психологами обраною спеціальністю низький. Не кожний спеціаліст, маючи фахову освіту, здатний виконувати функції психолога, а тим більше надавати психологічну допомогу клієнтам.

Очевидним є той факт, що рівень професіоналізму залежить не тільки від знань, умінь, навичок та стажу роботи, але й від особистості психолога, наявності окремих рис особистості та особливостей інтелекту. Зважаючи на специфіку професії психологів-практиків, їхня підготовка повинна включати два аспекти: професійний та особистісний, які настільки взаємопов'язані та доповнюють один одного.

Професійно-особистісна підготовка практичного психолога повинна включати чотири взаємопов'язаних аспекти:

- розробка теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачає розробку стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості й діяльності практичного психолога;
- первинний відбір професійно придатних кандидатів;
- розробка змісту навчання і розвитку психологів-практиків;
- розв'язання проблеми професійної ідентифікації.

Практика свідчить, що на сьогоднішній день ще не існує ідеально науково обґрунтованої моделі сучасного спеціаліста-психолога, яка б стала універсальним зразком для побудови навчальних програм для формування в майбутніх психологів професійної готовності до майбутньої діяльності.

Водночас, побудова теоретичної моделі психолога-практика, є неможливою без урахування соціальних витоків, без аналізу особливостей включення носія даної професії в соціум. Оскільки спеціаліст є ланцюгом реалізації всієї сукупності суспільних та функціональних зв'язків, то виступаючи суб'єктом діяльності в системі суспільних відносин, він репрезентує себе на різних рівнях залежно від характеру суспільних відносин, виробничих функцій та суб'єктивного прояву персоніфікованих соціальних відносин.

Проблема підготовки психологів на першому рівні, який визначається ідеологічною та соціально-рольовою нормованістю праці спеціаліста, самою системою суспільних відносин, включає у себе світоглядне забезпечення їх підготовки, формування в них стійкої системи цінностей, яка б відповідала професійному етикету діяльності.

Другий рівень включає набір і здатність до здійснення трудових операцій практичного психолога, які визначаються кваліфікацією спеціаліста. Психолог на цьому рівні виступає в якості самого себе, представляючи свої особистісні способи розв'язування психологічних проблем, які виникають у світі людських стосунків.

Підготовка спеціалістів-психологів повинна орієнтуватись на поетапне оволодіння професійно значущими якостями з урахуванням поступового ускладнення психологічної інформації росту можливостей її творчого самоосмислення і подальшого використання в практичній діяльності.

Важливою умовою підготовки спеціаліста-психолога є первинний відбір професійно придатних кандидатів. Проте його проведення в умовах ВНЗ є досить ускладненим. Ця процедура вимагає здійснення декількох різнопланових вимірювань та спостережень протягом тривалого часу. При цьому повинна враховуватись обрана спеціалізація, оскільки кожна із спеціалізацій вимагає певної підготовки: набору знань, вмінь, навичок, особистісних рис та якостей.

Якісну різнобічну підготовку психолога до майбутньої професійної діяльності може забезпечити дотримання конкретних вимог до змісту освіти практикуючих психологів. До таких вимог відносяться наступні:

- чітке розмежування психологічної освіти на теоретично-експериментальну і практичну;
- зміст освіти психолога-практика має складатися з 3-х рівнів: загальнотеоретичні основи психології; теоретико-методичні основи конкретного напрямку практичної психології; спеціалізація у конкретному виді практичної психології, що фактично дорівнює певній сумі практичних навичок, умінь, володіння конкретними технологіями професійної діяльності;
- загальнокультурна й мовна підготовки, використання життєвого досвіду психолога (особливо автор підкреслює значущість психологічного осмислення етнічних особливостей регіону та вивчення релігії як духовної практики населення);
- центральним об'єктом зусиль практичної психології повинна стати, життєва ситуація людини в єдності й взаємодії таких трьох основних компонентів: наявність зовнішніх обставин, психічних особливостей, здібностей індивіда, засобів і форм взаємодії перших двох складових;
- зміст навчання має передбачати формування особистості психолога-практика, оскільки оволодіння практичною психологією не може бути зведено до засвоєння інформації та вироблення навичок, а й має водночас змінювати внутрішні психічні структури суб'єкта навчання.

Серед різних проблем професійної підготовки майбутніх психологів виділено наступні: позбавлення студентів особистісних обмежень, бар'єрів, блокторів, які можуть заважати їхній майбутній професійній діяльності, а також, формування професійної готовності до роботи з клієнтами.

Отже, психологу для успішної майбутньої діяльності бажано мати не просто конгломерат необхідних особистісних якостей та професійних вмінь, а їх гармонійне поєднання. Якісна система підготовки майбутніх психологів-практиків повинна включати як професійний, так і особистісний елементи. Всі ці елементи є взаємообумовленими та взаємопов'язаними, і замикаються в єдину проблематику професійно-особистісного проектування та становлення функціональної особистості психолога.

### Література

1. Андрійчук І.П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : Автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.П. Андрійчук ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
3. Леонгард К. Акцентуирование личности / К. Леонгард. – К. : Вища школа, 1989. – 390 с.
4. Носков В.І. Проблеми підготовки психологів у системі вищої освіти / В.І. Носков // Психологія : 3б. наук. праць. – К. : Міністерства України, НПУ ім. М. Драгоманова, 1999. – Вип. 4 (7). – С. 210–219.

5. Туриніна О.Л. Проблеми особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога / О.Л. Туриніна // Соціальна психологія. – 2003. – № 1. – С. 27–30.

6. Чіпа Ю.М. Особливості роботи практичного психолога з дітьми схильними до аутизму / Ю.М. Чіпа / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : Зб. наук. праць. / Редкол. В.П. Андрущенко (голова) [та ін.] ; М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 14(38). – С.100–105.

УДК 378.147

О.Г. БІЛА, Л.М. МАГУР

*Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького*

## ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ

У сучасній психологічній літературі акцентується увага на тому, що для успішної діяльності психолога-практика суттєвим є розуміння того, що його власний психологічний ресурс і можливості не є необмеженими, що об'єктивно існують особистісні обмеження, бар'єри, блокатори, які заважають професійній діяльності. Таким бар'єром може стати особистісна невідкоректованість майбутнього фахівця, яка характеризується наявністю особистісної проблематики. Під особистісною проблематикою ми розуміємо неусвідомлених суб'єктом стабілізованих суперечностей, які інтегруються системою «психологічних захистів». Саме актуалізація механізмів психологічного захисту – ідентифікації, раціоналізації, заміщення, перенесення, ігнорування та ін. – зумовлює викривлення соціально-перцептивної інформації, що деструктує професійну реалізацію.

Саме тому ми вважаємо, що перш, ніж вести мову про професійне становлення психолога, йому потрібно стати особистісно відкоректованим, тоді ці обмеження і бар'єри не будуть актуалізуватися у професійній діяльності.

У психологічній літературі питання підготовки психологів висвітлюється за такими аспектами, як компоненти професіоналізму психолога (Д.Б. Богоявленська, О.Ф. Бондаренко) [3, 4], спеціальні здібності майбутніх психологів (М.А. Амінов, М.В. Молоканов, Н.В. Бачманова, Н.А. Стафуріна) [1, 2] та власне складові процедури підготовки психологів (О.Ф. Бондаренко, Т.С. Яценко) [4, 6, 7].

На думку Д.Б. Богоявленської [3], поняття психолога-професіонала може бути представлено двома параметрами: досконале володіння теоретичними знаннями і способами роботи та здатність до швидкої адаптації. «Професіоналізм – це не наявність мертвого багажу, а відчуття нового, бачення своєї справи в системі сучасної дійсності, ... не досмерне дотримання рецептури, а здатність до розвитку галузі знань, тобто творче ставлення до діяльності» [3, с. 56].

О.Ф. Бондаренко [4] вважає, що актуальним для становлення професіоналізму психолога є завдання здолати фрагментарність та забезпечити системність, науковий універсалізм у професійній і особистісній підготовці.

Більшість науковців виділяють здатність практично розв'язувати завдання на спілкування – «талант спілкування» – як найнеобхіднішу здатність для професійної реалізації психолога і виділяють п'ять складових цієї здатності [1, 2, 3]:

- 1) вміння об'ємно і правильно сприймати людину (спостережливості, швидка орієнтація в ситуації);
- 2) вміння розуміти внутрішні властивості і особливості людини (вміння проникати у внутрішній світ, інтуїція);
- 3) вміння співпереживати (емпатія, співчуття, доброта і повага до людини, готовність прийти на допомогу);
- 4) вміння аналізувати свою поведінку (рефлексія);
- 5) вміння керувати собою і процесом спілкування.

М.А. Амінов, М.В. Молоканов [1] відзначають, що успішність діяльності психолога буде визначатися:

- готовністю до контакту і вмінням його підтримувати;
- вмінням зберігати емоційний контроль у процесі спілкування;
- вмінням емоційно приваблювати інших;
- інтелектуальністю при високій чутливості, яка полегшує орієнтацію в емоційній сфері клієнта;

Безумовно, всі ці елементи професійної культури необхідні для становлення професіоналізму психолога-практика. Але цього недостатньо для професійної самоідентифікації майбутніх фахівців, яка поєднана з механізмом особистісного росту (саморозвитку), який включає самопізнання (самодіагностику), самокорекцію, самоаналіз та самореабілітацію.

А.А. Осипов [5] виділяє три компоненти професійної готовності психолога до здійснення психокорекційних заходів. Це теоретичний (знання теоретичних основ корекційної роботи) та практичний (володіння конкретними методами і методиками психокорекції) компоненти, а також особистісна готовність (психоаналітичне доопрацювання власних проблем). Врахування цих компонентів в підготовці фахівців дозволить, на її думку, запобігти непрофесіоналізму, професійній деформації особистості (наприклад, «синдрому згорання»), а також забезпечить особистісний розвиток.

О.Ф. Бондаренко [4], аналізуючи проблематику професійної підготовки психологів-практиків, констатує наявність чотирьох аспектів проектування і становлення особистості практичного психолога. Вони стосуються, по-перше, побудови теоретичної моделі спеціаліста, по-друге, первинного відбору професійно здатних кандидатів, по-третє, розробки змісту навчання, і, нарешті, розв'язання проблеми власне професійного самовизначення спеціалістів (проблеми професійної ідентифікації). Найсуттєвіші професійні особливості та професійно нормовані вимоги до особистості психолога-практика поєднуються дослідником з такою характеристикою, як відкритість новому досвіду, пов'язаного з особистісним пізнанням.

Особливою передумовою ефективною професійної діяльності практичного психолога є особистісна психологічна досконалість спеціаліста, яка забезпечує рівень його майстерності. Професіоналізм психолога-практика потребує належного самопізнання і психокорекції власних проблем. У супротивному випадку актуальний матеріал взаємодії з іншою людиною буде сприйматися психологом викривлено на емоційному та когнітивному рівнях.

В роботах Т.С. Яценко [7, 8] наголошується, що підготовці психологів-практиків переважно притаманна слабкість взаємозв'язку психологічного пізнання і самопізнання.

На нашу думку, шлях до професіоналізму в галузі психологічної практики лежить через групову психокорекцію. Це базується не лише на найбільшій економічності, а й на тому, що думка психолога та його інтерпретації завжди сприймаються людиною в контексті вражень інших членів групи, що забезпечує фактор об'єктивності психокорекційного процесу. За умов групової взаємодії об'єкт (психіка людини) вивчається в умовах, в яких він формувався (у спонтанних взаєминах з іншими людьми).

Фактор тривалості психологічного пізнання причин деструктивної поведінки суб'єкта у спілкуванні, що відбувається у групі активного соціально-психологічного навчання (АСПН), сприяє проникненню в зміст несвідомого шляхом поздовжнього аналізу інваріантних характеристик поведінки. Модель взаємин учасників групової психокорекції дає можливість об'єктивування стабілізованих суперечностей власної психіки майбутнього психолога-практика та дозволяє вивчати його особистісні деформації, які можуть вплинути на майбутню професійну роботу.

Психокорекція в контексті АСПН передбачала виявлення першопричин внутрішніх проблем учасників навчання і надання їм можливості дослідити витоки своїх проблем на власному матеріалі. Метод АСПН дозволяє учасникам навчання зрозуміти спрямованість психіки та внесок суб'єкта у прояву деструктивних тенденцій поведінки, причини яких знаходяться за межами їх усвідомлення особою. Сутність психокорекції в АСПН полягає в розширенні можливостей самореалізації та досягнення бажаних цілей, в упередженні деструктивної поведінки у спілкуванні з іншими людьми. Психокорекційним результатом застосування методу АСПН є отримана суб'єктом можливість поглиблення самоусвідомлення в аспектах ставлення до себе, до інших людей, до перспектив спілкування, до оцінки сенсу свого життя.

Особистісна відкоректованість психолога-практика, яка стає можливою завдяки психокорекційній роботі в групі АСПН, забезпечує високу емоційну сензитивність, вміння недирективного моделювання ситуацій спілкування, використання будь-якого матеріалу клієнта (вербального і невербального) для вивчення його особистісних проблем, використання свого творчого потенціалу для винаходу щоразу нових прийомів, максимально адаптованих до своєрідних проблем реципієнта. Останнє вкрай необхідне у професійній діяльності психолога-практика, оскільки особистісні проблеми кожної людини індивідуально неповторні.

Отже, особистісна психокорекція психологів-практиків є необхідною передумовою їх професійного становлення. Методи групової психокорекції у підготовці психологів-практиків дають можливість оптимізації їх особистісних, професійно значущих якостей та опанування основами практичної роботи в груповій психокорекції.

### Література

1. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 74-83.
2. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н.В. Бачманова, Н.А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – 1985. – Вып. 5. – С.78-86.
3. Богоявленская Д.Б. Творческая личность : ее диагностика и поддержка // Психологическая служба вуза : принципы, опыт работы : Сб. науч. тр. – М. : НИИВО, 1993. – С.56-67.
4. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – К. : Укртехпрес, 1997. – 216 с.
5. Осипова А.А. Общая психокоррекция : Учебное пособие для студентов вузов. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.
6. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції : Навч. посіб. – К. : Вища школа, 2004. – 676 с.
7. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції : Феноменологія, теорія і практика : Навч. посіб. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.
8. Яценко Т.С. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання (ч. 2) / Т.С. Яценко, Б.Б. Іваненко, І.В. Євтушенко. – К. : ГЛАВНИК, 2008. – 191 с.

## ТЕРАПІЯ МИСТЕЦТВОМ В ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Зміна парадигми освіти в українському суспільстві визначає новий характер функціонування та розвитку вітчизняної системи освіти. Центральним питанням виступає створення умов для розкриття та розширення здібностей кожної особистості, для її самовизначення та самореалізації.

Сучасне життя потребує підготовки фахівців, які були б здатні творчо вирішувати завдання сьогодення та завтрашнього дня. При цьому неможливо залишити без уваги діяльність вчителя як безпосереднього учасника та творця освітнього процесу. Практична підготовка майбутніх вчителів педагогічними вузами потребує впровадження ідеї гуманізації для створення умов, які б задовільними потребу особистості в саморозвитку, задовольняючи потребу суспільства в творчих особистостях.

Гуманістичний підхід до людини, на думку британського філософа К. Блекхема, водночас пропонує концепцію людини і стратегію її життя і, разом з тим, залишає мету відкритою [2, с. 17]. Важливо розвинути у майбутнього вчителя мотиваційну сферу, вміння чітко окреслювати мету і шляхи її досягнення, а насамперед, бажання рухатися в напрямку самовдосконалення. Бажання діяти, на думку К. Роджерса, необхідне для подальшого розвитку. Але, стимулюючи активність людини, не слід намагатись переробляти та змінювати її [1, с. 23]. Як зазначав Е. Фром: «Людина не може бути гарною чи поганою. Реалістичний погляд бачить потенціал в двох можливостях та досліджує умови, в яких вони, відповідно, розвиваються. Ці міркування приводять нас до проблеми свободи людини [1, с. 8]». Свобода особистості стає усвідомленою, при наявності розуміння й прийняття своєї індивідуальності, потенційних можливостей, реалій сьогодення та побудови життєвої перспективи. В роботах А. Маслоу чітко простежується думка: «Щоб реалізувати свої можливості людина повинна вірити в майбутнє, бачити те, що заслуговує на дію» [2, с. 49].

Процес підготовки майбутнього вчителя вимагає створення умов для цілеспрямованого самопізнання та особистісного зростання. Такий підхід дозволить актуалізувати внутрішній творчий потенціал студентів, бажання діяти.

Виходячи з проблеми саморозвитку особистості, де саморозвиток розглядається як творчий процес, а особистість як суб'єкт творчості, необхідно конкретизувати напрямки роботи зі студентською молоддю, які дозволять майбутнім педагогам краще зрозуміти себе, оточуючих, своє місце та призначення в цьому світі.

Розглянемо можливості терапії мистецтвом. Поняття «терапія мистецтвом» вперше запропонував А. Хілл в 30-х роках минулого століття, цей метод отримав назву «арт-терапія». Поняття «мистецтво» і «творчість» зумовлює подолання людиною своїх меж, розширення простору самосвідомості. Мистецтво слід розглядати не тільки як культурне надбання, а і як спробу людини знайти певну гармонію життя.

Робота в групах терапії мистецтвом ґрунтується на різних підходах. Зокрема, при застосуванні психологічних уявлень, згідно яких продукт творчості суб'єкта розцінюється як відображення несвідомих процесів, що відбуваються в його психіці. Більшість груп орієнтуються на фрейдівські або юнгівські концепції психіки, або на гуманістичній теорії особистості. В практичній діяльності використовуються різні форми терапії творчостю, включаючи арт-, драма-, казка-, музикотерапію, нарративні підходи.

Основна задача застосування даних методик: вільне вираження особою своїх почуттів, думок з переважною опорою на невербальні канали комунікації. Такий підхід дозволяє людині визначити власний стиль творчості.

Арт-терапевтична техніка дає можливість безболісного доступу до глибинного психологічного матеріалу, стимулює опрацювання несвідомих переживань, забезпечуючи додаткову захищеність, знижуючи опір змінам. Через роботу з багатограними і невичерпними символами в мистецтві розвивається асоціативно-образне мислення. Арт-терапія ресурсна, оскільки знаходиться поза повсякденними стереотипами, а значить, розширює життєвий досвід, додає впевненості у своїх силах. Чим краще людина вміє висловлювати емоції, тим повноцінніше відчуває себе унікальною особистістю [4, с. 11]. Арт-терапія формує творчий підхід до життя з його проблемами, вміння бачити розмаїття способів і засобів досягнення мети, розвиває приховані здібності до творчого вирішення складних життєвих завдань, дозволяє відходити від життєвих стереотипів. Інтеграція різних психічних функцій, створює умови для цілеспрямованого саморозвитку особистості, позитивного бачення оточуючої дійсності, конструктивної взаємодії з оточуючими. Така філософія буття, в подальшому, розповсюджується і на майбутню професійну діяльність студента педагогічного вузу. Це підґрунтя для виховання творчих особистостей не тільки в студентському, а і у шкільному просторі.

### Література

1. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб. : Питер, 2003. – 210 с.
2. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу. – К. : Освіта, 1994. – 130 с.
3. Терлецька Л. Психологія розвитку духовності: психокорекція засобами малюнку / Л. Терлецька. – К. : Главник, 2008. – 144 с.
4. Підлипна Л. Терапія мистецтвом / Л. Підлипна. – Івано-Франківськ : ОППО, 2009. – 152 с.

**ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРУВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ  
В ЗАГАЛЬНООСВІТНІ ЗАКЛАДИ**

Розвиток світової громадської думки щодо захисту прав інвалідів вимагає переосмислення певних цінностей, зокрема прав дітей з особливими потребами на отримання якісної освіти та залучення їх до активного життя, що повинно стати одним із пріоритетних напрямків соціальної політики кожної держави. Не винятком є і наша держава. За статистикою в Україні налічується 135,4 тисяч дітей-інвалідів, або 120 осіб на кожні 10 тисяч дітей. На жаль, більшість з них (55 %) здобувають освіту в інтернатах, і майже 15 тисяч взагалі не навчаються [7, с. 42]. Ця ситуація вимагає впровадження нових підходів до організації навчання учнів з особливими потребами, серед яких пріоритетне місце в останні роки займає інтеграція – процес спільного навчання і виховання дітей з обмеженими здоров'я і тих, що не мають таких обмежень, за допомогою створення додаткових спеціалізованих умов [3, с. 20]. Інтегроване навчання дітей з особливими потребами у масових загальноосвітніх навчальних закладах, на думку А. Колупаєвої, може здійснюватися за моделями (формами) повної інтеграції, комбінованої, часткової та тимчасової. Автор зазначає, що часткова та тимчасова моделі інтеграції більше характеризують її соціальний аспект, а інтегрованому навчанню відповідають лише повна модель інтеграції [3].

Під інтегрованим підходом розуміється, перш за все, «сукупність загальних принципів визначення цілей залучення осіб з обмеженими можливостями здоров'я, відбору змісту для їх освіти, організації освітнього процесу і оцінки його результатів» [5, с. 29]. При цьому інтегрований клас виступає формою організації навчального процесу, за якою діти з відхиленнями у розвитку навчаються в одному класі загальноосвітньої школи з їхніми однолітками, які нормально розвиваються за допомогою загальноосвітніх програм (основних чи додаткових), що відповідають порушенню у розвитку цих дітей.

Реалізація інтегрованої освіти, як гуманістичної альтернативи спеціальному навчанню і вихованню, сприяє дотриманню прав дитини (з особливими потребами) на людську гідність і рівноправ'я. Інституціалізація змішаної освіти веде до збільшення кількості дітей з особливими потребами, охоплених спеціалізованою корекційно-педагогічною допомогою, розширює можливість соціалізації для цієї категорії дітей [1, с. 163].

Одним із найважливіших факторів здійснення соціальної інтеграції є забезпечення правових державних засад, що регламентують створення оптимальних умов для інтеграції, формування ефективної взаємодії між усіма членами суспільства, а також передбачають вплив суспільства і соціального середовища на особистість дитини з особливими потребами та активну її участь у цьому процесі.

Політика в Україні стосовно навчання дітей з особливими потребами визначається Конституцією України (ст. 46, 53, 49), Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)», Законом України «Про освіту», Законом України «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам», Законом України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» та багатьма іншими документами [4; 2; 10; 9; 11].

В нашій державі є певний досвід навчання в закладах освіти різних категорій дітей з тими чи іншими порушеннями у розвитку. Зокрема, на Хмельниччині постійно збільшується мережа дошкільних та загальноосвітніх закладів, які активно впроваджують інтегровану освіту, що дає змогу дітям з особливими потребами навчатися і розвиватися поряд з іншими дітьми. Така форма навчання, на думку педагогів і батьків, дає змогу дітям успішно адаптуватися до життя в суспільстві, починаючи з його початкових ланок. Ця форма навчання і виховання дуже важлива і для здорових дітей, які навчаються адекватно сприймати дітей з особливими потребами та формувати ефективні взаємини з ними, а також виховує почуття відповідальності за тих, хто потребує певної допомоги і підтримки [8, с. 48]

Звичайно, інтеграція учнів з особливими потребами в загальноосвітні заклади має і свої труднощі та проблеми. Однією з перших проблем є те, що не всі діти з порушеннями у розвитку можуть інтегруватись в загальноосвітні заклади і не всі заклади готові до переходу на інтегроване навчання. Труднощі полягають, перш за все, у тому, що постає необхідність зменшення наповнюваності класів і створення додаткових приміщень, які потребують спеціального технічного та методичного забезпечення. Наступною проблемою є відсутність педагогічних технологій інтегрованого навчання та підготовка висококваліфікованих кадрів зі спеціальною освітою. Педагоги загальноосвітніх закладів відзначають труднощі у спілкуванні з цим контингентом школярів, вказують на специфіку їхнього розвитку. Усі ці фактори утруднюють впровадження інтегрованого навчання, проте досвід окремих закладів підтверджує, що така форма навчання повинна й надалі поширюватись і розвиватись.

Таким чином, успішна інтеграція дітей з особливими потребами в загальноосвітні навчальні заклади вимагає реалізації принципів науковості, наступності, доступності, індивідуального та диференційованого підходів. Така форма навчання передбачає ряд змін на рівні цілого суспільства і громади, що супроводжуються розробкою правових норм на міжнародному рівні. Завданням інтегрованої школи є не лише створення умов для розвитку дітей з особливостями розвитку серед здорового середовища однолітків та формування толерантного ставлення батьків, вчителів і учнів до дітей з обмеженими можливостями, але й досягнення повної освітньої інтеграції, що незмінно веде до прогресу суспільства в цілому [6].

## Література

1. Зайцев Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д.В. Зайцев // Инновации в образовании. – 2005. – № 3. – С. 162-165.
2. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. Колупаєва. – К. : Самміт – Книга, 2009. – 272 с. : іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
4. Конституція України : офіційне видання : [прийнято на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. / [відп. за вип. С. Йовна]. – К., 1996. – 12 с.
5. Пархоменко А.В. Интегрированный поход к социально-профессиональной адаптации учащихся с нарушением интеллекта / А.В. Пархоменко // Профессиональное образование. – 2006. – № 8. – С. 29-31.
6. Перфільєва М.В. Впровадження інклюзивної освіти в Польщі та Україні / М.В. Перфільєва – електронний ресурс. – Режим доступу : <http://intkonf.org/perfileva-m-v-vprovazhennya-inklyuzivnoyi-osviti-v-polschi-ta-ukrayini/>
7. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання / Н. Сабат // Соціальний педагог. – 2008. – № 3. – С. 42.
8. Савіцька Г. Інтеграція – перспективна форма навчання дітей з особливими потребами / Г. Савіцька // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 48-49.
9. Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям – інвалідам: закон України // Права інвалідів в Україні. – К. : Сфера, 2002. – С. 56-64.
10. Про освіту: закон України № 1060 – XII, із змінами від 11. 06. 2008 р. // Відомості Верховної Ради України. – К., 1991. – № 34. – 451 с. <http://uapravo.net/data/base02/ukr02420.htm> (дата звернення: 19.01.2010 р.)
11. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні: закон України // Права інвалідів в Україні. – К. : Сфера, 2002. – С. 165-169.

УДК 159.9:616.132.2

В.К. ГАВРИЛЬКЕВИЧ

*Хмельницький національний університет,  
Хмельницький обласний психоневрологічний диспансер*

### **ПСИХОДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ІШЕМІЧНОЇ ПАТОЛОГІЇ СЕРЦЯ**

Профілактика ішемічної патології серця є актуальною потребою сьогодення, оскільки поширеність цієї недуги серед населення цивілізованих країн є дуже високою. В клінічній практиці ішемічна патологія серця відома під назвою ішемічна хвороба серця (ІХС). Вона віднесена до категорії психосоматичних розладів, бо в її етіології та патогенезі значну роль відіграють психологічні фактори, до яких відносять стреси та певні характерологічні властивості особистості. Саме характерологічні риси особистості утворюють ґрунт, на якому стреси або здійснюють, або не здійснюють свій патогенний вплив на серцево-судинну систему. Характерологічна структура особистості зумовлює особливості емоційного реагування на стресові ситуації. В багатьох дослідженнях показано патогенний вплив негативних (дискомфортних) емоцій і почуттів (страху, тривоги, гніву, злості, невдоволення та інших) на серцево-судинну систему [1; 2; 3; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20 та ін.]. Детальний аналіз і систематизація цієї проблематики за даними існуючих публікацій представлений у наших працях [4; 7; 9; 10].

У зв'язку з важливою роллю емоційних явищ у розвитку ІХС емоційна саморегуляція особистості виступає як фактор протидії деструктивним емоційним переживанням. Кожна особистість має свою систему емоційної саморегуляції, завданнями якої є: 1) підтримання психоемоційної рівноваги; 2) подолання емоційного дискомфорту та відновлення психоемоційної рівноваги в разі її порушення.

У системі механізмів емоційної саморегуляції особистості ми виділили [5; 8] три основні рівні: 1) *несвідома емоційна саморегуляція*, що забезпечується підсвідомими механізмами психологічного захисту; 2) *свідома вольова емоційна саморегуляція*, спрямована на трансформацію або пригнічення дискомфортних емоційних переживань та їх психофізіологічних (моторних і вегетативних) проявів; 3) *свідома смислова (ціннісна) емоційна саморегуляція*, спрямована на усунення причин дискомфортних емоційних переживань шляхом осмислення та переосмислення власних потреб і цінностей, що стоять за емоційними переживаннями, та породження нових сенсів. Свідома смислова емоційна саморегуляція є вищим рівнем емоційної саморегуляції. Її механізми тісно пов'язані з функціями емоційного інтелекту (емоційної розумності) особистості.

Добре розвинена система емоційної саморегуляції захищає організм від деструктивного впливу стресових переживань і дискомфортних емоцій і почуттів. Якщо ж стресові переживання призводять до виникнення психосоматичної патології, то це свідчить про слабкість системи емоційної саморегуляції особистості. Для перевірки цього припущення нами було проведено дослідження особливостей емоційної саморегуляції дорослих людей із ішемічною патологією серця.



При проведенні дослідження ми використали такі методи: 1) *генетико-модельючий*, який ми використали при побудові теоретичної моделі системи механізмів емоційної саморегуляції особистості; 2) *спостереження*, об'єктом якого є особистість дорослого, що страждає на ІХС, а предметом – особливості його емоційної саморегуляції; 3) *клінічне інтерв'ю, анкетування та тестування*; 4) *констатуючий кореляційний експеримент*; 5) *ознайомлення з медичною документацією пацієнта* (медичними картами стаціонарних хворих) та їх *контент-аналіз* [6].

Для анкетування і тестування дорослих із ІХС з метою дослідження особливостей їх емоційної саморегуляції використали тестові психодіагностичні методики анкетного типу, такі як: методика виявлення психологічних захистів Келлермана–Плутчика; опитувальник для виявлення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці (соціального самоконтролю), розроблений Г.С. Никифоровим, В.К. Васильєвим, С.В. Фірсовою; опитувальник способів оволодіння складними ситуаціями (адаптація методики WCQ); методика оцінки «емоційного інтелекту» (опитувальник EQ), яку розробив Н. Холл; Торонтська алекситимічна шкала, адаптована в Психоневрологічному інституті ім. В.М. Бехтерева; контрольна шкала, додаткова шкала алекситимії та шкала ставлення до серця розробленого нами опитувальника загальних особливостей характеру.

Результати експерименту з достатньо високою статистичною достовірністю показали, що система емоційної саморегуляції хворих на ІХС помітно відрізняється від системи емоційної саморегуляції дорослих людей без ІХС. Зокрема, ми виявили кореляцію ішемічної патології серця з такими особливостями системи емоційної саморегуляції особистості:

1) підвищений рівень прояву несвідомих механізмів психологічного захисту, що мають неконструктивний характер – проєкції, регресії, реактивного утворення; а у хворих із порушеннями серцевого ритму – заперечення, компенсації, проєкції, інтелектуалізації;

2) гіпертрофований самоконтроль зовнішніх (діяльнісно-поведінкових) проявів емоційних явищ при недостатньому володінні самими емоційними процесами і станами на рівні внутрішніх (суб'єктивних) переживань;

3) низький рівень свідомої смислової емоційної саморегуляції, яка здатна усувати причини емоційної дисгармонії та емоційного дискомфорту на рівні потребово-мотиваційних і ціннісних структур духовно-психологічної організації людини та сприяти особистісному зростанню індивіда.

Внаслідок проведеного психологічного аналізу встановлено, що описані нами особливості емоційної саморегуляції є преморбідними характеристиками особистості, що створюють патогенетичний ґрунт, на якому стреси та деструктивні емоції здійснюють свій патогенний вплив.

Отримані нами результати дають підстави використовувати психодіагностику системи емоційної саморегуляції особистості з метою раннього виявлення осіб із психологічною схильністю до ішемічної патології серця. В якості діагностичного інструментарію можна використовувати запропоновану нами систему психодіагностичних методів і методик. На нашу думку, дослідження системи емоційної саморегуляції особистості також доцільно проводити в рамках професійного відбору при підготовці фахівців, робота яких пов'язана із підвищеними психоемоційними навантаженнями та стресами: лікарів, психологів, педагогів, менеджерів та ін.

## Література

1. Белялов Ф.И. Психосоматические аспекты ишемической болезни сердца // Кардиология. – 2002. – Т. 42, № 8. – С. 63-67.
2. Варіабельність ритму серця та психогенна стрес-індукована ішемія міокарда / В.О. Бобров, А.П. Степаненко, О.В. Авдоніна, В.В. Боброва // Український журнал екстремальної медицини. – 2007. – № 3. – С. 79-83.
3. Гаврилова Е.А. Роль поведенческого типа А и психического стресса в развитии ишемической болезни сердца, возможности психопрофилактики и психотерапии заболевания // Кардиология. – 1999. – Т. 39, № 9. – С. 72-78.
4. Гаврилькевич В.К. Емоційні реакції як фактори патогенезу ішемічної хвороби серця // *Materiały V Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Nauka i inowacja – 2009»* (7-15 października 2009 roku). Volume 9. Psychologia i socjologia. – Przemysł : Nauka i studia, 2009. – S. 57-58.
5. Гаврилькевич В.К. Иерархические уровни эмоциональной саморегуляции личности как объект психодиагностики // *Материалы за 5-а Международна научна практична конференция «Настоящи изследвания – 2009»* (17-25 януари 2009). Том 8. Педагогически науки. Психология и социология. Музыка и живот. Физическа култура и спорт. – София : «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2009. – С. 44-50.
6. Гаврилькевич В.К. Методи та методики дослідження особливостей емоційної саморегуляції дорослих із ішемічною патологією серця // *Теоретичні і прикладні проблеми психології : Зб. наук. праць / Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля. – Луганськ : Видавництво СХУ ім. В. Даля, 2009. – № 1(21). – С. 53-61.*
7. Гаврилькевич В.К. Почуття як фактори патогенезу ішемічної хвороби серця // *Materiały V mezinárodní vědecko-praktická konference «Vědecký průmysl evropského kontinentu – 2009»* (27 listopadu – 5 prosinců 2009 roku). – Díl 9. Pedagogika. Psychologie a sociologie. – Praha : Publishing House «Education and Science» s.r.o, 2009. – S. 74-76.
8. Гаврилькевич В.К. Психодіагностичний інструментарій комплексного дослідження емоційної саморегуляції особистості // *Проблеми загальної та педагогічної психології : Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. X, част. 5. – К., 2008. – С. 104-113.*
9. Гаврилькевич В.К. Роль почуттів у етіології та патогенезі ішемічної хвороби серця // *Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. акад. С.Д. Максименка. – Т. 7. Екологічна психологія. Вип. 21. – К., 2009. – С. 46-49.*

10. Гаврилькевич В.К. Роль эмоциональных реакций в этиологии и патогенезе ишемической болезни сердца // Оралдың ғылым жаршысы (Уральский научный вестник) : Научно-теоретический и практический журнал (Казахстан). – 2009. – № 9 (24). – С. 81-86.
11. Зимин Ю.В. Некоторые социальные и психологические факторы в этиологии ишемической болезни сердца // Кардиология. – 1974. – Т. XIV, № 8. – С. 133-143.
12. Значение психоэмоционального стресса, некоторых поведенческих и социальных факторов в развитии ИБС у женщин молодого и среднего возраста / И.Е. Ганелина, С.К. Чурина, Н.Я. Притыкина, Л.А. Смирнова // Актуальные вопросы изучения механизмов гомеостаза : Тезисы республиканской научной конференции (г. Каунас, 31 мая – 1 июня 1983 г.) / Отв. ред. В. Вайчювенас. – Каунас : Б.и., 1983. – С. 141-142.
13. Никитина Ю. Психосоматические аспекты ишемической болезни сердца / Ю. Никитина, Ф. Копылов // Врач. – 2008. – № 4. – С. 2-5.
14. Особенности патогенеза, клиники и течения психогенно спровоцированных инфарктов миокарда / А.Л. Сыркин, А.Б. Смулевич, М.Ю. Дробичев и др. // Клиническая медицина. – 2005. – № 2. – С. 30-33.
15. Социальный стресс как фактор риска ишемической болезни сердца / Т.П. Денисова, А.С. Шкода, Л.И. Малинова и др. // Терапевтический архив. – 2005. – № 3. – С. 52-55.
16. Шантрук М. К вопросу о стрессе и ишемической болезни сердца / М. Шантрук, М. Вацек // Здравоохранение: Международный журнал. – Бухарест, 1971. – № 1. – С. 45-57.
17. Depression and Anxiety As Predictors of Outcome After Myocardial Infarction / R.A. Mayou, D. Gill, D.R. Thompson et al. // Psychosom. Med. – 2000. – Vol. 62. – P. 212-218.
18. Gullette E.G. Effects of mental stress on myocardial ischemia during daily life / E.G. Gullette, J.A. Blumenthal, M. Babyak et al. // JAMA. – 1997. – Vol. 277. – P. 1521-1526.
19. The correlation between everyday stress and angina pectoris: a longitudinal study / U. Verthein, T. Kohler // J. Psychosom. Res. – 1997. – Vol. 43. – P. 241-245.
20. Yoshida K. Mental stress test is an effective inducer of vasospastic angina pectoris: comparison with cold pressor, hyperventilation and master two-step exercise test / Int. J. Cardiol. – 1999. – Vol. 70. – P. 155-163.

УДК 378.112+159.95

В.М. ГЛАДКОВА

*Південноукраїнський національний університет імені К.Д. Ушинського*

### **АКМЕСИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ**

Розвиток особистості, розкриття її внутрішнього потенціалу найбільш активно відбувається у професійній діяльності. Однією з таких сфер постає управлінська діяльність. У 40-і – 50-і роки ХХ століття керівників висували через автоматичне підвищення з урахуванням стажу роботи. Успіх керівника зазвичай визначався його сильним характером або спеціальними знаннями. У 60-і – 70-і роки ХХ ст. особистість керівника дещо поступилася місцем різним системам управління. Успіх керівників 80-х років ХХ століття визначався його здатністю змусити функціонувати всі підрозділи і домогтися такого становища, щоб підлеглі самі прагнули співробітництва.

Сучасний керівник повинен бути здатним усе більше зосереджуватися на проблемах майбутнього. У першому десятиріччі ХХІ століття визначив новий тип керівника – це творча, націлена на майбутнє особистість, що не лише вміє пристосовуватися до нових умов і готова до співробітництва, але й зацікавлена у нововведеннях.

На думку дослідників, успіх управлінської діяльності керівника визначається наявністю таких якостей: широкий кругозір, відчуття ситуації, творче ставлення до роботи, готовність до змін, професійна мобільність, прагнення до співробітництва, самомотивування та мотивування персоналу на досягнення продуктивних результатів, здатність передбачати результати професійної діяльності (антиципація), здатність та уміння ризикувати, позитивне ставлення не лише до роботи і співробітників, але й до себе, логічність мислення, здатність діяти самостійно, здатність брати на себе відповідальність та ін. Наявність такого набору якостей визначає ідеальну модель керівника. Практика свідчить, що такий ідеал є недосяжним, проте є сенс формувати такий ідеал для виявлення можливостей його досягнення. І цьому може допомогти знання та практичне урахування акмесинергетичних підстав розвитку особистості менеджера-професіонала, аж надто в такій важливій галузі, як освіта.

Особистість керівника в структурах управління розглядають українські психологи А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, О.В. Землянська. Велику увагу ролі керівника в системі управління приділяють В.Г. Шипунів, О.М. Кишкель.

Ефективність і конкурентноздатність сучасних організацій і роль психологічного фактора в керуванні ними описує у своїх працях В.О. Розанова.

Усі перераховані вище психологи й професійні керівники у своїх працях розглядають рішення завдань керування в найрізноманітніших організаційно-управлінських структурах.

Проблемам, що виникають у керуванні освітніми установами, присвячують свої праці В.С. Лазарев, М.М. Поташник, Г.Л. Фриш, П.І. Підкасистий, В.А. Сластьонін, Є.І. Рогов, Ю.О. Конаржевський, Т.І. Шамова.

Аналіз літератури, що стосується питань керування школою, вивчення досвіду управлінської діяльності показують, що нині недостатньо уваги приділено особистості керівника освітньої установи, його якостям й ефективності роботи, вимогам, які висуває до нього сучасне інтенсивно мінливе суспільство.

Серед сучасних вітчизняних досліджень особливо виділяються праці Н.Л. Коломінського, О.Ю. Видая, А.К. Маковського, Т.В. Скрипаченко й інших. Дослідженню шляхів удосконалення кадрової й управлінської роботи присвячені праці Л.М. Карамушки, М.В. Корнієнко, А.Д. Сафіна, А.В. Філіппова. Професійні якості розглядаються як важлива складова загальної структури людських якостей у дослідженнях вітчизняних і закордонних психологів (М.Д. Левітов, Л.І. Уманський, С. Джибб й ін.).

У рамках загальної особистісно-діяльнісної парадигми взаємної детермінованості ефективності діяльності менеджера та його управлінських характеристик особистісно-професійні якості вивчалися Н.Л. Коломінським, О.Ю. Кошинцем і Л.Е. Орбан-Лембрик.

Проте, варто зауважити, що дослідження якостей, необхідних менеджерів, у тому числі менеджерів освіти, мали переважно ситуативний характер. Слід констатувати, що в науковій літературі відсутнє повне відображення структури таких професійних якостей менеджера навчального закладу, не з'ясована психологічна характеристика рівнів сформованості цих якостей й особливості їх психодіагностики, чітко не визначені напрямки розвитку особистісно-професійних якостей менеджерів освітніх закладів. Недостатній рівень розробленості зазначених психологічних аспектів, які є значущими для ефективної управлінської діяльності менеджера освітнього закладу, негативно впливає на практичну діяльність освітніх закладів.

Тому актуальним є дослідження порушених проблем, а також аналіз і систематизація основних напрямків формування й подальшого розвитку особистісно-професійних якостей менеджера освіти.

Менеджер в системі освіти як суб'єкт управлінської діяльності протягом свого свідомого життя повинен прагнути самореалізуватися через самовиховання, саморозвиток, самовдосконалення, самокорекцію, самоорганізацію і самореорганізацію. Він невпинно прагне до свого *акме* в особистісному і професійному розвитку. Будучи синергетичним суб'єктом сам творить себе як нову неповторну особистість.

Проте аналіз наукових розробок в галузях менеджменту, психології та педагогіки свідчить про те, що проблемам саморозвитку, самопроекування, самовиховання, самокоректування та самореалізації менеджерів науковцями приділяється недостатньо уваги. А в системі освіти ці прогалини ще більші. Тому що досі вважається, що менеджером освітньої установи можна стати без додаткових внутрішніх зусиль і прагнень лише на підставі життєвого досвіду.

Процес постійного особистісно-професійного самовдосконалення менеджера освіти містить декілька етапів. Зупинимося лише на двох – продуктивному і творчому.

На продуктивному рівні в керівника формуються ціннісні орієнтації на саморозвиток, акмеологічну самосвідомість, спрямованість на саморозвиток. Однак мотивація індивідуально-професійного самовдосконалення не завжди є стійкою. Успішно аналізуючи результати своєї діяльності й саморозвитку, керівник не завжди може точно прогнозувати й вибудувати подальшу траєкторію становлення професіоналізму. Перехід до більш високого рівня становлення професіоналізму можливий у тому випадку, якщо керівник активізує свої креативні здатності й буде проявляти творчість у процесі професійної діяльності й індивідуально-професійного самовдосконалення.

На творчому рівні у менеджера формуються ціннісні орієнтації на саморозвиток, акмеологічну самосвідомість, спрямованість на саморозвиток, стійка мотивація індивідуально-професійного самовдосконалення. Як суб'єкт становлення професіоналізму керівник ефективно використовує професійні й акмеологічні знання, застосовує діагностичні засоби для аналізу й прогнозу ефективності своєї професійної діяльності й самовдосконалення. Самовдосконалення сприймається як умова самореалізації своєї особистості в професійній діяльності. Творчий рівень забезпечує оптимальну реалізацію індивідуально-професійного потенціалу й досягнення особистісної зрілості й професійної компетентності. При цьому стійка мотивація на індивідуально-професійне самовдосконалення визначає: професійну спрямованість і спрямованість на саморозвиток, високий рівень професійної компетентності й оптимальний стиль професійної діяльності.

Для реалізації завдань ефективного самовдосконалення використовуються акмесинергетичні технології, що обов'язково повинні використовувати психологічне забезпечення та акмеологічне супроводження, акмеф'ючеринг, систему акмеологічних тренінгів тощо.

**Висновки.** Ефективність управлінської діяльності менеджера освіти залежить від багатьох факторів і, насамперед, від внутрішніх факторів самих суб'єктів цієї діяльності. Серед таких факторів слід особливо відзначити здатність до самовдосконалення, прагнення здійснювати цей процес, бути творцем свого майбутнього і відповідати за отримувані результати.

### Література

1. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2002. – 476 с.
2. Основи акмеології : Підручник / В.М. Гладкова, С.Д. Пожарський. – Львів : Новий Світ-2000, 2007. – 320 с.
3. Деркач А.А. Акмеология : Личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн. 2. / А.А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – 536 с.

## ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДО ВСТУПУ В ШКОЛУ

Процес реорганізації всієї системи освіти, що триває вже кілька років, висуває високі вимоги до організації виховання й навчання, інтенсифікує пошуки нових більше ефективних психолого-педагогічних підходів до цього процесу. У цьому контексті проблема готовності дошкільників до навчання в школі одержує особливе значення. Проблема готовності дошкільника до навчання вивчалася фахівцями з різних областей знань, тому виділяють різні підходи до даної проблеми. Прихильники першого підходу найбільш важливим фактором готовності вважають сформованість у дітей дошкільного віку певних умінь і навичок, необхідних для навчання в школі. Цей підхід прийнятий називати педагогічним. Прихильники іншого підходу вважають сформованість психічних функцій дитини основним фактором готовності до систематичного навчання. Формування психологічної готовності до шкільного навчання, як умова ефективного включення дитини в освітній простір.

Психологічна готовність до шкільного навчання – складне утворення, що включає в себе безліч компонентів. Дана готовність до систематичного навчання в школі є підсумком усього попереднього розвитку дитини в дошкільному дитинстві. Вона формується поступово й залежить від умов, у яких відбувається розвиток організму. У вітчизняній психолого-педагогічній літературі традиційно виділяють три види психологічної готовності: 1) інтелектуальна готовність: диференційоване сприйняття, довольна увага, аналітичне мислення, сенсомоторна координація, логічне запам'ятовування. 2) емоційна готовність розуміється як зменшення імпульсивних реакцій і можливість довгостроково виконувати завдання. 3) соціальна готовність – потреба дитини в спілкуванні з однолітками, вміння підкорятися правилам дитячої групи. Американські дослідники (Керн, Йирасек, Анастасі й ін.) акцентують особливу увагу на аспекті інтелектуальної готовності до шкільного навчання, на підставі якого створювалися тести, що визначають шкільну зрілість.

Вивчення дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) – один із пріоритетних напрямків у дослідженні проблеми готовності до школи. У дітей із ЗПР психічний розвиток відстає від вікової норми. ЗПР трактується як уповільнений і асинхронний розвиток пізнавальної й емоційно-вольової сфери. Недостатня готовність до школи проявляється в уповільненому формуванні відповідному віку елементів навчальної діяльності. Дитина приймає й розуміє завдання, але потребує допомоги дорослого для засвоєння способу дії й здійсненні переносу засвоєного на інші предмети й дії при виконанні наступних завдань.

Після вступу до школи ці діти продовжують поводитися як дошкільники. Провідною діяльністю залишається гра, позитивного відношення до школи не спостерігається. Увага дітей зі ЗПР характеризується нестійкістю, недостатністю сконцентрованості на об'єкті. У дітей зі ЗПР спостерігається порівняно низький рівень розвитку сприйняття. Про це свідчить, насамперед, недостатність, обмеженість, фрагментарність знань дітей про навколишній світ. Це обумовлено бідністю досвіду дитини. Працюючи з такими дітьми, вчителі повинні зважати на те, що передана їм інформація далеко не завжди досягає мети. Всі повідомлення дітям відомості потрібно неодноразово повторювати.

Клінічне вивчення дітей даної категорії дозволило встановити етіологію й клінічні варіанти різних форм даної аномалії. Причини ЗПР аналізувалися такими дослідниками як М.С. Певзнер, Г.С. Сухарева, Т.А. Власова, К.С. Лебединська [1]. Всі вони констатують зв'язок між ЗПР і резидуальним станом після перенесених у внутрішньоутробному розвитку або під час пологів, або в ранньому дитинстві слабовиражених органічних ушкоджень центральної нервової системи, а також генетично обумовленої недостатності головного мозку. Т.А. Власова, М.С. Певзнер [2] вказують на зниження довольної пам'яті учнів зі ЗПР, як одну з головних причин їхніх труднощів у шкільному навчанні. Ці діти погано запам'ятовують тексти, таблицю множення, не втримують у розумі ціль і умову завдання. Їм властиві коливання продуктивності пам'яті, швидке забування вивченого. Слід зазначити, що для дітей зі ЗПР характерна конкретність мислення, слабкість регулюючої ролі мислення, його некритичність.

Характерною ознакою затримки психічного розвитку є відхилення в розвитку пам'яті (Т.В. Сторова, Н.Г. Піддубна, В.Л. Подобед) [1]. Відзначаються зниження продуктивності запам'ятовування і його нестійкість; більша синхронність мимовільної пам'яті у порівнянні з довольною; помітна перевага наочної пам'яті над словесною; низький рівень самоконтролю в процесі навчання й відтворення, невміння організувати свою роботу; недостатня пізнавальна активність і цілеспрямованість при запам'ятовуванні й відтворенні; слабе вміння використати раціональні прийоми запам'ятовування; недостатній обсяг і точність запам'ятовування; низький рівень опосередкованого запам'ятовування; перевага механічного запам'ятовування над словесно-логічним. Серед порушень короткочасної пам'яті – швидке забування матеріалу й низька швидкість запам'ятовування.

Окремо зупинимося на особливостях мовлення дітей зі ЗПР (Т.П. Артем'єва, Н.Ю. Борякова, Е.В. Мальцева, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер) [3]. Клінічні й нейропсихологічні дослідження виявили відставання в становленні мовлення дітей із ЗПР, низьку мовну активність, недостатність динамічної організації мовлення. У цих дітей відзначається обмеженість словника, неповноцінність понять, низький рівень практичних узагальнень, недостатність словесної регуляції дій. Спостерігається відставання в розвитку контекстного мовлення; істотно

запізнюється розвиток внутрішнього мовлення, що утрудняє формування прогнозування, саморегуляції в діяльності. Характерною особливістю мислення дітей із затримкою психічного розвитку є зниження пізнавальної активності (Т.В. Сторова, С.А. Домишкевич, Т.В. Розанова, У.В. Ульяновка) [4]. Одні діти практично не задають питань про предмети і явища навколишньої дійсності. Це повільні, пасивні, з уповільненим мовленням діти. Інші діти задають питання, що стосуються в основному зовнішніх властивостей навколишніх предметів. Звичайно вони трохи розгальмовані, багатослівні.

Ще однією з діагностичних ознак затримки психічного розвитку є ігрова діяльність (Е. Слепович). У дітей виявляються несформованими всі компоненти сюжетно-рольової гри: сюжет гри звичайно не виходить за межі побутової тематики; зміст ігор, способи спілкування й дії і самі ігрові ролі бідні. Діапазон моральних норм і правил спілкування, ображений дітьми в іграх, дуже невеликий, бідний по змісту, а отже, недостатній у плані підготовки їх до навчання в школі.

У дітей зі ЗПР спостерігається розбіжність між знаними й реально-діючими мотивами (С.Г. Шевченко, У.В. Ульяновка) [4]. У дітей із затримкою психічного розвитку знижена потреба в спілкуванні як з однолітками, так із дорослими (Е.Е. Дмитрієва, Е.Н. Васильєва). У більшості з них виявляється підвищена тривожність стосовно дорослих, від яких вони залежать. Діти майже не прагнуть отримати від дорослих оцінку своїх якостей у розгорнутій формі, звичайно їх задовольняє оцінка у вигляді недиференційованих визначень («гарний хлопчик», «молодець»), а так само безпосереднє емоційне схвалення. У дітей даної категорії спостерігаються зниження потреби в спілкуванні з однолітками, а так само низька ефективність їхнього спілкування один з одним у всіх видах діяльності.

Психолого-педагогічні дослідження відомих учених виявили особливості пізнавальної, емоційно-вольової сфери дітей зі ЗПР, що дозволило розробити принципи, зміст виховання й навчання, корекції психічного розвитку (С.Г. Шевченко, Т.П. Лубовский, Н.Ю. Борякова, Т.П. Артем'єва, Т.В. Сторова, Н.А. Ципіна й ін.). Відзначаючи, що діти із затримкою психічного розвитку мають потенційні можливості засвоювати передбачені програмою знання, дослідники (Т.А. Власова, В.И. Лубовський і ін.) вказували на необхідність створення комплексу умов відповідному розвитку певного рівня інтелектуально-емоційної готовності до шкільного навчання.

Принциповий шлях допомоги дітям зі ЗПР при формуванні загальної здатності до навчання – це допомога в оволодінні власною інтелектуальною діяльністю, основними її структурними компонентами (мотиваційно-орієнтовним, оперативним, регулятивним). В основі оволодіння будь-яким структурним компонентом інтелектуальної діяльності лежать ті ж психологічні механізми, що й в основі формування будь-якої розумової дії. Це організація зовнішніх дій на спеціально організованій орієнтовній основі й поступовий її переклад у внутрішній план. Загальний напрямок організації практичних дій дітей і формування позитивного емоційного відношення до них можуть виглядати в такий спосіб: від групових дій, де ініціатива в їхній організації належить педагогові, – до індивідуальних ініціативних дій дитини; від мети, поставленої педагогом, і створеного їм настрою її реалізувати – до колективного й далі до індивідуального з відповідним емоційним відношенням до цього процесу, а так само до практичних дій і їхніх результатів; від оцінки педагога – до організації колективної оцінки й далі до індивідуальної самооцінки.

#### Література

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. / Под ред. К.С. Лебединской. – М. : Педагогика, 1982.
2. Дети с временными задержками развития. / Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М. : Педагогика, 1971.
3. Обучение детям с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика). / Под ред. Б.П. Пузанова. – М. : Academia, 200.
4. Ульяновка У.В. Дети с задержкой психического развития. – Нижний Новгород, 1994.

УДК 37.02:372.8.(477)

О.М. ГОМОНЮК

*Хмельницький національний університет*

#### МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Різноплановий характер соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на розв'язання завдань соціального виховання та надання соціальної допомоги різним групам населення, зумовлює необхідність розробки проблем, пов'язаних з побудовою «ідеальної моделі» (професіограми) особистості і діяльності соціального педагога.

Введення посади соціального педагога в закладах системи освіти визначило необхідність конструювання моделі його особистості й професійної діяльності.

Сутність моделі у філософії розглядали В. Штофф, А. Уемов, у психології Г. Суходольський, у педагогіці Ю. Бабанський, у професійній педагогіці А. Ростунов. Ці та інші праці свідчать, що під моделлю в науці розу-

міють штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, логіко-математичних формул, фізичної конструкції і т.п., котрий, як тотожний досліджуваному об'єкту, відображає та відтворює в простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами об'єкту, що досліджується.

У педагогічній та психологічній науках підкреслюється, що модель:

1. Здатна виконувати функції компактної організації фактів, визначати їх взаємодію та структуру в побудові моделі, знайти потрібні факти.
2. Має велике практичне значення для планування подальшого експерименту.
3. Дозволяє визначити конкретну форму застосування модельованої системи.
4. Може бути базисом для кількісних розрахунків, разом з тим і змін.

Відповідно до положень, розроблених В. Пікельною, моделювання може визначатися як: метод наукового дослідження; основа розробки нової теорії; механізм визначення перспективи розвитку [4, с. 19].

Авторка запропонувала таку класифікацію функцій моделей:

- нормативна функція, що дозволяє співставити явище (процес) з іншим, більш дослідженим;
- ситематизуюча функція (дозволяє розглядати дійсність в сукупності);
- конкретизуюча функція (дозволяє розробити і обґрунтувати теорію);
- пізнавальна функція (спрямована на розгляд наукових та прикладних завдань) [Там само].

Прогнозування професійно-педагогічної діяльності соціального педагога на основі побудови моделі особистості фахівця дає можливість виявити ті її компоненти, що найбільш необхідні в сучасній соціокультурній ситуації

Це дозволяє цілеспрямовано формувати їх у системі педагогічної освіти та враховувати при складанні нормативної моделі (кваліфікаційної характеристики) соціального педагога.

Проектування особистості й діяльності соціального педагога можливо на основі вже розроблених наукою методологічних підходів. При цьому доцільно використати наявні в наукових дослідженнях моделі педагога – вихователя для конструювання інваріантної складової моделі, що включає ті якості особистості, якими повинен володіти будь-який педагог, незалежно від сфери його професійної діяльності (цей елемент моделі розроблений найбільшою мірою). Варіювання моделей буде залежати від характеру соціально-педагогічної діяльності в тому або іншому освітньому закладі.

При побудові професіографічних моделей особистості фахівця вибір основних професійно значимих якостей відбувається на підставі вимог, запропонованих до педагогічної професії як такої, а також тих з них, що проектується й задаються конкретними потребами суспільства на тому або іншому етапі його розвитку. При цьому аналізуються всі сторони діяльності вчителів – вихователя й визначаються характеристики, що відображають структуру педагогічної діяльності. Конструювання ж персонологічних моделей (від «особистості») пов'язане з вибором основних професійно значимих властивостей й якостей особистості фахівця, зумовлених загально-психологічними уявленнями про особистості і враховуючих її багатфакторну структуру. Позначені підходи не суперечать один одному, а навпаки, є взаємодоповнюючими як на етапах підготовки до професійної діяльності, так й у процесі реального її здійснення. У практиці наукових досліджень обидва підходи нерідко перетинаються.

Побудова персонологічних моделей фахівця більшою мірою характерна для психологічних досліджень (Б. Ананьєв, К. Платонов, А. Щербаков та ін.).

При побудові персонологічних моделей педагога важливий вибір критерію, за яким відбираються ті або інші якості. У ряді зарубіжних досліджень такими критеріями служать успішність професійної діяльності педагога (оцінні судження керівників школи та незалежних експертів, академічна успішність учнів) і результати різних тестів.

Орієнтація освіти на її новий результат вимагає інноваційного підходу до забезпечення її якості, критеріїв оцінки, організації освітнього процесу й управління ним. Ця ідея відображена в змісті компетентнісного підходу до освіти (В. Байденко, В. Болотов, І. Єрмаков, І. Зимня, Н. Клименко, М. Лук'янова, А. Маркова, О. Пометун, О. Овчарук, Ю. Татур, А. Хуторський, В. Шадриков, І. Якиманська, І. Ящук). Адже якість підготовки майбутнього соціального педагога – це критерій стану й результативності процесу освіти, його відповідність сьгоднішнім потребам суспільства у формуванні й розвитку професійної компетентності фахівця [1].

Одним із критеріїв результативності професійної підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах є професійна компетентність.

Це підтверджують дослідження Ю. Галагузової, Р. Куліченко, Л. Міщик, В. Поліщук.

Зокрема, російський дослідник Ю. Галагузова розрізняє такі види професійної компетентності:

- управлінську, що охоплює теоретичні знання і практичні вміння (соціальний досвід), необхідні для роботи з конкретним клієнтом і для організації соціальної допомоги і підтримки;
- психолого-педагогічну компетентність, котра зумовлена знаннями психології і педагогіки [2, с. 124.]

Вчений М. Фірсов професійну компетентність спеціаліста трактує як сформовану в процесі навчання і самоосвіти систему науково-практичних знань і вмінь, котрі впливають на якість вирішення професійних завдань і розвиток особистісно-професійних якостей, що виявляються в діловому і партнерському спілкуванні з людьми у вирішенні їхніх життєвих проблем [7, с. 263].

Доктор педагогічних наук, професор В. Поліщук підкреслює, що компетентність – це не тільки наявність знань і досвіду, але й вміння правильно ними розпоряджатися у процесі виконання професійних функцій, які зумовлені змістом його професійної діяльності. Компетентність передбачає індивідуальний стиль професійної діяльності, інноваційний творчий підхід, розвинуту соціально-педагогічну рефлексію, здійснення авторських пошуків [6, с. 325].

Отже, професійне становлення особистості має історичну й соціально-культурну обумовленість, ядром якого є формування професійної компетентності, тобто розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння професії й виконання професійної діяльності. Сам процес формування професійної компетентності індивідуально різноманітний, неповторний, однак у ньому можна виділити якісні особливості й закономірності.

Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога є системою компетентностей, що за своїм складом й різноманіттям відповідає багатоаспектності його діяльності, складності виконуваних ролей та особливому соціальному завданню пізнання, трансляції й створення культури, підготовці нових поколінь до вирішення глобальних проблем.

Професійні компетентності майбутнього соціального педагога – це система професійно значимих якостей, знань, умінь і навичок, об'єднаних гуманно ціннісним ставленням до вихованців, індивідуалізовано творчим підходом до праці, постійною спрямованістю на особистісне й професійне вдосконалення. Сукупність певних компетентностей дозволяє соціальному педагогу виконувати свої професійні функції, успішно адаптуватися до постійно мінливих соціальних і педагогічних умов, досягати досягнення культури та вносити свій внесок у її розвиток.

У структуру професійно-педагогічної культури, на нашу думку, входять: ціннісно-смилова компетентність; соціальна компетентність; психолого-педагогічна компетентність; виховна компетентність; комунікативна компетентність; дослідницька компетентність; загальнокультурна компетентність; рефлексивна компетентність; анімаційна компетентність, валеологічна компетентність. Ці складові необхідно враховувати при побудові моделі професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога.

### Література

1. Волик Л. Анімаційна компетентність як показник теоретичної та практичної готовності майбутніх педагогів до анімаційної діяльності // Педагогіка і психологія професійної освіти : Науково-методичний журнал. – 2009. – № 4. – С. 125.

2. Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания / Под общ. ред. И.А. Зимней. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 85 с.

3. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: Дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – М., 2001. – 373 с. – С. 124.

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

5. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): Автореф. дис.... доктора пед. наук: 13.00.01 / Институт педагогики и психологии профессиональной освіти АПН Украины. – К., 1993. – 39 с.

6. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : Дис.... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – С. 325.

7. Фирсов М.В. Социальная работа в России : теория, история, общественная практика. – М. : Московский гос. соц. ун-т., 1996. – С. 263.

УДК 371.2:355.233

Л.Д. ГОРЯШОВА

*Хмельницький базовий медичний коледж*

### ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ

Світ сьогодні поєднаний піклуванням про виховання громадянина усієї планети. Інтенсивно розвивається міжнародний освітній простір. Світова спільнота намагається створити глобальну стратегію освіти людини незалежно від місця її проживання і освітнього рівня. Сучасна освіта стає міжнародною та набуває риси полікультурної освіти, що означає свободу культурного самовизначення майбутнього спеціаліста і збагачення його особистості.

Важливе місце серед культурних сценаріїв посідають сценарії діяльності. Вони визначають у загальному вигляді характер, мету, норми діяльності в будь-якій галузі життя. Ці сценарії діють у просторі, як окремі системи умов і вимог існуючої в суспільстві культури і пред'являються суспільством тим, хто даною діяльністю займається. Першочергове значення у повсякденному житті людей мають сценарії, що визнають культуру мислення, спілкування, навчання, праці. В кожній галузі діяльності є свої сценарії мислення, специфічні для неї правила, прийоми і способи втілення розумових завдань. Сьогодні навряд чи знайдеться така сфера інтелектуальної діяльності у якій не було б спеціальних засобів мислення.

В розумінні медичного фаху це – бачити видиме і відчувати невидиме на підставі володіння теоретичними знаннями та практичними навичками в кожній окремій ситуації, що без спеціальної культури професійного мислення не є можливим. Жоден крок медичного працівника не може бути необґрунтованим, шаблонним, тому

що об'єктом діяльності медика є людина із найдорожчим що в неї є – здоров'ям. Проблема формування культури професійного мислення надзвичайно актуальна, оскільки пронизує всі компоненти професійної і духовної сфери майбутнього медичного працівника.

Культура професійного мислення медичного працівника виступає інтегрованою якістю майбутнього спеціаліста в процесі допрофесійної підготовки, вираженої в потребі самовдосконалення в умовах подальшої професійної діяльності, стає ступенем оволодіння фахом. Формування культури професійного мислення виступає як міра присвоєння нею певних цінностей у професійному та духовному досвіді розвитку медицини.

Специфіка формування культури професійного мислення майбутнього медичного працівника визначається своєрідністю діяльності медика, широким спектром його професійних функцій. Вона відрізняється складністю і багатомірністю, виступає як результат діяльності у процесі якої засвоюються і розширюються певні категорії цінностей.

Пізнавальна діяльність та формування культури професійного мислення майбутнього медика творчо поєднується з ініціативою викладача, самостійністю та активністю, співробітництвом, партнерством між ними, постійним самовдосконаленням. Процес формування професійного мислення майбутніх медичних працівників розпочинається з відображення його в навчальних планах, підручниках, посібниках і продовжується на теоретичних, практичних заняттях, під час навчально – виробничої медичної практики. Все це регламентує спільну діяльність педагога і міру активності студентів у пізнавальній діяльності.

Критерієм формування культури професійного мислення майбутнього медичного працівника є стійка мотивація формування та удосконалення власної нормативної поведінки студентів, що визначає їхню професійну спрямованість на здійснення пізнавального інтересу, сформованість особистісно, професійно та соціально значущих якостей для здійснення професійної діяльності, сформованість умінь і навичок здійснення нормативної професійної поведінки в галузі практичної діяльності.

**Висновок.** Складовими формування культури професійного мислення є особистісний, соціальний та професійний компоненти. Організація підготовки майбутніх медичних працівників в умовах ВНЗ I-II рівня акредитації спрямована на забезпечення ефективності професійної підготовки спеціалістів медичного профілю.

УДК159.955 + 159.923.2

Н.В. ГРИСЕНКО

*Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара*

## **ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ТА МЕТАКОГНІТИВНІ ЗДІБНОСТІ ЯК УМОВА ПОПЕРЕДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА**

Хоча проблема емоційного вигорання, зокрема педагога, має достатню історію, вона не втрачає актуальності, мабуть у світлі того, що останнім часом у різних країнах світу паралельно отримані дані про появу ознак емоційного вигорання не тільки у вчителів, які мають достатній стаж педагогічної діяльності, а й у зовсім молодих представників педагогічних професій, зокрема у студентів педагогічних спеціальностей, які тільки готуються стати викладачами і досвід педагогічної діяльності яких обмежується лише педагогічною практикою.

Крім того, дослідники звертають увагу, на ще один аспект, що в залежності від ступеню вигорання змінюється не тільки емоційний стан, а й з'являються незворотні зміни особистості вчителя. У зв'язку з цим піднімаються питання самозахисту та самозбереження особистісної цілісності вчителя за рахунок праці над собою, підвищення професійного рівня, постійного вдосконалення, розвитку рефлексії, стратегій подолання стресу та аутотренінгів з метою розслаблення та контролю напруги та тривоги.

Актуальність вивчення емоційного вигорання вчителя зумовлена не тільки турботою про стан психічного здоров'я самих представників педагогічних професій, а й його опосередкованим негативним впливом, що справляє вчитель, який перебуває у стані емоційного вигорання, на учнів. Негативні емоції вчителя зумовлюють, по-перше, виникнення негативних емоцій та стійкої тривоги у учнів, знижуючи тим самим ефективність навчально-виховного процесу, по-друге, позбавляють учнів відчуття психологічного благополуччя та задоволеність життям. В останні роки з'являється багато публікацій, які присвячені проблемі як зберегти здоров'я учнів, тому як за даними МОЗ України невротизація учнів за роки навчання у школі зростає приблизно у 10 разів. Ці факти змушують знов і знов вертатися до аналізу проблеми емоційного вигорання педагога та виявлення детермінант, що зумовлюють його.

Теоретичні та емпіричні дослідження емоційного вигорання широко представлені в зарубіжній психології (М. Anderson, Е. Iwanicki, М. Burisch, R. Burke, D. Cronin-Stubbs, С. Rooks, М. Davis-Sacks, D. Ford, М. Leiter, Т. Marek, К. Maslach, S. Jackson, А. Pines, W. Schaufeli, J. Winnubst та інші). У вітчизняній психології дану проблему розробляють О. Бондарчук, Н. Водоп'янова, Н. Грішина, В. Орел, Т. Ронгинська, М. Рукавішников, Т. Форманюк, Т. Зайченко, Н. Назарук, Т. Яценко та інші.

Аналіз особливостей педагогічної діяльності дозволяє припустити, що найбільш стресогенним фактором, на наш погляд, у першу чергу є сам процес здійснення професійних обов'язків і надання знань. Останнім часом можна спостерігати ситуацію, в якій порівняно низькі конкурси на вступних іспитах до педагогічних ВНЗ та



приводять до того, що у значній частині студентів виявляється недостатній інтелектуальний потенціал для оволодіння спеціальністю педагога, яка на перший погляд сприймається як проста, а фактично вимагає високого рівня інтелектуального розвитку для оволодіння вмінням передавати знання іншим.

Нами було проведено дослідження, в якому брали участь 125 педагогів різних освітніх установ, з метою дослідити зв'язок між показниками емоційного вигорання та інтелектуальними і метакогнітивними здібностями педагога. Прояви синдрому емоційного вигорання у педагогів ми вивчали за допомогою методики діагностики рівня «емоційного вигорання» В.В. Бойко, яка дозволяє діагностувати три стадії емоційного вигорання та відповідні їм симптоми. Інтелектуальний потенціал особистості ми вивчали за допомогою тесту інтелекту КОТ М. Бузіна, що визначає інтегральний показник загальних здібностей особистості, та методики «Самооцінка метакогнітивних здібностей та метакогнітивної активності», в якому: шкала метакогнітивних знань діагностує оцінку досліджуваного загального рівня функціонування власних пізнавальних процесів (мислення, пам'яті, уваги та ін.), ступеню легкості у надбанні нових знань та здатності справлятися з будь-якими ситуаціями, шкала метакогнітивної активності діагностує рівень свідомого регулювання власної інтелектуальної поведінки: структурування інформації, планування когнітивних дій та ін.

Результати нашого дослідження свідчать про те, що близько 50% педагогів мають ознаки емоційного вигорання різних рівнів. Найбільш поширеною стадією емоційного вигорання педагогів є «резистенція», яка за В.В. Бойко характеризується згортанням професійних обов'язків, зменшенням взаємодії з колегами та учнями, розширенням сфери економії емоцій, бажанням побути на самоті, неадекватним емоційним реагуванням тощо. Причиною цього, на нашу думку, є саме незадоволеність педагога собою як професіоналом.

Результати вивчення взаємозв'язку між компонентами емоційного вигорання педагога та показниками його інтелектуальних та метакогнітивних здібностей, показали наявність статистично значущого зв'язку між практично всіма показниками вигорання та показниками інтелектуального потенціалу педагога (при  $p < 0,05$ ). Відсутність зв'язку між компонентом «особистісної віддаленості» та показниками інтелектуальних та метакогнітивних здібностей педагога є цілком логічним, тому як в основі особистісної віддаленості може бути не інтелектуальний потенціал, а комунікаційна компетентність та гуманістичні орієнтації особистості.

**Висновки.** Отже, вміння сприймати, обробляти, фільтрувати, засвоювати і використовувати інформацію різної модальності, перетворювати її на знання і далі – на засоби розв'язування задач (професійних, особистісних та ін.), а головне – донести ці знання та засоби розв'язання задач до учнів -, є надзвичайно важливим вмінням сучасного педагога та одним з факторів попередження виникнення у нього емоційного вигорання.

#### Література

1. Булатевич Н.М. Синдром емоційного вигорання вчителя [Текст] : Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. / Н.М. Булатевич. – Київ, 2004. – 23 с.
2. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях [Текст] / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 3. – С. 85–95.

УДК 159.928(043.2)

О.В. ДАЦУН

Національний авіаційний університет

### ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ

Вивчення психологічних особливостей розвитку здібностей дітей (в нашому випадку – музичних) зумовлює використання багатовекторної моделі дослідження особистості. Одним із важливих факторів, що впливають на особливості перебігу процесу формування та розвитку здібностей людини – є її мотивація до того чи іншого виду діяльності. Займатися музикою діти починають з різних причин. В нашому дослідженні респонденти зазначали такі причини, як – ранній прояв музичності; для загального розвитку особистості; музика – шлях до майбутньої професії; батьки музиканти, тому заняття музикою – є цілком природним; цікаве проведення дозвілля; так вимагають батьки; в гуртку займаються друг чи подруга та ін. Отже, як ми бачимо, причин безліч і кожна з них тягне за собою певні мотиви.

На думку О.Я. Савченко, яка на нашу думку досить ґрунтовно описує ситуацію, в кожному класі, а отже і в музичному гуртку, як мінімум є п'ять груп дітей з різним ставленням до навчальної діяльності [1, с. 133-134]:

1. Діти, які є добрими виконавцями, тобто з готовністю сприймають те, що каже та показує вчитель, оскільки їх постійна установка – уважно слухати й виконувати всі вказівки незалежно від змісту діяльності;
2. Школярі, які наділені інтелектуальною ініціативою, тобто володіють яскраво вираженим прагненням виявити своє ставлення до всього, що відбувається на уроці.;
3. Діти, які за зовнішньої невеликої активності майже весь час перебувають у стані розумового напруження, результатом чого буває несподіваний оригінальний розв'язок задачі, вдало дібрані слова тощо;

4. Невелика група, які майже ніколи не можуть виконати навчального завдання, хоч за зовнішніми ознаками може здатися, що вони охоче слухають, напружено міркують, щоправда, ними керує не пізнавальний мотив, а бажання бути такими, як усі;

5. Діти, які явно негативно ставляться до процесу навчання, розуміючи, що робота їм не під силу, де-які навіть не бояться продемонструвати байдужість до неї, показати, що здобуття нових знань їм не цікавить.

Цікавою є думка С.М. Жукова, який вважає, що розширенню можливостей оволодіння музичним інструментом, можна досягти лише при врахуванні двох факторів: 1) загальної та музичної обдарованості дітей; та 2) вікових та індивідуальних особливостей їхньої поведінки [2, с. 7].

Б.А. Ермолаєв та В.І. Решетников вказують, що пізнавальний інтерес не є власною функцією навчання, він має інші, чисто психологічні корені в діяльності людини та являє собою своєрідний сплав емоційно-вольових та розумових процесів людини, що реалізуються під впливом певних соціально-психологічних факторів [3, с. 15]. Саме така позиція стала відправною для проведення психологічного експерименту з формування музичних здібностей дітей молодшого шкільного віку.

В даному дослідженні ми спробували встановити, якими саме мотивами керуються діти, відвідуючи музичні заняття. З отриманих нами результатів ми бачимо, що у дітей з низьким рівнем музичних здібностей, відсутні навчально-пізнавальні мотиви та мотиви самоствердження, інші види мотивів представлені в рівній пропорції (по 33,3 %). Діти з середнім рівнем музичних здібностей найчастіше обирали судження, що відповідають широкому соціальному (25 %) та пізнавальному мотивам (40 %). Для дітей з високим рівнем музичних здібностей найбільш притаманні навчально-пізнавальні мотиви (37,5 %). Судження, що відповідають мотивам соціального співробітництва діти цієї групи не обирали взагалі.

Отримані дані дали нам змогу зробити наступні припущення, що для покращення рівня розвитку музичних здібностей у дітей є необхідним змінювати їх мотиваційні установки щодо занять музикою. Як ми бачимо, в групах дітей при покращенні музичних здібностей відбувається динамічне зростання питомої ваги мотивів самоствердження та навчально-пізнавальних мотивів. В той самий час, відбувається зменшення прояву мотивів соціального співробітництва та широких соціальних мотивів. Такі результати свідчать про те, що у дітей з низьким рівнем музичних здібностей є необхідним розвивати прагнення до самовдосконалення, самоствердження, підтримувати будь-які їх досягнення та прояви ініціативи.

Однак, при роботі з дітьми є необхідним звертати увагу на доброзичливі та комфортні стосунки в колективі. Зменшення питомої ваги мотивів соціального співробітництва, тобто бажання підтримувати добрі стосунки з учителем та учнями вимагає певного способу організації навчальної діяльності, щоб на ведучому місці стояли не тільки покращення певних здібностей учнів, їх досягнення, а й виховання у дітей доброзичливості, порядності, відчуття колективу.

**Висновки.** Мотиваційний аспект є одним із найважливіших моментів, які потрібно враховувати при навчанні дітей та формування у них певних здібностей. Дана проблема хоча і активно досліджується вченими усіх рівнів, але і сьогодні лишається особливою детермінантою, що потребує комплексного вирішення, з одного боку – індивідуальної складової, яка є показником індивідуально-психологічного розвитку певної особистості; та з іншої сторони – широкого соціального компоненту, що є характеристикою психологічно-соціального середовища, в якому формується та функціонує певна особистість.

### Література

1. Познательный интерес как фактор активности личности / Б.А. Ермолаев, В.И. Решетников – М. : Учись учись, 1988. – 65 с.
2. Жуков С.М. Формування інтересу до музичного виконавства у молодших школярів : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С.М. Жуков. – К., 1998. – 20 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.

УДК 159.923.2

М.В. ДЕРКАЧ

*Хмельницький інститут соціальних технологій ВМУРоЛ «Україна»*

### ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Актуалізація проблеми психологічного супроводу в розвитку вітчизняної психології пов'язана з орієнтуванням на наявні в неї переваги та перспективи, що є вкрай необхідним в умовах сучасної професійної підготовки інвалідів.

Психологічні дослідження свідчать, що більшості студентів-інвалідів властиві суттєві проблеми, пов'язані із навчанням. Вони відчувають себе ізольовано, зневірюються у власних силах, їм властиві підвищена тривожність, роздратованість, емоційні розлади тощо.

В процесі навчання інваліди стикаються з різного роду психологічними бар'єрами, що визначає необхідність створення особливих умов для підготовки цієї групи учнівської молоді. Це і адаптація навчального процесу до потреб студентів з інвалідністю, і організація соціально-психологічної підтримки, і підготовка викладачів до роботи у специфічних умовах, і створення безбар'єрного середовища.

Психологічний супровід розглядається як багатовимірний процес, зосереджений на позитивних сторонах і перевагах особистості; як процес, що сприяє встановленню віри у себе та свої можливості, підвищенню резистентності особистості до дестабілізуючих зовнішніх і внутрішніх факторів. Психологічний супровід – це галузь і спосіб діяльності, які призначені для сприяння людині та суспільству у вирішенні широкого кола проблем, породжених життям людини у соціумі [1].

Головними умовами ефективності психологічного супроводу є: системність і цілеспрямованість психологічної підтримки, полісуб'єктність та особистісне орієнтування на формування ситуації розвитку особистості, спрямованість психологічної підтримки на персоналізацію студентів та осіб, які надають допомогу.

При впровадженні системи супроводу навчання студентів з особливими потребами слід враховувати психофізичні особливості та проблеми навчання людей різних нозологій, їх потреби у компенсації сенсорних вад, що заважають сприймати навчальний матеріал, соціально-психологічні фактори, що ускладнюють інтеграцію студентів у вищому навчальному закладі, потреби у фізичній реабілітації та багато інших [2].

Визначають два шляхи реалізації психологічного супроводу студентів у вищому навчальному закладі:

- виявлення закономірностей творчого потенціалу особистості у рамках комплексної програми з урахуванням її вікових особливостей;
- створення умов (загальні, навчальні, розвивальні та виховні принципи; освітні технології тощо) для розвитку цього потенціалу.

Супровід навчання і виховання студентів з особливими потребами базується на таких засадах [3]:

- забезпечення архітектурної безбар'єрності освітнього середовища;
- забезпечення доступності в усіх форм навчання та освітніх послуг;
- запровадження спеціальних технологій та адаптивних технічних засобів навчання;
- індивідуалізація та адаптація навчальних програм з урахуванням потреб і можливостей студентів з інвалідністю;
- поєднання традиційних та інноваційних підходів до розвитку людини з особливими потребами;
- створення умов для медико-фізичної реабілітації студентів;
- створення сприятливих умов для соціалізації, самовизначення та самореалізації студентів;
- професійна адаптація студентів з особливими потребами.

Супровід навчання студентів з особливими потребами здійснюється за такими напрямками: технічний, педагогічний, психологічний, медико-реабілітаційний, спортивний, соціальний, професійна адаптація та реабілітація. Супровід розпочинається з моменту звернення людини з особливими потребами до університету й охоплює процеси підготовки до вступу та навчання у вищому навчальному закладі, передбачає підтримку зв'язків з випускниками. Усі перелічені складові системи супроводу вступають в дію поступово і можуть діяти одночасно, доповнюючи одна одну.

Психологічний супровід спрямований на з'ясування психологічних особливостей кожного студента, зміцнення та збереження його психологічного здоров'я, надання йому необхідної допомоги з адаптації в інтегроване освітнє середовище, сприяння особистісному розвитку.

Отже, це дає підстави стверджувати про запровадження цілісної системи психологічного супроводу студентів на всіх етапах їхнього навчання у вищому навчальному закладі. Тому, психологічний супровід розвитку особистості студента можна розглядати як цілісну системно-організовану діяльність, у процесі якої створюються соціально, психологічні та суто педагогічні умови для успішного навчання й особистісного розвитку кожного студента в освітньому середовищі.

Перспективами подальшого дослідження в цьому напрямі можливе розроблення програми психологічного супроводу навчання студентів з обмеженими функціональними можливостями.

#### Література

1. Головаха С.И. Жизненная перспектива и социальное самоопределение молодежи – К., 1988.
2. Кон И.С. Психология ранней юности – М., 1992.
3. Скрипченко О.В., Долинська Л.В. Вікова та педагогічна психологія. – К.: Просвіта, 2001.
4. Коломійський Н.Л. Соціально-психологічні проблеми підготовки фахівців до професійної діяльності. // Наука і освіта. – 2004. – №3.

УДК 159.9(09)

Л.М. ДЖИГУН  
*Хмельницький національний університет*

#### ІСТОРИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ АНТИЧНОГО ПЕРІОДУ

Історичний етап розвитку психології – тривалий процес боротьби різних поглядів і концепцій, пошуку свого місця серед інших наук. Тому знайомство з найважливішими психологічними теоріями дає змогу краще зрозуміти предмет психології і методи дослідження психіки.

Питання про місце психології в системі наук завжди було і залишається предметом гострих дискусій. Від відповіді на нього залежать можливості використання психологічних даних в інших науках, розуміння того, наскільки правомірно використовувати їх здобутки в психології. Місце, яке відводилося психології в системі наук у різні історичні періоди, свідчило і про рівень розвитку психологічних знань, і про філософську спрямованість самої класифікаційної схеми. У цій схемі психологія завжди була саме тим компонентом, який переконливо показував неспроможність усіх лінійних класифікаційних схем. Жодна наука не переходила з однієї рубрики в іншу стільки разів, як психологія.

В історії психології, психологічній науці, яка займається дослідженням процесу встановлення психологічних знань і уявлень, можна знайти три основних підходи до визначення рамок та етапів розвитку психології:

- відповідно до першого підходу, психологія має довгу передісторію і коротку історію, яка починається з другої половини XIX століття (Г. Еббінгауз);
- представники другого підходу (М.С. Роговін та ін.) вважають, що розвиток психологічної думки має бути розподілений на три етапи (донаукової (міфологічної), філософської і наукової психології);
- згідно з третім підходом (культурологічним), розвиток психологічної науки повинен розглядатися в контексті розвитку людської культури взагалі. До цього підходу належать вчинкова концепція в історії психології, розроблена українським вченим В.А. Роменцем.

Античність є першою історичною епохою розвитку людства; саме в цей час у зв'язку з диференціацією форм культурної творчості міфологічна психологія трансформується у філософську. Існування психології в надрах філософії обумовлювало застосування у психологічних дослідженнях суто філософських методичних засобів. У розвитку уявлень про душу на зміну анімізму прийшли атомізм Демокріта, Епікура (вчення про те, що душа, як і всі речі, складається з атомів) та спіритуалізм Платона (вчення про духовну природу душі). Душа занурюючись у матеріальний світ, пам'ятає свою істину – ідеальну – природу, і кожен акт пізнання є насправді актом спогаду істинного буття.

Теоретично орієнтована філософська психологія епохи Середньовіччя вбачала в людині образ і подобу Вищої істоти – Бога. Тільки спіраючись на зв'язок з божественним світом людська душа отримує силу. Античність і середньовіччя, розглядаючи ситуацію (сукупність умов) людського життя, вже одержують феномен протистояння людини долі (конфлікт між зовнішнім і внутрішнім аспектами ситуації). Загострення цього конфлікту спричинило звернення психології Відродження до внутрішнього світу людини, до тих мотивів, якими визначаються її діяння. Людина Відродження вважала себе центром світу і свою мотивацію – непереможною силою. Антропоцентрична переорієнтація епохи Відродження перенесла наголос у твердженні про подібність людини до Бога на належність їй божественних якостей. Подальші епохи спроектували це самовпевнене уявлення.

Метафізична психологія вчить, що наука існує як нематеріальний субстрат, або ж що психіка з її свідомістю матеріальна. Метафізик – психолог становить дуже абстрактно питання про те, що таке душа, не досліджуючи її реальної діяльності, поведінки, насамперед, практичного зіткнення її зі світом. Те, що перебуває поряд, не помічається (своєрідна сліпота людського розуму). Всі сили душі переносяться в її невидиму сутність. Предмет дослідження такої психології – пізнавальна діяльність людини загальної смисл естетичних та етичних категорій.

У філософській психології аналізується насамперед діяльність теоретична. Проблема волі становиться лише в плані того, що її визначає, чи не підлягає вона причинному поясненню, чи ні. У зв'язку з цим головною проблемою виступає «свобода волі»: два рішення були протиставлені одному – детермінізм та індетермінізм. Проблема людських почуттів зосереджується на пізнанні – сприяють йому чи перешкоджають. Ерос, любов, з одного боку, і розклад, ненависть, з другого, визначають пізнавальний етичний бік прояву психічного.

Уявлення про душу як про щось потаємне не могло не дістати міфологічного тлумачення. І справді, в грецькій міфології виникає образ чарівної дівчини Психеї, яка уособлює душевне життя.

У розпливчатих магічних уявленнях та відповідних культурах поступово народжувалися ідеї про всезагальну силу, що лежить в основі життя, яка й сама є за своїм змістом цим життям. У стародавній Греції цю силу назвали Еросом. Він з'явився ще задовго до богів і був єдиною основою впорядкування і процвітання світу. Ерос охопив всі природні і суспільні явища, став смислом усього того, що здійснюється в природі. Наступав час, коли людська думка змушена була пов'язати два вихідних поняття свого світогляду – Ерос і душу (Психею).

Еротичне тлумачення душі почалося ще в первісному суспільстві. Стародавній Ерос (Амур) став першим визначенням процесуального змісту психічного. Міфологічна фантазія про шлюб Амура і Психеї підвела підсумок тривалим пошукам людської думки у розкритті смислу психічної діяльності людини.

Психея (гр. Psyche – душа) – чарівна дівчина, втілення людської душі, була така вродлива, що викликала заздрощі самої Афродіти, яка наказала Еросові розпалити в Психеї хтивість до найогиднішого чоловіка. Проте Ерос сам запалав до неї чистим і шляхетним коханням. Амур щоночі відвідував дівчину, але застеріг її, щоб вона не пробувала довідатись, хто він такий і не намагалась побачити його при світлі. Сестри, яким Психея розповіла про це, глузували з неї, кажучи, що її коханець, мабуть, огидний дракон. Не в силі побороти цікавість, Психея однієї ночі запалила світильник, щоб подивитися на коханого. Крапля гарячої оливи розбудила Амура, і він, розгнівавшись на неслухняну Психею, зник назавжди. Психея почала розшукувати його по всіх святинях і нарешті прийшла до храму Афродіти. Богиня примусила її виконувати найважчу роботу. Нарешті працюючістю, лагідністю і вродою Психея здобула прихильність майбутньої свекрухи. Зевс подарував дівчині безсмертя й забрав на Олімп, де вона вийшла заміж за Амура-Ероса.

Ерос як атрибут психічного спочатку виступив як світова сила, що панує навіть над богами. Згодом ви-

явилась тенденція до обмеження влади цієї сили. Її було вміщено, як розповідає давня казка, в самій людині. Ця сила визначала ситуацію, мотивацію і самі вчинки людини. Висновки. У ХХ ст. творець психоаналізу Зігмунд Фрейд визначив еротичний потяг (лібідо) основним потягом людини. В коханні ерос шукає свого справжнього втілення, і його об'єктом стає весь світ. Він живить, організовує і сприймання, й перетворення світу. Недарма кажуть, що без любові не здійснюється ніяка велика справа.

На основі різних варіантів грецького міфу драматичну історію відкриття і взаємного кохання Амура (Ероса) і Психеї (Душі) викладено у творі талановитого римського філософа і письменника Апулея Люція (II ст. н.е.) «Метаморфози, або золотий осел».

Любов і шлюб між Амуром і Психеєю – міфологічна фантазія про перше суттєве визначення психічного. Душа та один з її найгрунтовніших потягів уособлені шлюбною парою.

Не слід думати так, що у стародавніх людей була «теорія» потягів психічного, до якої потім підшукували відповідні образи. У міфологічній психології визначення психічного мають форму несвідомої проєкції потягів та інших його особливостей на об'єктивний світ. Оскільки ці потяги визначають поведінку, то останньою наділяється психіка саме людини, яка дійсно має розум і потяги, що стимулюють одне одного.

### Література

1. Психологія: Навч. посіб. / О.В. Винославська, О.А. Бреусенко-Кузнецов, В.Л. Зливков та ін. ; За наук. ред. О.В. Винославської. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – С. 26-35.
2. Історія психології. Зав. редакцією В.Г. Петік. – 1978. – С. 40-55.
3. Психологія. Навчальний посібник. Рецензенти: Н.А. Буняк., А.В. Вихруц, 2003. – С. 27-31.
4. Психологія / За ред. Трофімова Ю.Л. – К., 2000.
5. Романець В.А. Історія психології. – К., 1990.
6. Ждан А.Н. История психологии. От античности до наших дней. – М., 1990.
7. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посібник. – К., 2000. – С. 38-50.
8. Психологія: Словарь. – М., 1990.
9. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов та ін. – К., 1999. – С. 15-30.
10. Ярошевский М.Г. История психологии. – М., 1985.

УДК 378.091.12.011.3-051:159.9

Н.М. ДІДИК

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

### ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Важлива умова ефективної професіоналізації – підготовка фахівця з творчим мисленням, активного суб'єкта професійної діяльності, з важливими професійно значущими якостями і прагненням до самореалізації. Самореалізація – здатність людини об'єктивувати багатство свого внутрішнього світу в якій-небудь формі діяльності (праця, гра, пізнання, спілкування і ін.); процес перетворення здібностей і особистісних можливостей як в діяльності, так і в інших людях; прагнення розвинути сильні сторони своєї особистості. Значення терміну самореалізація багато в чому співпадає з поняттям самоактуалізація в аспекті, який стосується саморозвитку, розкриття прихованих можливостей людини (К.О. Абульханова-Славська, Ю.З. Гільбух, К. Голдштейн, Є.І. Головаха, Д.О. Леонтьев, А. Маслоу, Л.П. Овсянецька, В.А. Петровський, Л.В. Потапчук, К. Роджерс, Т.М. Титаренко, Е. Шостром, К. Юнг та ін.). Важливою характеристикою самореалізації особистості є креативність. Творча самореалізація потенційно можлива для будь-якої особистості, пов'язана з креативністю, здатністю до саморозвитку і самоактуалізації. За словами В.Й. Бочелюк, В.В. Зарицької, «Реалізація можливостей людини робить її психологічно зрілою, здатною до творчості» [1, с. 35]. На думку Л.В. Лободи, одним з основних системоутворюючих факторів у структурі особистості, що впливає на рівень її розвитку та обумовлює процес самоактуалізації є креативність.

Маслоу вбачав завдання освіти у «самоактуалізації людини, у становленні повноцінної людяності, у досягненні максимальної висоти, на яку повинен піднятися людський рід чи окремих індивідів» [4]. Гуманістична освіта повинна стимулювати, а не придушувати природну дитячу цікавість, стимулювати до творчого мислення. Студенти повинні слідувати власними шляхами, підказаними зсередини, осмислено і чесно вести діалог з викладачами. Звичайно, для цього і студенти, і викладачі повинні самоактуалізуватися, щоб їх вибори спрямовувалися до росту. Дальні цілі навчання – це способи, з допомогою яких можна допомогти людині стати тією, якою вона прагне стати. Це спосіб, яким навчаються самоактуалізовані люди [4]. При навчанні інколи спостерігається гіперопіка, коли самостійність заохочується рідко, більше цінується дисциплінованість, а, отже, підкорення. Це, звичайно, не сприяє самореалізації при навчанні. За словами Л.В. Долинської, особистісно-

орієнтоване навчання у вузі вимагає перш за все створення кожному студенту умов для саморозвитку та самореалізації: забезпечення усвідомлення студентами завдань та вимог майбутньої професії; формування професійно-психологічної спрямованості особистості; організація активності кожного студента; врахування в процесі навчальної взаємодії зі студентами індивідуальних особливостей кожного; максимальне використання у навчально-виховному процесі активних методів навчання та нетрадиційних форм професійної підготовки; організація керованої самостійної роботи студентів [3, с. 66].

Однією зі сфер самореалізації людини є професійна діяльність, що дозволяє актуалізувати власні професійні і особистісні можливості. За словами А. О. Реана, «з наявністю вираженого прагнення до саморозвитку пов'язана успішність людини як суб'єкта професійної діяльності, успішність досягнення нею професійного успіху, професійного довголіття» [5, с. 88]. Дослідники професійного становлення психолога (Г.Б. Бердник, В.Й. Бочелюк, Дж. Б'юдженталь, В.В. Зарицька, Р. Кочюнас, І.А. Мартинюк, О.О. Міненко, Н.І. Пов'якель, О.О. Прокоф'єва, К.Р. Роджерс, Л.Б. Шнейдер та ін.) звертають увагу на важливість самореалізації для професійного та особистісного росту цього фахівця. За словами О.О. Міненко, особливо значущим аспектом успішного професійного становлення майбутніх психологів є здатність до особистісного змінювання, прагнення до самоактуалізації. За визначенням Дж. Б'юджентала, «психотерапевт вирішальним кроком до самоактуалізації принципово змінює переживання ним своєї сутності, він завжди орієнтований на результат» [2, с. 253]. Н.І. Пов'якель вважає, що засобом самоактуалізації й самореалізації особистості психолога виступає саморегуляція. Самоактуалізований психолог є психологічно готовий до прийняття інших і надання психологічної допомоги, він відкритий для діалогу і партнерства, здатний до творчого вирішення професійно-психологічних завдань різного типу складності [1, с. 36]. Професія сучасного психолога-практика належить до творчих професій, оскільки досягнення майстерності у ній залежить не лише від професійних знань та умінь, але й від особистісних якостей і спеціальних здібностей фахівця. За словами К. Роджерса, стрижнем психологічної готовності до професійної діяльності психолога-практика є особистісне зростання спеціаліста, що передбачає не лише розвиток особистості, а й прагнення її до найповнішого вияву та розвитку своїх можливостей і здібностей. Тому формування у психолога прагнення до самоактуалізації, створення спеціальних передумов для цього процесу є досить важливим елементом професійної підготовки цього фахівця.

Для діагностики самореалізації майбутніх психологів використано наступні методики: короткий індекс самоактуалізації (SI) А. Джонса і Р. Крендела, самоактуалізаційний тест Е. Шострома, тест СЖО Д.О. Леонтьєва (задоволеність самореалізацією), опитувальник ставлення до життя, смерті і кризових ситуацій А.А. Баканової (життя як ріст, прагнення до росту), опитувальник Ю.З. Гільбуха (мотивація досягнень), автонаратив «Я-психолог-професіонал».

За методикою «Короткий індекс самоактуалізації» виявлено, що числове значення індексу самоактуалізації збільшується з кожним курсом. На молодших курсах 35,7% студентів, які мають високий рівень самоактуалізації, а на старших – 56,5% майбутнім психологам притаманні високі показники самоактуалізації. Середній рівень самоактуалізації на молодших курсах властивий 64,3% досліджуваних, а на старших цей показник досягає 43,5%. Низькі показники індексу самоактуалізації відсутні. За результатами САТ Шострома високий рівень самоактуалізації притаманний 9,5% досліджуваних, вище середнього – 13,7%, середній – 48,4%, нижче середнього – 13,7%, а низький рівень властивий 14,7% майбутніх психологів.

За опитувальником СЖО особливості самореалізації майбутніх психологів визначалися за субшкалою «Результативність життя або задоволеність самореалізацією». Кількісний аналіз результатів дослідження показав, що майже половина досліджуваних (49%) демонструє показники вище середнього за цією субшкалою, а високі значення притаманні 27,5% досліджуваних, що свідчить про їх задоволеність самореалізацією. Разом з тим, високі показники можуть характеризувати людину, яка доживає своє життя, у якій все у минулому, що здатне надати смислу життю. Менша кількість студентів мають середній рівень показників – 19,4% за даною субшкалою. Лише 4,1% досліджуваних майбутніх психологів характеризуються рівнем показників нижче середнього, що є ознакою незадоволеності прожитим відрізком життя. Низький рівень за цією субшкалою відсутній.

За опитувальником «Ставлення до життя, смерті і кризової ситуації» за шкалою «Життя як ріст» високі бали отримали 68% досліджуваних, середні – 19,6%, а високі – 12,4%. За шкалою «Прагнення до росту» високі показники характерні для 73,2% майбутніх психологів, середні – 12,4%, а низькі – для 14,4%. Середнє значення за шкалою «Життя як ріст» складає 5,43, а за шкалою «Прагнення до росту» – 5,48 з максимальних 7, що відповідає 7 і 9 порядковому номеру відповідно за ранжуванням (в порядку зростання) серед 14 показників за шкалами опитувальника. Виявлено, що найвищі середні значення за шкалою «Життя як ріст» властиві для V курсу (6,2), а найменші – для I курсу (4,64). За шкалою «Прагнення до росту» максимальні значення характерні також для п'ятикурсників (6,4).

За опитувальником особистісної зрілості особливості самореалізації майбутніх психологів вивчалися за шкалою «Мотивація досягнення», яка свідчить про спрямованість у діяльності на значущі життєві цілі, самостійність, ініціативність, прагнення до максимальної реалізації, до лідерства і досягнення високих результатів у діяльності. Середнє значення показника «Мотивація досягнення» дорівнює 9,51, що свідчить про його задовільний рівень вираженості. Найвищий середній показник за цією шкалою притаманний п'ятикурсникам (11). Високий рівень мотивації досягнення характерний для 31,9% майбутніх психологів, задовільний – для 29%, а незадовільний рівень наявний у 39,1% досліджуваних. Дуже високий рівень мотивації досягнення серед респондентів відсутній.

За контент-аналізом автонаративу «Я – психолог-професіонал» отримано результати: прагнення до самореалізації у майбутніх психологів найбільше входить до складу образу «Я-майбутній професіонал», яке

займає друге місце по значущості після інтелектуальності у цьому образі (22,5% частоти вживання серед усіх показників образу «Я-майбутній професіонал»). Тоді як в образі «Я-теперішній професіонал» прагнення до самореалізації знаходиться на досить низькому рівні вираженості – 1,3% частоти вживання всіх інформативних одиниць образу «Я-теперішній професіонал». Загальна частота використання інформативних одиниць, що свідчать про самореалізацію майбутніх психологів в автонаративі складає 18,2% і займає 9 місце за ранжуванням серед 12 характеристик. Прагнення до самоактуалізації є складовою частиною Я-образів «Я-теперішній професіонал» і «Я-майбутній професіонал» на старших курсах. На першому і другому курсах самоактуалізації входить лише до складу Я-образу «Я-майбутній професіонал». Це пояснюється тим, що старшокурсники не лише планують самоактуалізацію в майбутньому, але і виконують конкретні кроки до її набуття вже в теперішньому. Для майбутніх психологів випускних курсів самоактуалізація є досить актуальною для професійного вдосконалення.

Таким чином, важливим для самореалізації майбутніх психологів є читання додаткової літератури з психології, участь у роботі психологічного гуртка чи проблемної групи, в олімпіадах, наукова робота, самодіагностика, тренінги і спеціальні програми самопізнання, прагнення до самовдосконалення і самореалізації. На перших етапах ця робота повинна бути керованою викладачем, зі зворотнім зв'язком, контролем і поступово переходити в самоосвіту. Самореалізація є обов'язковою умовою і наслідком особистісного і професійного зростання майбутнього психолога. Реалізація своїх потенційних можливостей забезпечує фахівцю виконання професійної діяльності на більш якісному рівні. Відповідно, це призводить до особистісного і професійного самовдосконалення психолога.

### Література

1. Бочелюк В.Й. Психологія: вступ до спеціальності / В.Й. Бочелюк, В.В. Зарицька. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 288 с.
2. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
3. Долинська Л.В. Психолого-педагогічні умови особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя / Л.В. Долинська // Психологія: зб. наук. праць. – Випуск III. – К. : НПУ. – 1998. – С. 65–71.
4. Маслоу А. Самоактуалізація // Психология личности. Тексты / Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырей. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 108–117.
5. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – М.: АСТ ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.

УДК 37.041+371.134+37.046.1 (045)

Г.І. ДУДЧАК

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

## ВИДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

У 1998 році було прийнято постанову КМУ № 65 про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ОКР), що спричинило активне втілення у життя системи ступеневої освіти. Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах, у тому числі і в педагогічних, починає здійснюватися за ОКР «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст», «магістр». Зазначені зміни у сфері української освіти розкривають широкі можливості для здобуття громадянами освіти відповідно до розумових та професійних здібностей, індивідуальних можливостей та бажання, і безумовно, спрямовані на підготовку особистості до життя в умовах інформаційного суспільства.

Реалізація ступеневої освіти у вищих педагогічних навчальних закладах спрямована на забезпечення конкурентоспроможності та мобільності майбутніх учителів на ринку праці, підготовку їх до виконання визначених професійних функцій, формування у них готовності до самостійного поповнення знань, необхідних для ефективної педагогічної діяльності, обсяг яких щорічно збільшується у декілька разів.

Як свідчить досвід, високий рівень розвитку самостійності студентів забезпечується ефективною організацією та керівництвом самостійною роботою, яка відповідно до Положення про організацію навчального процесу у вищих закладах освіти повинна складати від 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального матеріалу.

У педагогічній літературі самостійна робота студентів класифікується за різними ознаками. Значний внесок у розвиток цієї проблеми зробили такі науковці, як А. Алексюк, А. Аюрзайн, В. Глазиріна, В. Козаков, В. Кудіна, П. Підкасистий, В. Снітковська, М. Соловей, Є. Спіцин [1], [2], [3] та ін.

На основі вивчення джерельної бази цих авторів, ми розробили класифікацію самостійної роботи, яка має місце у процесі ступеневої підготовки майбутніх учителів.

У процесі здобуття студентами освіти за кожним ОКР самостійна робота здійснюється як під час аудиторних занять, так і під час позааудиторної роботи. Відповідно до цього можна виділити два її види: аудиторну та позааудиторну.

Як стверджують В. Глазиріна та В. Снітковська, аудиторна самостійна робота здійснюється в рамках навчального заняття, відбивається в його плані. Вона спрямована на формування уміння працювати самостійно та контролювати рівень засвоєння знань і умінь. Така робота завжди короткочасна [1].

Позааудиторна самостійна робота, на думку науковців, містить у собі: 1) домашню самостійну роботу з підготовки до навчальних занять (семінарів, лабораторних і практичних робіт). Вона є логічним продовженням аудиторного заняття й сполучною ланкою в ланцюзі засвоєння навчального предмету. Результати її виконання контролюються та коректуються на занятті; 2) підготовку та проведення позааудиторних заходів з певного навчального предмету, міжпредметних і професійно спрямованих; 3) виконання тематичних і комплексних завдань, що вимагають спеціального контролю (курсові, дипломні роботи та ін.) [1].

Аудиторна та позааудиторна самостійна робота може виконуватися кожним студентом окремо, попарно та в групах. Відповідно до цього, ми виділяємо індивідуальну, парну та групову самостійну роботу.

Зазначені види самостійної роботи практикуються на кожному ступені навчання та відіграють важливу роль у процесі підготовки фахівців, адже сприяють формуванню у них таких якостей як самостійність, взаємоповага, взаємодопомога тощо. Використання парної та групової самостійної роботи дає можливість забезпечити взаємоперевірку та взаємооцінку, що веде до формування адекватної самооцінки кожним студентом результатів своєї діяльності.

Індивідуальна, парна та групова самостійна робота може виконуватися як в усній, так і в письмовій формі, що є підставою для виділення ще двох її видів – усної та письмової. Ці два види самостійної роботи спрямовуються на виконання завдань, які передбачають усне або письмове опрацювання матеріалу без його творчої обробки, пошуково-пізнавальну та творчу діяльність студентів. Відповідно до цього, у процесі підготовки майбутніх учителів має місце ще одна класифікація самостійної роботи, яка включає репродуктивну, пізнавально-пошукову, творчу та комбіновану самостійну роботу.

Репродуктивна самостійна робота здійснюється майбутніми учителями на кожному ступені навчання і передбачає роботу з підручниками, навчальними посібниками, періодичною пресою, першоджерелами (перегляд, читання, конспектування літератури, реферування, складання тез); роботу на лекціях (прослуховування лекцій, запам'ятовування, повторення навчального матеріалу тощо); виконання вправ репродуктивного характеру; роботу над конспектами до проведення лекційних занять і після них. Дуже важливо, щоб оволодіння студентами способами та прийомами репродуктивної самостійної роботи відбулося якнайшвидше, оскільки це є запорукою їх успіху в навчанні та полегшує пізнавально-пошукову діяльність.

Пізнавально-пошукова самостійна робота студентів включає підготовку рефератів, доповідей, наукових повідомлень, що передбачено для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня; підготовку курсової роботи, що здійснюється студентами при здобутті ОКР «молодший спеціаліст»; підготовка дипломних досліджень та наукових статей, що здійснюється студентами бакалаврату і слухачами магістратури.

Виконання творчої самостійної роботи вимагає глибокого засвоєння студентами навчального матеріалу і передбачає виконання творчих вправ, розв'язування педагогічних задач, пошук відповідей на проблемні запитання, написання творів та переказів, підготовку проектів тощо. Творча самостійна робота майбутніх учителів передбачена на кожному ступені навчання і стимулює їх активність, адже як свідчать результати нашого дослідження, студентам більше подобається виконувати завдання творчого характеру, ніж репродуктивного. Творчими завданнями самостійної роботи мають бути насичені аудиторні заняття (пропонується дати відповіді на проблемні запитання, розв'язати педагогічну задачу чи проаналізувати педагогічну ситуацію), і позааудиторна робота студентів (моделюють урок чи виховний захід, здійснюють підготовку проекту тощо).

Комбінована самостійна робота включає елементи творчості та репродукції і має місце при проходженні студентами різних видів педагогічної практики на кожному ступені навчання.

Так, підготовка фахівців за ОКР «молодший спеціаліст» передбачає педагогічну практику з позакласної і виховної роботи, пробні уроки і заняття в школі, переддипломну практику тощо. Основними видами практики при підготовці бакалаврів є дослідницько-діагностична та переддипломна педагогічна практика. Переддипломною практикою завершується і здобуття ОКР «спеціаліст». Практична підготовка магістрів передбачає роботу слухачів у якості куратора академічної групи та викладача дисциплін педагогічного циклу.

Проходження вищезгаданих видів педагогічної практики на кожному ступені навчання вимагає виконання студентами значного обсягу репродуктивної самостійної роботи, що пов'язано із підбором інформації для підготовки уроків, виховних заходів, навчальних занять, а також самостійну роботу творчого характеру, спрямовану на конструювання змісту навчально-виховного процесу, підбір методів та засобів навчання і виховання, виготовлення наочних посібників, дослідження особливостей розвитку учня та специфіки педагогічної діяльності вчителя (викладача), аналіз та узагальнення одержаних даних, формулювання педагогічних висновків тощо.

Таким чином, розвиток самостійності, ініціативи, творчості майбутніх педагогів в умовах ступеневої освіти здійснюється шляхом залучення їх до різних видів самостійної роботи, передбачених для кожного ступеня навчання зокрема (I ОКР – курсова робота, педагогічна практика з позакласної і виховної роботи, пробні уроки і заняття в школі, переддипломна практика; II ОКР – дипломна робота, наукові статті, дослідницько-діагностична та переддипломна педагогічна практика; III ОКР – переддипломна педагогічна практика; IV ОКР – дипломна робота, наукові статті, асистентська та виробнича практика) і для всіх загалом (аудиторна і позааудиторна; усна і письмова; індивідуальна, парна та групова; репродуктивна і творча). Подальшого вивчення потребує специфіка педагогічного керівництва видами самостійної роботи студентів, що передбачені для кожного ОКР.



## Література

1. Глазиріна В.М. Самостійна робота студентів як чинник професійної підготовки майбутніх фахівців / В.М. Глазиріна, В.О. Снітковська // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2005. – №1. – С. 31–34.
2. Кудіна В.В. Педагогіка вищої школи / В.В. Кудіна, М.І. Соловей, Є.С. Спіцин. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Ленвіт, 2007. – 194 с.
3. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : [навч. посібник] / А.М. Алексюк, А.А. Аюризайн, П.І. Підкасистий, В.А. Козаков та ін. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.

УДК 37.013.42

Г.Л. ЄФРЕМОВА

*Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

**Постановка проблеми.** Соціальний педагог – нова професія для сучасної України, поява якої обумовлена потребою суспільства у принципово нових підходах до соціального захисту та соціального виховання дітей, сім'ї та молоді. Недостатня розробленість теорії та практики цієї професії актуалізує проблему професійної підготовки фахівців – соціальних педагогів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз наукових джерел із соціально – педагогічної проблематики свідчить про те, що значна кількість дослідників розглядає особливості становлення, розвитку соціальної педагогіки як науки і практики (О.В. Безпалько, Н.П. Бурая, І.Д. Зверева, А.Й. Капська, Л.Г. Коваль, А.О. Малько, Г.М. Лактіонова, В.М. Оржеховська, С.Я. Марченко) та технології подолання соціально-педагогічних проблем у суспільстві (О.С. Андрієнко, М.Р. Баяновська, Р.Х. Вайнола, О.І. Гура, Б.С. Кобзар).

Проблеми професійної підготовки соціальних педагогів на сьогодні вивчено недостатньо. Досліджено теоретико-методичні основи професійної підготовки соціальних педагогів, особливості професійної підготовки соціального педагога для роботи з певною категорією клієнтів (Т.О. Дмитренко, А. Люта, Ю.Р. Мацкевич, Л.І. Міщик, О.Г. Платонова, В.А. Поліщук, В.М. Приходько, Л.Є. Пундик, Л.Л. Яковлєва).

У той же час проблема професійної адаптації майбутніх соціальних педагогів у системі вищої педагогічної освіти залишилася поза увагою.

**Мета статті:** проаналізувати та теоретично обґрунтувати особливості професіоналізації майбутніх соціальних педагогів в умовах ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Процес професіоналізації особистості – професійного розвитку та професійного становлення фахівця є довготривалим складним процесом, який має свої закономірності та певні стадії. Різноманітним аспектам професіоналізації присвячено низку наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених (Є.О. Клімова, В.А. Слатьоніна, В.Н. Кузьміної, В.Д. Шадрикова, А.К. Маркової, Д. Супера та ін.).

Результативність процесу професіоналізації особистості залежить від ефективності проходження його стадії – професійної адаптації, оскільки вона виступає першим етапом професійного становлення фахівця. Поняття «адаптація» відносять до загальнонаукових понять, які зароджуються на «стиках», «у точках дотику» наук або в окремих науках, з наступною їхньою екстраполяцією в різні сфери і тим самим, відзначають складність, діалектичну суперечливість цього явища: воно й процес і результат, виражений у стані адаптованості людини до нових факторів середовища його життєдіяльності.

На сучасному етапі розвитку науки виділяють більш десяти різновидів адаптаційних процесів людини:

- 1) за видами адаптаційного середовища – біологічна адаптація; фізіологічна адаптація; психологічна адаптація; соціально-психологічна адаптація; соціальна адаптація; виробнича адаптація; професійна адаптація та ін.;
- 2) за структурними компонентами адаптивного середовища – предметно-діяльнісна; технологічна; особистісна адаптація та ін. (Е.С. Маркарян, А.А. Налчаджян, Д.В. Ольшанский, Н.І. Сарджвеладзе, А.В. Фурман та ін.).

У психолого-педагогічній літературі адаптація студентів розглядається як адаптація до навчального процесу у вищому закладі освіти (соціальна адаптація); або процес навчання у вищому навчальному закладі розглядається як адаптація до майбутньої професійної діяльності (професійна адаптація).

Професійній адаптації сприяє належна професійна підготовка людини до виконання даної роботи, професійна придатність до неї, а також відповідальність, кмітливість, самостійність тощо [2, с. 12]. Професійна адаптація охоплює тривалий час розвитку особистості – від школи до приходу на виробництво та повне закріплення в трудовому колективі. Умовно ми її поділяємо на декілька періодів:

- 1) попередній – містить у собі період виховання і навчання в сім'ї і школі. Він важливий з погляду формування професійних інтересів і настанов, мотивів вибору професії, тому часто його називають профорієнтаційним;
- 2) підготовчий – період професійного навчання особистості за визначеною спеціальністю;
- 3) основний – період початку реальної професійної діяльності [1].

Безумовно, всі періоди професійної адаптації є важливими для особистісного та професійного розвитку спеціаліста, тому що вони обумовлюють та визначають успішність професіоналізації людини, але для професійного становлення соціального педагога особливого значення набуває саме підготовчий період. Оскільки соціально-економічні реалії становлення молодого держави, динаміка розвитку суспільства формують у соціумі гостру потребу у ефективному та швидкому зростанні професійно-спрямованих та соціально-мобільних фахівців саме у стінах ВНЗ, а не на виробництві. Отже, соціум вимагає від молодого фахівця (соціального педагога) адаптованості до професії, здатності компетентно вирішувати соціальні потреби та проблеми суспільства вже на ранніх стадіях виробничої діяльності.

Це призводить до виникнення суперечностей, пов'язаних із потребою у висококваліфікованих соціальних педагогах і рівнем їх підготовки у вищих навчальних закладах, реальним і необхідним станом практичної готовності соціальних педагогів до професійної діяльності.

Таким чином, ефективність процесу адаптації соціальних педагогів до майбутньої професійної діяльності можлива за умови цілеспрямованого управління зазначеним процесом. Саме це обумовлює необхідність пошуку соціально-педагогічних умов управління процесом адаптації. На наш погляд, саме волонтерська діяльність виступає визначальною умовою управління процесом адаптації соціальних педагогів до майбутньої професійної діяльності.

Діяльність – основа, засіб та рішуча умова розвитку особистості, саме в діяльності формується та проявляється особистість. Отже, волонтерська діяльність розглядається нами як інструмент соціального, культурного, психологічного та морального розвитку особистості. Волонтерство формує широке коло можливостей саморозвитку та самовизначення особистості шляхом залучення її до соціально – значущої діяльності. Волонтерська діяльність сприяє формуванню мотиваційної складової (професійної спрямованості) та особистісної складової (професійно-особистісних якостей) структури особистості студентів. У свою чергу сформованість ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, мотивів особистості розглядаються нами як критерії адаптованості студентів, оскільки показником результативності процесу адаптації майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності є адаптованість особистості.

Отже, ефективність процесу адаптації соціальних педагогів залежить від професійно-особистісних якостей та мотивів особистості, що формуються безпосередньо в колі професійної діяльності. Тому вважаємо за необхідне передбачити проходження волонтерської практики студентами саме на 1-му курсі, оскільки вона виступає дієвим засобом формування експресивно-емоційних якостей та умовою ефективної адаптації майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності.

Відтак, можна стверджувати, що проблема професійної підготовки та професійного становлення соціальних педагогів у процесі навчання у ВНЗ, незважаючи на всю її актуальність і важливість, на сьогодні не має однозначної теоретичної та дослідницької парадигми, що й зумовило вибір пріоритетів нашого дослідження.

**Висновки.** Підсумовуючи вище сказане, відзначимо, що підготовчий період професійної адаптації особистості виступає психологічною основою професійної підготовки студента, важливим етапом формування та розвитку особистості. Особливе значення цей період має для студентів-першокурсників, оскільки він є першим етапом їх професійної освіти, моментом їх своєрідного професійного «старту», освоєнням нових соціальних функцій та ролей. Це особливий період життя людини, коли перетворюються мотиви, змінюються ціннісні орієнтації і, як наслідок, формується професійна спрямованість.

#### Література

1. Гура С.О. Організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / С.О. Гура ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

УДК 378.14:54:504

О.С. ЖУК

*Хмельницький кооперативний торговельно-економічний інститут*

#### **АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У КОНФЛІКТОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ**

Виникнення і подолання конфліктів різного рівня є об'єктивно неминучим явищем суспільного життя – джерелом та поштовхом динамічного розвитку й прогресу. Конфліктність зумовлена зростанням складності та різноманітності суспільних процесів та явищ; нав'язуванням різних обмежень нашим можливостям збоку навколишнього середовища; недостатнім взаєморозумінням між людьми; випадками несумісності інтересів сторін тощо.

Докорінні зміни в соціально-економічному житті країни суттєво вплинули на вимоги до випускників вищого навчального закладу. Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній простір Європи, планомірно здійснює модернізацію системи освіти відповідно до вимог ЄС, все більш наполегливо працює над

питанням приєднання до Болонського процесу, який передбачає сукупність заходів європейських державних установ (рівня міністерства освіти), університетів, міждержавних та громадських організацій, які мають відношення до вищої освіти, спрямованих на досягнення цілей, сформульованих у Болонській декларації.

Загальними цілями Болонського процесу є постійне поліпшення якості підготовки фахівців, підвищення конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці, раціональне поєднання академічної якості та прикладного характеру освітніх послуг [1].

Виходячи з вищесказаного, основним завданням професійної освіти є не лише забезпечення знаннями, практичними вміннями, але навчання бути найкращим, а отже й конкурентоспроможним. Тому сучасний фахівець повинен бути підготовлений не тільки реалізовувати професійні завдання в умовах конфліктогенного професійного середовища, але і перетворювати їх з метою попередження негативних наслідків конфліктів.

З цією метою у кожному вузі здійснюється конфліктологічна підготовка в результаті якої студенти повинні одержати теоретичні знання з конфліктології, оволодіти практичними навичками регулювання конфліктів різних рівнів та боротьби з наслідками стресу як побічного явища конфліктних ситуацій; викладачі повинні допомогти студентам усвідомити місце й роль конфліктології у професійному середовищі; ознайомити з найважливішими теоретичними розробками, експериментальними і прикладними дослідженнями вітчизняних та зарубіжних конфліктологів, а також методами їх використання; підвищити рівень компетентності майбутніх фахівців за допомогою набуття ними спеціальної підготовки у галузі управління конфліктами різних рівнів; «озброїти» ефективними структурними методами та стилями управління конфліктами відповідно до конкретної ситуації, навчити сучасним методикам попередження власних стресів та боротьби з їх наслідками.

Майбутні фахівці повинні знати закономірності, функції, принципи та методи конфліктології; елементи внутрішнього та зовнішнього впливу на конфліктні ситуації; основи динаміки процесу розвитку конфліктів; теорії механізмів виникнення конфліктів; методи діагностики та аналізу конфліктів; прийоми і методи профілактики конфліктів в організаціях; специфіку форм прояву управлінських конфліктів; методи та засоби забезпечення ефективного управління конфліктами.

Досліджуючи будь-яку педагогічну проблему, важливо з'ясувати, яке місце вона займає в наукових дослідженнях, як вирішується в теорії та практиці освіти.

Багатоаспектне дослідження явища конфлікту відбувається порівняно молодою міждисциплінарною наукою – конфліктологією (А. Анцупов, К. Боулдінга, Є. Бабосов, І.Ворожейкін, Н. Гришина, О. Громова, Р. Дарендорф, С.Смельянов, І. Кох, Н. І. Леонов, Е. Уткін, Б. Хасан, В. Шепель, А. Шипілов і ін), в надрах якої зароджуються самостійні наукові галузі конфліктологічні знань.

Нажаль, незважаючи на велику кількість наукового матеріалу з дослідження конфліктів, практика свідчить, що випускники вищої школи не готові до перетворюючої конфліктологічної діяльності професійного середовища, що виявляється в недостатньому розвитку у них професійно важливих якостей, котрі забезпечують фахівцеві орієнтування в складній ситуації професійної взаємодії, оцінку значущості об'єкту конфлікту, управління негативними емоційними станами, дію на опонента, виконання дій, що запобігають конфлікту або вирішують його.

Для вирішення даної проблеми ми пропонуємо використання активних методів навчання.

На думку Яруліної Л., активне навчання – одне з найпотужніших напрямів сучасних педагогічних досягнень. Проблема пошуку методів активізації навчально-пізнавальної діяльності була завжди пріоритетною. Пропонувалися різноманітні варіанти її вирішення: збільшення обсягу інформації в процесі навчання, ущільнення і прискорення процесів її сприйняття; створення особливих психологічних і дидактичних умов навчання; посилення контрольних форм в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю; широке використання технічних засобів.

До основних активних методів навчання, що мають особливу цінність у конфліктологічній підготовці відносяться: - аналіз конкретних ситуацій (case study) – ефективний метод активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Кейс – це опис реальної ситуації, що дозволяє широко використовувати його у конфліктологічній підготовці, аналізі конфліктних ситуацій, застосування теоретичних знань при їх вирішенні. Цей метод дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності фахівців.

Ідеї методу case-study при конфліктологічній підготовці студентів базуються на таких принципах:

1. Метод призначений для отримання навичок вирішення конфліктних ситуацій, в процесі чого формується кілька відповідей, що можуть змагатися за ступенем істинності; завдання викладання при цьому відразу відхиляється від класичної схеми та орієнтована на отримання не єдиною, а багатьох істин і орієнтацію в їх проблемному полі, що саме при конфліктологічній підготовці є позитивним явищем.

2. Акцент навчання переноситься не на оволодіння готовим знанням, а на його вироблення, на співтворчість студента і викладача; на застосуванні вже набутих знань при вирішенні практичних конфліктних ситуацій; тому даний метод є більш демократичним в порівнянні з іншими, коли студенти з викладачем мають рівні права на власну думку.

3. У результаті застосування формуються не лише теоретичні, а й практичні професійні навички.

4. Технологія методу полягає в наступному: за певними правилами розробляється модель конкретної конфліктної ситуації, що сталася в реальному житті, і відображається той комплекс знань і практичних навичок, які студентам потрібно отримати в процесі конфліктологічної підготовки; при цьому викладач виступає в ролі ведучого, а не керівника, він радить а не робить зауваження, висловлює свою думку, а не вказує в якому напрямі працювати.

5. Перевагою методу при конфліктологічній підготовці є не тільки отримання знань і формування практичних навичок, але і розвиток системи цінностей студентів, позицій, життєвих установок щодо вирішення конфліктних ситуацій конструктивними методами в процесі майбутньої професійної діяльності.

Метод сприяє розвитку у студентів самостійного мислення, вміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловити свою. За допомогою цього методу студенти мають можливість проявити і удосконалити аналітичні та оціночні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найбільш раціональне рішення поставленої проблеми, що є провідними завданнями конфліктологічної підготовки у вузі;

- рольова гра – імітаційний ігровий метод активного навчання, за якого відбувається розподіл ролей між учасниками конфлікту. Головною метою ролівої гри є навчання майбутніх фахівців міжособистісного спілкування та взаємодії в умовах конфліктної ситуації. В цьому її головна відмінність від ділової гри, яка спрямована також на розвиток предметно – технологічної компетентності;

- ділова гра – форма відтворення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання конфліктних ситуацій та відтворення реалістичних подій за допомогою знакових засобів (мова, мовлення, графіки, таблиці, документи). У діловій грі відтворюється професійна обстановка, подібна за основними сутнісними характеристиками з реальною. Разом з тим, у діловій грі відтворюються лише типові, узагальнені конфліктні ситуації в стислому масштабі часу;

- «мозковий штурм» відноситься до ефективних методів активізації колективної творчої діяльності. Це оперативний метод вирішення проблеми на основі стимулювання творчої активності, за якого учасникам пропонують висловлювати якомога більше варіантів вирішення запропонованої конфліктної ситуації. Потім із загального числа висловлених ідей відбирають найбільш вдалі, що можуть бути використані на практиці.

Даний метод включає три обов'язкових етапи:

1. Постановка проблеми.

2. Генерація ідей.

3. Групування, відбір та оцінка ідей [3, с.130 – 141].

Таким чином, в процесі конфліктологічної підготовки необхідно використовувати, в першу чергу, ті методи, за яких студенти не лише засвоюють теоретичний матеріал, а й вчаться використовувати його при вирішенні конфліктних ситуацій на практиці, що сприяє підготовці висококваліфікованого та конкурентоздатного фахівця, здатного ефективно працювати в умовах конфліктогенного професійного середовища.

#### Література

1. Пірен М.І. Основи конфліктології. – К., 1997. – 270 с.
2. Скотт Д.Г. Конфликты. Пути их преодоления. – К. : Внешторгиздат, 1991. – 191 с
3. Соснин В.А. Урегулирование и разрешение конфликтов : проблема посредничества в прикладной исследовательской практике Запада // Психологический журнал. – 1994. – № 5. – С. 130-141.

УДК 37.013.42

О.В. ЗАМЛИНСЬКА

*Хмельницький національний університет*

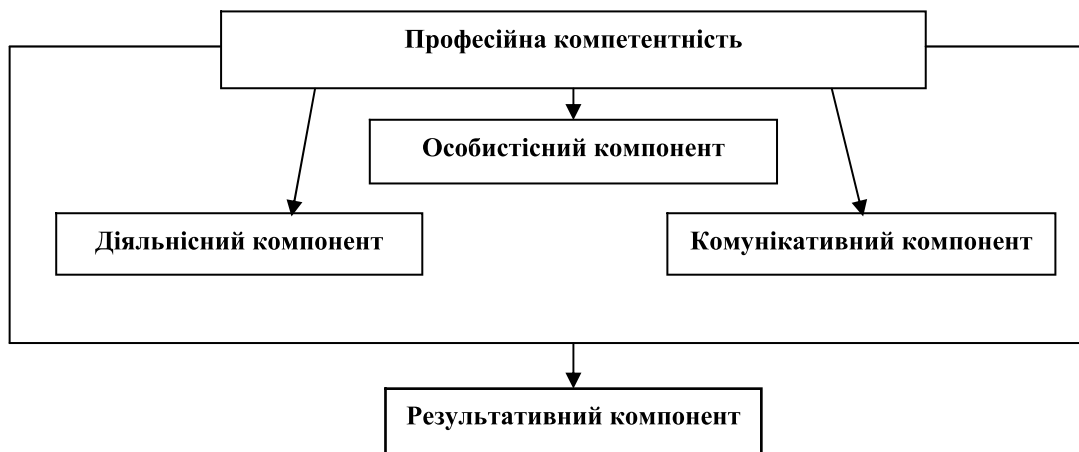
### ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНКИ ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ КЕРІВНИКІВ СІЛЬСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Розбудова нашої національної школи передбачає розробку чітких, простих у використанні і надійних стандартів освіти і кваліфікації, на основі яких буде здійснюватись оцінка рівня знань і вмінь учнів, професійна компетентність педагогічних працівників.

Діюче зараз положення про атестацію педагогічних кадрів поки що не відповідає цим вимогам, так як не має таких стандартів у своїй основі, не містить чіткої технології оцінки персоналу, яка б передбачала можливість виходу на окремі кваліфікаційні категорії та педагогічні звання.

Одночасно, ця проблема стосовно керівників шкіл на сьогодні ще менш опрацьована. Вона ще чекає свого обґрунтування і розв'язання.

Суттєвими напрямками сучасних наукових досліджень є педагогічна діяльність, психолого-педагогічне спілкування, особистісні якості вчителів. Ці напрями нами покладені в основу визначення поняття професійної компетентності за її структури. Виходячи з такого визначення компонентами її структури є діяльнісний, комунікативний і особистісний компоненти. Кожний з означених компонентів спрямований на досягнення запланованих результатів у навчально-виховному процесі, тому у структурі психолого-педагогічної компетентності введено результативний компонент. Всі компоненти взаємопов'язані один з одним (рис. 1). Такому баченню структури сприяло міркування В. Стрельнікова, стосовно структури професійної компетентності, компонентами якої він вважає діяльнісний, особистісний і результативний. Ми ж розглядаємо ці компоненти на рівні професійної компетентності, додавши до них комунікативний компонент.



**Рис. 1. Структура професійної компетентності**

Якщо розглядати цю структуру у контексті нашого дослідження, то зазначимо, що кожен її компонент характеризується рівнем професійної готовності директора сільської загальноосвітньої школи. Готовність – особливо важлива якість особистості, як зазначають дослідники [4, с. 127]. Вона являє собою складне психологічне утворення і включає в себе такі елементи: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї); орієнтаційний (знання про особливості умов професійної діяльності, її вимог до особистості); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями і навичками, вміннями процесом аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо); вольовий (самоконтроль, уміння управляти діями, з яких складається виконання трудових обов'язків); оцінювальний (самооцінка своєї професійної підготовки і відповідність процесу вирішення професійних завдань). Якщо названі елементи достатньо розвинені у всіх компонентах і знаходяться у цілісній єдності, то це показник високого рівня професійної компетентності, його активності, самостійності, творчості.

Підсумкова характеристика професійної компетентності директора загальноосвітньої сільської школи проявляється у готовності його до самоорганізації, самовдосконалення, самоосвіти, самодіагностики та самооцінювання педагогічної праці. Представлена структура віддзеркалює наші думки щодо її цілісності й інтегративності, значущості психолого-педагогічної підготовки керівника сільської школи. На підставі наукових узагальнень і вивчення досвіду практичних шкіл і методичних кабінетів ми виділили три рівні розвитку професійної компетентності: високий, середній, низький, а також визначили критерії та їхні показники, що розкривають і уточнюють зміст.

Звертаємо увагу на те, що різниця між рівнями розвитку полягає в володінні знаннями і вміннями професійної компетентності (I рівень (високий) – високий рівень знань і вмінь; II рівень (середній) – достатній рівень знань і вмінь; III рівень (низький) – недостатній рівень знань і вмінь).

Наш досвід показав: запропоновану нами технологію оцінки професійного рівня вчителів-предметників з застосуванням методів математичної обробки інформації, легко інтерпретувати стосовно і керівників шкіл. Для цього необхідно:

1. Визначитись в оптимальній кількості показників оцінки компетентності керівника школи.
2. Сформулювати самі показники оцінки.
3. Розшифрувати дані показники стосовно системи кваліфікаційних категорій для керівника школи (орієнтовний варіант).
4. Застосувати запропонований нами метод математичної обробки інформації стосовно вчителів – предметників до керівників шкіл, який дозволяє так само «виходити» для них на окремі кваліфікаційні категорії.

Проблема показників оцінки компетентності керівника школи досліджувалась нами з залученням до цього окремих категорій слухачів, які проходили перекваліфікацію або підвищення кваліфікації на базі нашої кафедри (слухачі груп менеджерів освіти, директори загальноосвітніх шкіл та їх заступники по навчально-виховній роботі). При цьому визначались:

- а) оптимальна кількість показників оцінки;
- б) по частоті зустрічності (кількість наведених варіантів) самі показники оцінки.

На цій основі, а також з урахуванням структури діяльності керівника школи у сучасних умовах, було виділено 10 таких показників оцінки:

1. Наявність концепції розвитку школи на основі державних документів.
2. Управління педагогічним колективом.
3. Аналітико-дослідницька діяльність.
4. Фінансово-господарська діяльність.
5. Робота вчителем-предметником.
6. Науково-методична, психолого-технологічна підготовленість.
7. Робота з зовнішнім середовищем.

8. Результати роботи колективу школи.
9. Робота з педагогами.
10. Професійно-соціальний, психологічний статус керівника школи.

На нашу думку, важливим є впровадження діагностичного підходу до роботи з педагогічними кадрами. Проте фактична відсутність необхідних знань і вмінь діагностування професійної компетентності у більшості завідуючих та методистів міських/районних методичних кабінетів не дає можливості реалізувати такий підхід на практиці. Так, понад 72 % завідуючих та методистів міських/районних методичних кабінетів, які проходили підвищення кваліфікації на курсах Черкаського інституту післядипломної педагогічної освіти, на вхідному діагностуванні не могли визначити методи діагностування та охарактеризувати їх, а 91 % з них не розв'язали ситуації щодо вибору методів діагностування, хоча у процесі самооцінювання за десятибальною системою, яке передувало основному діагностуванню, переважна більшість слухачів (понад 72 %) оцінили особисті знання і вміння не нижче як на 6 – 7 балів [5, с. 53].

Отже, можемо констатувати: робота, спрямована на розвиток професійної компетентності молодих учителів, у сучасній школі проводиться недостатньо, за окремими напрямами епізодично, її методикою не володіють ні керівники шкіл, ні працівники методичних служб. Тому виникла потреба у розробці такої методики: інноваційних індивідуальних, групових та колективних форм з розвитку професійної компетентності, які б забезпечували якість професійно-особистісного зростання директорів сільських загальноосвітніх шкіл; в організації підготовки керівників і методистів до впровадження методики розвитку професійної компетентності, методики педагогічної діагностики у практичну діяльність загальноосвітніх навчальних закладів.

### Література

1. Ефективність управління загальноосвітньою школою: Соціально-педагогічний аспект : Монографія / Н.М. Островерхова, Л.І. Даниленко. – К. : Школяр, 1995. – 302 с.
2. Паламарчук В.Ф. Метод «мозговой атаки» как метод продуцирования новых идей // Активные методы внедрения передового педагогического опыта. – К. : КГПИ, 1989. – С. 21 – 26.
3. Післядипломна педагогічна освіта України : сучасність і перспективи розвитку : Наук. –метод. посібник / За заг. ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 230 с.
4. Старченко К., Васильєва Г. Педагогічна діагностика професійної компетентності педагогічних працівників // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 1 – С. 52 – 57.
5. Стрельников В.Ю. Развитие профессиональной компетентности учителей в учреждениях послыдипломной педагогической освіти : Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ин-т пед. і психол. профес. освіти. АПН України. – К., 1995. – 223 с.

УДК 159.9

М.М. ЗАХАРОВА

*Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України*

### ІНТЕЛЕКТ ЯК ФОРМА АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДО СЕРЕДОВИЩА

Багатогранність людського розуму цікавила людство від початку зародження наукової думки. Бурхливий розвиток інформаційних технологій, різка зміна у XX столітті наукових парадигм загострили питання вивчення пізнавальних можливостей людини. Значна частина проблем, пов'язаних із пізнавальними процесами та їх роллю у житті людини в мінливих умовах соціального середовища, оформилась в окрему галузь психологічних досліджень – психологію інтелекту. На сучасному етапі розвитку психології інтелекту дедалі гостріше постає питання про функції інтелекту в соціальній активності особистості. Адже інтелект виявляється у розв'язанні не лише різноманітних академічних завдань, а й нагальних проблем повсякденного життя людини.

Існує ряд досліджень у яких показано, що рівень розвитку психометричного інтелекту виступає фактором, який обумовлює адаптаційні форми прояву механізмів психологічного захисту людини: регулює прояви особистісних рис, є фактором, що сприяє адаптації. Показано, що для осіб із високим та середнім рівнем розвитку інтелекту характерна більша кількість взаємозв'язків захисних механізмів, а також зв'язків із базовими особистісними якостями [1]. Інтелект являє собою головну соціально-детерміновану й особистісно обумовлену характеристику, яка впливає на ефективність регулятивних процесів.

Важливе місце інтелект посідає в Его-психології Е. Еріксона. Его-психологія розглядає особистість як раціональну істоту, яка приймає усвідомлені рішення та розв'язує складні життєві проблеми. Е. Еріксон розглядає Его як автономну систему (інтелект), основними компонентами якої є сприйняття, мислення, увага та пам'ять. Результати інтеракції усіх складових дають змогу не лише адаптуватись до навколишнього середовища, а й вдосконалюватись, розвиватись та набувати більшої компетентності [2, 116].

Р. Стернберг визначає інтелект як форму ментального самоуправління. На його думку тільки певний рівень інтелекту дозволяє особистості знайти в наявних умовах відповідну лінію поведінки, тобто від рівня розвитку інтелекту залежить характер регулятивної діяльності індивіда. На провідну роль інтелекту в організації

регулятивних процесів вказується в багатьох дослідженнях. Наголошується на його ролі у свідомому виборі, формуванні усвідомлених уявлень про власні можливості й особливості ситуації, образу потреб і усвідомленні власних мотивів тощо. Д. Векслер також вказує, що інтелект – це сукупність здібностей, або глобальна здібність індивіда діяти цілеспрямовано, мислити раціонально й ефективно спілкуватися з оточенням [3, 153].

Окреме місце серед досліджень інтелекту в сучасній психології посідають праці Ж. Піаже. Теорія Ж. Піаже включає два основні компоненти – вчення про функцію інтелекту, або функціональні інваріанти, – це організація й адаптація. Адаптація у свою чергу, включає два взаємопов'язані процеси – асиміляцію та акомодацию. Асиміляція підкреслює відтворення суб'єктом у його пізнавальній активності певних характеристик об'єкта пізнання. Акомодация – це процес пристосування суб'єкта пізнання до вимог, які висуває об'єктивний світ. Асиміляція й акомодация можуть перебувати в стані збалансованої або незбалансованої рівноваги. Ж. Піаже розглядав інтелект, як провідний універсальний засіб зрівноваження особистості із середовищем. На його думку інтелект – це найбільш досконала форма адаптації організму до середовища, це така когнітивна структура, яка послідовно вбирає в себе (інтегрує) усі інші, більш ранні форми «когнітивної адаптації» [4].

Активізація інтересу до функцій інтелекту в соціальній активності людини зумовила появу нового термінологічного утворення – поняття соціального інтелекту.

Попри різнобічності визначень та компонентного складу соціального інтелекту, вчені проявляють цілковиту узгодженість та узгодженість у визначенні його функцій – ефективність міжособистісної взаємодії людини у різних життєвих ситуаціях.

Н. Кантор зазначає, що будь-яка інтелектуальна діяльність – це пристосування, відповідно функція соціального інтелекту – пристосування до інших людей, до їхніх цілей та дій у різних ситуаціях. Тому соціальний інтелект необхідно вивчати з урахуванням ефективності пристосування до інших людей та розв'язання життєвих проблем. Оскільки ці проблеми, ситуації та індивідуальний характер є дуже різноманітними, надто проблематично отримати достовірні показники соціального інтелекту [5, 130].

Коли інтелектуальні можливості особистості знижені, вона вимушена діяти на основі більш простих, примітивних форм регуляції, які формуються стихійно у вигляді стереотипів і шаблонів поведінки, засвоєних на дещо нижчих рівнях навчання. При цьому слід зазначити, що стереотипними можуть бути не тільки форми поведінки, що проявляються в певних ситуаціях, а й цінності, якими керується індивід при прийнятті рішення. Отже, коли рівень пізнавальних можливостей недостатній, система цінностей формується як конгломерат розрізаних шаблонів і стереотипів, засвоєних від референтних людей без критичного порівняння й осмислення. В цьому випадку така система вміщує в собі протиріччя і тоді свідомість має фрагментарний характер. За таких обставин людина в певних проблемних ситуаціях при прийнятті рішення може керуватися тими стереотипами, які швидше за все актуалізуються в силу певних причин (наприклад емоційних), але які зовсім неадекватні ситуаціям [3, 158].

### Література

1. Воронин А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – 340 с.
2. Засекина-2 Л.В. Интеллект как стійка особистісна властивість // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / За ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 8, вип. 1. – С. 113-123.
3. Шмаргун В.М. Интеллект как форма адаптації людини до середовища // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Трансформація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін» (17-18 травня 2007 р.). – Чернівці : Рута, 2007. – С. 153-159.
4. Піаже Ж. Избранные психологические труды : Психология интеллекта. Генезис числа у ребёнка. Логика и психология. – М. : Международная академия, 1994. – 680 с.
5. Засекина Л. Особенности організації індивідуального інтелекту в контексті інтерперсональної взаємодії // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2005. – Т. VII, вип. 6. – С. 129 – 137.

УДК 378.002.54 (045)

Л.В. ЗДАНЕВИЧ  
*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

### КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ І ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТИ ЩОДО РОЗГЛЯДУ ФЕНОМЕНА АДАПТАЦІЇ

Процес адаптації, як відомо, є одним з найбільш досліджуваних наукових об'єктів. Це обумовлюється, перш за все, універсальністю цього явища. Адже адаптаційні процеси об'єктивно обумовлені будь-якими динамічними змінами, що відбуваються у різноманітних системах. Адаптація є багаторівневим і багатоплановим явищем, яке базується на багатьох механізмах: звикання, пристосування, відтворення, взаємодоповнення, тво-

рення, управління і самоуправління [4]. Особливого значення набувають адаптаційні процеси в педагогічних системах. Порушення цих процесів можуть призводити до суттєвих деформацій у особистісному розвитку студентів, зниженню їх творчого потенціалу, блокуванню механізмів активності.

Значна кількість робіт із проблем адаптації виконана в психолого-педагогічній галузі. Це викликано необхідністю практичного вирішення цього питання, адже ефективність діяльності суб'єктів педагогічного процесу, їх особистісний розвиток принципово залежать від адаптування людини до умов тієї системи, до складу якої вона входить. [1].

Проте варто зауважити, що поза увагою дослідників залишається ще багато нерозв'язаних проблем. На наш погляд, найбільш актуальною на сьогодні є проблема системного розгляду процесів адаптації, її результатів. Адаптування йде водночас на декількох ієрархічних рівнях, кожний з яких може мати власну тенденцію і темпи змін, що відбуваються. Процес адаптації є інтеграцією впливів різноманітних факторів зовнішнього і внутрішнього середовища, дія яких може бути або взаємоузгодженою, або суперечливою. Результат процесу адаптації – адаптованість людини до певної системи – також є інтегрованим системним утворенням, що має різні складові і засоби зв'язку між ними.

Отже, є всі вихідні передумови для переходу на новий, системний рівень розгляду адаптації. Ці базові структурні компоненти досить повно вивчені багатьма дослідниками. В основі запропонованої В.А.Семиченко концепції системного розгляду процесу адаптації покладено ідею про те, що загальна ефективність процесу адаптації людини до умов нової педагогічної системи (навчання або діяльності) суттєво залежить від інтеграційних тенденцій [2; 3]. Отже, загальний процес адаптації – це складне явище, яке має визначену структуру (складається з певної сукупності відносно незалежних підпроцесів). Кожен з них обслуговує певну частину відносин, які виникають у людини з відповідною системою, і в сукупності з ними та відповідними зв'язками складає певний структурний компонент. Таким чином, кожний структурний компонент процесу адаптації є в свою чергу системою, яка включає об'єктивне явище і його вимоги (що разом складає зовнішні умови), відносини, що виникають у людини, яка адаптується, з відповідним явищем (ставлення, стосунки, зв'язки), індивідуальні особливості самої людини, що відповідають або не відповідають вимогам (внутрішні умови або власні ресурси людини).

Наведемо найбільш узагальнений перелік цих підсистем.

1. Підсистема енергетична, яка відображає ресурсні можливості організму, їх спроможність забезпечити функціонування основних систем організму в умовах підвищення енерговитрат.

2. Підсистема середовищна, яка відображає відносини людини та тих зовнішньо-предметних умов, що її оточують.

3. Підсистема діяльнісна відображає здатність людини виконувати дії, що складають зміст відповідної діяльності. По-перше, це передбачає засвоєння нових дій, по друге – подолання вже напрацьованих навичок, які в нових умовах є недоцільними, по-третє – часові витрати на виконання цих дій.

4. Підсистема соціальна відображає входження людини в нове соціальне середовище.

5. Підсистема особистісна відображає той загальний результат адаптації, коли людина відчуває психологічний комфорт від ситуації свого життя, приймає її як конструктивно значущу, що відкриває подальші перспективи розвитку.

В цілому під процесом адаптації будемо розуміти складну систему перетворень, що відбуваються з людиною відповідно до змін в умовах її життя, внаслідок яких виникають певні якості:

а) адаптованість як безпосередній результат цих перетворень, тобто стан узгодження наявних якостей і вимог середовища, або

б) адаптивність як інтегрована особистісна якість, що забезпечує здатність людини до подальших перетворень.

Для дослідження адаптації студентів до нових умов життєдіяльності, що базується на системних засадах, на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії функціонує регіональна лабораторія соціально-педагогічних проблем адаптації студентів до навчання в умовах ВНЗ Університету менеджменту освіти АПН України.

Основною метою лабораторії, є розробка та апробація теоретичної моделі процесу адаптації як багатокомпонентного системного явища, на основі якої можна вести оперативну діагностику та корекцію негативних тенденцій, що виникають на структурно-функціональних рівнях.

Завдання роботи регіональної лабораторії:

1. Аналіз традиційних поглядів на процес адаптації.

2. Розробка структури процесу адаптації, визначення методичної бази психолого-педагогічної діагностики.

3. Дослідження реальних структурних особливостей адаптаційних процесів, що відбуваються на рівні індивідуальних та колективних суб'єктів навчання.

4. Розробка, організація і проведення корекційних засобів з надання адресної допомоги в адаптаційних процесах індивідуальним і колективним суб'єктам навчання.

5. Створення пролонгованої системи супроводження адаптаційних тенденцій, що сприятиме постійному удосконаленню навчально-виховного процесу.

Новизна підходу, реалізована у відповідних дослідженнях, полягає в опорі на нову модель адаптації – системну, яка розглядає окремі складові адаптування як рівні реалізації адаптаційних можливостей людини.



Розгляд процесу адаптації як системи обумовлює пошук тих системоутворюючих чинників, що здатні упорядковувати і зміцнювати всю структуру в цілому. До того ж, виникає можливість дослідити не лише окремі напрямки адаптування, а й зв'язки між ними, що є передумовою ефективного розвитку особистості, виникнення та закріплення позитивних змін (інтегративних станів та якостей).

У запропонованій моделі застосовано системний підхід (компонентно-структурний і функціональний аспекти) до розгляду феномена адаптації. Пропонується комплекс методичних засобів з діагностування адаптаційних процесів, що відбуваються в процесі життєдіяльності людини. Розроблено психолого-педагогічні технології (форми, методи, прийоми) покращення процесу адаптації. Уточнено залежність розвитку кожного компоненту адаптаційного процесу від інших, поповнено відомості про процеси особистісного та професійного розвитку.

Таке системне подання основних подій процесу адаптації у вигляді певної структури дозволяє вирішити важливу методологічну проблему. Адже переважна більшість досліджень, що виконувались з питань адаптації, базуються на номотетичному (узагальненому) підході. Тобто традиційно визначались усереднені показники за контингентом досліджуваних в цілому, тоді як індивідуальні особливості залишались поза увагою дослідників.

При запропонованому підході основну увагу привертають саме структурно-генетичні особливості індивідуального рівня, визначення яких дозволить знайти відповіді і на ряд більш загальних питань: в якому співвідношенні знаходяться між собою окремі складові, чи є кореляція між успішністю адаптації на різних рівнях, які тенденції (загальні або індивідуальні) переважають у процесі адаптації та багато інших.

Прийняття такої концептуальної схеми стосовно підготовки майбутніх фахівців відкриває нові перспективи. При такому підході адаптаційні можливості студента розглядаються у сукупності найбільш актуальних складових. Простежуючи динаміку процесу адаптації студента-першокурсника до умов навчання, можна прогнозувати особливості його професійної адаптації у майбутньому, а структурний аналіз його адаптаційних можливостей дозволяє визначити найбільш актуальні індивідуальні проблеми (напруження на рівні енергозабезпечення активності в нових умовах, прив'язаність до стійкого середовища, труднощі зміни та засвоєння нового виду діяльності, здатність налагодити свої зв'язки з соціальним середовищем). Таким чином, сам процес адаптації, перебіг подій на протязі процесу навчання стають специфічною моделлю визначення професійної відповідності студента, а своєчасність виявлення тих факторів, що у майбутньому можуть негативно вплинути на професійну діяльність, сприяє реальній можливості своєчасної психологічної корекції, розширення адаптаційних можливостей студента як професійно необхідної якості.

Отже, проведена робота дозволила визначити перспективні напрями досліджень:

1. Виявлення особливостей адаптації, що відбувається в навчальному процесі, як на рівні окремих компонентів, так і на рівні структурних зв'язків.

2. Виявлення впливу на структурно-функціональні трансформації якісно-організаційних особливостей навчально-виховного процесу: а) навчального навантаження; б) складу викладачів; в) профілю підготовки; г) методичної бази навчання; д) рівнів навчання та ін.

#### Література

1. Ничкало Н.Г. Адаптація професійна // Енциклопедія сучасної України. – К., 2001. – Т. 1. – С. 179-180.
2. Семиченко В.А. Психологія особистості. – К. : Видавець Ешке О.М., 2001 – 427 с.
3. Семиченко В.А. Психологія соціальних відносин. – К.: Магістр – S, 1999 – 168 с.
4. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя в процесі професійної адаптації : Монографія. – Донецьк : ТОВ «Либідь». – 1996. – 175 с.

УДК 316.6 (477)

І.Я. ІВАНЮК

*Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна»*

### ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Традиційними критеріями розвитку суспільства є його науково-технічний прогрес, матеріально-економічні ресурси, технологічне забезпечення. Але не слід забувати про показник соціально-культурного характеру, який визначає рівень розвитку відносин між особистістю і суспільством, а також ступінь задоволення потреб представників найменш соціально захищених верств населення, серед яких молодь із особливими потребами. Толерантне, милосердне, гуманне ставлення до осіб, які позбавлені можливості вести повноцінне життя внаслідок вад фізичного та психічного розвитку, підвищує рівень цивілізованості суспільства. В сучасній світоглядній науці, психології, філософії, соціології існує багато свідчень того, що підтримка існуючої багатоманітності, толерантність до інакшостей, прийняття і розуміння різноманітних відхилень, недосконалостей дає значно більше, ніж уніфікація, жорсткий порядок, однодумність і одноголосність. На сучасному етапі розвитку українського суспільства зростає увага до потреб неповносправної людини.

Найбільш актуальними проблемами у системі «інвалід-суспільство» постають не лише проблеми реабілітації неповносправних, створення їм матеріально сприятливих умов проживання, медичного догляду. Не менш вагомими є проблеми інтеграції їх у суспільство, створення умов для швидкої адаптації до будь-яких суспільних змін. Саме толерантність як соціальна цінність, норма соціального життя, принцип людських взаємовідносин, поведінки, особистісна якість, здатна забезпечити успіх співіснування людей із особливими потребами з різними соціальними інститутами.

Метою нашої розвідки є визначення впливу толерантності на процес адаптації студентів із особливими потребами до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Толерантність і адаптація – складні психологічні феномени, що характеризують особистість. Вони є рушійними силами, які вказують на відношення особистості до світу, самого себе, наповнюючи сенсом поведінку, вчинки і позиції особистості.

Сьогодні проблема взаємозалежності толерантності й адаптації особистості є, на наш погляд, особливо актуальною і значущою. У зв'язку з цим ми розглядаємо толерантність як гостру необхідність для сучасного суспільства в цілому і для кожної людини окремо. Міждисциплінарний характер понять толерантності й адаптації особистості передбачає вивчення їх вмісту у взаємозв'язку з соціальними чинниками.

Для забезпечення успішної інтеграції інвалідів у суспільство, можливості адаптуватися до різноманітності соціального середовища, держава повинна вирішити досить широкий спектр проблем, але, на нашу думку, першочерговими на сучасному етапі є: належне забезпечення інвалідів медичними послугами; можливість здобувати середню та професійну освіту; надання можливості бути реалізованим як фахівець; надання можливості користуватися послугами соціально-культурної сфери; формування у громадськості свідомого толерантного ставлення до неповносправних. Можна значно більше визначити нагальних потреб щодо входження інваліда у суспільство як повноцінного члена, але перераховані нами вище проблеми це є первинні, досить зрозумілі, прозорі шляхи вирішення проблеми адаптації неповносправних у суспільстві.

Як уже зазначалося, важливим фактором, який сприяє інтеграції неповносправних людей у суспільство, є отримання професійної освіти. В ідеалі студентське середовище – це той чинник, який робить вплив на розкриття студента, що має певні проблеми з фізичним здоров'ям, змінює його свідомість, дозволяє відчувати себе повноцінною людиною, сприяє успішній соціалізації не тільки в студентській групі, але і в освітньому середовищі в цілому.

О. Хорошайло [4] зазначає, що студенти з фізичними вадами мають занижену самооцінку, песимістичне ставлення до свого майбутнього, високий рівень тривожності, невпевненості у собі, що проявляється у відчуженні від оточуючих людей, суспільства або навпаки – в агресії; такі якості, як мораль, відданість, відвертість, авторитет у суспільстві, доброта, гуманність, чуйність, обов'язок, совість, на їх погляд, малозначущі у реальному житті. Вони не вірять в ідеал, мало цікавляться громадським життям країни, соціально пасивні; їм не вистачає цілеспрямованості, впевненості в собі, сміливості, сили волі, взаєморозуміння. Разом з тим студенти мають потребу в отриманні освіти та працевлаштуванні, у реалізації бажань у сфері розваг та спорту, у створенні сім'ї тощо. Це робить їх і неспроможними ефективно адаптуватися до складних життєвих обставин.

Адаптація студента з інвалідністю до умов навчання у ВНЗ є головним завданням перших студентських років. Їм потрібно ознайомитися зі структурою ВНЗ, формами навчання, системою контролю знань, увійти в новий колектив, пристосуватися до ритму студентського життя і навчання, максимально розкрити свої здібності і таланти.

У сучасній літературі використовується чимало суперечливих визначень поняття адаптації. Багатьма авторами адаптація визначається як пристосування. Проте таке тлумачення поняття є дуже вузьким, оскільки не враховує специфіки адаптації людини. Адже людина не лише пристосовується до середовища, але й активно перетворює його. Як відомо, між людиною і середовищем існують мінливі, взаємодоповнюючі відносини. Можуть спостерігатися їх варіанти: зміна людини при незмінюваному середовищі (відрив від життєвих обставин); різноспрямовані зміни людини і середовища (поглиблення суперечностей); незмінюваність людини при життєвих обставинах, що змінюються (консерватизм); односпрямовані зміни людини і середовища (синхронізація розвитку та умов); незмінюваність людини і середовища (стагнація) [1, с. 175-176].

Проаналізувавши поняття адаптації у педагогіці та психології, Т. Каткова [2, с. 13] притримується уявлень про адаптацію індивіда до нових умов середовища або ж виду діяльності як складного багатфакторного процесу врівноважування актуального рівня розвитку індивіда, його можливостей та нових вимог середовища (діяльності) до нього, а також як результату цього процесу.

В цілому під процесом адаптації будемо розуміти складну систему перетворень, що відбуваються з людиною відповідно до зміни в умовах її життя, внаслідок яких виникають певні якості: а) адаптованість як безпосередній результат цих перетворень, тобто стан узгодження наявних якостей і вимог середовища; б) адаптованість як інтегрована особистісна якість, що забезпечує здатність людини до подальших перетворень. Результат процесу адаптації – адаптованість людини до певної системи.

Навчання студентів із особливими потребами у ВНЗ вимагає взаємної адаптації обох сторін: студентів – до нових умов навчання в інтегрованому середовищі та навчального закладу – до потреб студентів із інвалідністю у спеціальних технологіях та засобах навчання, педагогічному, психологічному та соціальному супроводі.

Проблеми, які виникають у системі «інвалід-суспільство», великою мірою загострюються не лише фактом фізичних відхилень, але і стереотипним ставленням суспільства до такої особи. Інвалідів у нашому суспільстві сприймають по-різному: одні до них абсолютно байдужі та ігнорують їх присутність, інші жаліють, співчують, треті активно допомагають їм. Подібне ставлення можна спостерігати у студентів та педагогічних працівників ВНЗ

до осіб із особливими потребами, що має шкідливий вплив на формування ставлення неповносправних до самих себе та оточуючих. Це виявляється в ускладненому пристосуванні, байдужості, апатичності, формуванні почуття зневаги до самого себе і своєї неповносправності. Адаптації та інтеграції студентів із особливими потребами до студентського середовища можуть бути успішно реалізовані не лише завдяки їх особистим зусиллям, а й завдяки співпраці з одногрупниками та педагогами. Організації діалогічної взаємодії зі студентами інвалідами, спільне вирішення навчальних завдань сприяє формуванню у них позитивної мотивації до навчання, спонукає до дії, стимулює до успіху. Так можемо стверджувати, що саме толерантне ставлення до осіб із особливими потребами є запорукою цілісного розвитку особистості з особливими потребами та шлях налагодження співпраці суспільства з ними.

Толерантність передбачає повагу, прийняття і правильне розуміння різноманітності культур нашого світу, форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності.

Як зазначає Д. Леонтьєв [3, 4], толерантність – це відношення до іншого, до відмінного, до різностороннього, до того, що не співпадає як з індивідуальними особливостями, так і зі звичними формами культури. «Толерантність – це норма цінності відмінностей іншої людини і підтримки цих відмінностей».

Створення толерантного середовища у навчальних закладах інтегрованого типу забезпечить: відкритість, розуміння причин інвалідності та специфіки хвороб; навчання основам взаємного виховання; взаємодію особистостей, що мислять по-різному, вміння знаходити шляхи вирішення суперечок і конфліктів; виховання поваги до інших, здатність розуміти інших із збереженням власної індивідуальності; розуміння різноманітності людського буття, створення позитивного мікроклімату в інтегрованих групах.

Отже, вища освіта є одним із провідних факторів інтеграції молоді людини з особливими потребами у суспільство. І очевидним є те, що складність адаптації студента-інваліда до умов навчального закладу лежить не лише в організації навчально-виховного процесу, матеріально-економічного забезпечення, непристосованості приміщень та недостатній фінансовій підтримці. Але досить важливою проблемою є невідповідність як педагогічних працівників, так і студентів до формування адекватного сприймання студентів із особливими потребами і налагодження співпраці з ними. На нашу думку, лише створення толерантного середовища у ВНЗ дозволить здійснити більш ефективно перебіг адаптації молодих людей із особливими потребами до умов навчання у вищому навчальному закладі.

#### Література

1. Зданевич Л.В. Як живеться студентів? / Л.В. Зданевич // Гуманітарні науки. – 2005. – № 2. – С. 174 -179.
2. Каткова Т.І. Соціально-професійна адаптація студентів вищих навчальних закладів економічного профілю / Т.І. Каткова. – Запоріжжя : Прем'єр, 2004. – 136 с.
3. Леонтьєв Д.А. К операционализации понятия «толерантность» / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 3 – 16.
4. Хорошайло О.С. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями [Текст] : Автореф. дис.... канд. пед. наук. 13.00.07 / О.С. Хорошайло ; Східноукраїнськ. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2008. – 20 с.

УДК 159.9

О.Б. ГУМНОВА  
Хмельницький національний університет

#### НЕГАТИВНІ ПСИХІЧНІ СТАНИ ТА СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ

В сучасних умовах розвитку суспільства, суттєвих змін соціального оточення та діяльності індивіда провідну роль відіграють процеси адаптації та особистісних ресурсів особистості у пристосуванні до умов, що складаються. Успішність соціальної адаптації визначають структури особистості, що відображають систему відношень та зв'язків з головними сферами та характеристиками буття. Погана соціальна адаптація пов'язана з особливостями включеності особистості у суспільство, мікросоціальне середовище та проблемами продуктивної діяльності.

Проблемою соціальної адаптації, що є однією з ключових в сучасних дослідженнях психології особистості, займалися такі вчені: Б.Г. Ананьєв, Д.О. Андрєєва, О.Г. Асмолов, В.А. Богданов, Б.С. Братусь, М.І. Дьяченко, Л.М. Захарова, Л.В. Куліков, Б.Ф. Ломов, О.К. Осницький, Т.С. Чуйкова та ін.

В дослідженнях проблеми соціальної адаптації можна виокремити три напрямки:

1. Психоаналітична концепція взаємодії особистості та соціального середовища (Е.Еріксон, З.Фрейд, Г.Сельє та ін.). В межах даного підходу соціальна адаптація трактується як результат врівноваження особистості з вимогами зовнішнього оточення. Зміст процесу адаптації описується формулою: конфлікт-тривога-захисна реакція. Ступінь адаптованості особистості визначається характером її емоційного самопочуття та виділяються два рівня адаптації: адаптованість та неадаптованість. За Е. Еріксоним процес адаптації описується за схемою: протиріччя-тривога-захисні реакції-гармонійна рівновага чи конфлікт. Конфлікт та гармонія, співробітництво індивіда та середовища є основними варіантами результату адаптації особистості.

2. Гуманістична концепція взаємодії особистості та середовища (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл та ін.). Даний напрямок розглядає в якості мети соціальної адаптації індивіда досягнення духовного здоров'я та відповідності цінностей особистості цінностям соціуму. При цьому у індивіда, що адаптується, повинні розвинути певні особистісні властивості. Процес адаптації в даному напрямку описується схемою: конфлікт-фрустрація-акти пристосування. Конфлікт, при цьому, виникає за умов фрустрації не будь-яких потреб, а фундаментальних потреб особистості. Поведінкові реакції поділяються на конструктивні, що спрямовані на вирішення проблем, та неконструктивні, такі як агресія, реакція, фіксація та ін. Основним критерієм адаптованості індивіда є ступінь інтеграції особистості та середовища.

3. Когнітивний підхід до проблеми взаємодії особистості та середовища (Л. Фестінгер та ін.). В цьому напрямку соціальна адаптація представлена схемою: конфлікти-загроза-реакція пристосування. Процес інформаційної взаємодії з середовищем може стикатися з інформацією, що суперечить установкам особистості, тоді виникає розходження з реальною ситуацією (когнітивний дисонанс). Соціальна адаптація відбувається за рахунок активної самокорекції та самозміни власних установок. Цей процес пов'язаний зі зміною системи відношень особистості до тих чи інших сфер життя.

Навчання у вузі є етапом соціалізації, професійного та особистісного розвитку студентів. У процесі навчання формуються властивості, що відповідають вимогам суспільства, соціальним та професійним стандартам. Студенти випробують себе у різних життєвих ситуаціях, змінюються пріоритети у життєвих цінностях, формуються нові якості та властивості. Соціальна адаптація у вузі пов'язана із засвоєнням нових соціальних норм та ролей, встановленням та підтримкою соціального статусу у новому колективі, переоцінкою себе, формуванням мотиваційної системи та особистісних якостей.

Т.О. Проворова процес адаптації до вузу розглядає як взаємодію двох компонентів: систему навчання в вузі, з певними вимогами та можливостями для задоволення потреб особистості, та студента, зі своїми потребами та здібностями. Л.К. Гришанов визначають адаптацію у двох напрямках: адаптація до нового зовнішнього середовища та адаптація як ставлення на цій основі нових якостей особистості. М.Р. Бибріх включає в психологічну адаптацію студентів до навчального процесу три аспекти: соціально-педагогічний – пристосування до нової навчальної ситуації; соціально-психологічний – засвоєння нових соціальних норм, встановлення та підтримка певного соціального статусу у новому колективі; мотиваційно-особистісний – формування позитивних навчальних мотивів та особистісних якостей [1].

Л.М. Захарова в своїх дослідженнях доводить, що соціальна та професійна адаптованість випускників педагогічного вузу залежить від емоційної врівноваженості, мотивації в професійній сфері та сили особистісного мотиву самоствердження. Негативні психічні стани, такі як, фрустрованість, страхи, тривога, агресивність, зміни настрою, нестійкість емоційних реакцій, домінування негативних емоцій, переживання дискомфорту, фіксованість на негативних сторонах життя та власної особистості утруднюють соціальну адаптацію та ефективність навчальної діяльності студентів. Психічні стани обумовлюють виникнення та утворення окремих рис особистості та виконують функцію регуляції поведінки особистості. Психічні стани відображають співвідношення між реальними досягненнями та можливостями людини. Негативні психічні стани у поєднанні з низькою мотивацією знижують можливості саморегуляції, підсилюють дезадаптацію та приводять до зриву адаптації у студентів [2].

За нашими дослідженнями, студенти, які характеризуються високим рівнем нейротизму, тривожністю, екстернальним локусом контролю, мотивацією уникнення невдач та домінуванням негативних психічних станів, виявляють тенденцію до соціальної дезадапованості. Для дезадапованих студентів характерно перевищення у шість разів показників депресії аніж у групі адаптованих студентів. Подібна залежність виявлена й для рівня невротизації дезадапованих студентів, який в два рази є вищим за рівень невротизації в групі пристосованих студентів.

За даними дослідження О.Г. Щукіної, підтверджено взаємозв'язок між особистісними властивостями і психоемоційними станами дезадапованих та адаптованих студентів. Студенти, для яких характерні негативні психічні стани характеризуються наступними рисами: особистісною тривожністю, високим нейротизмом, рефлексією, екстернальним локусом контролю. Такі студенти схильні до переживання депресивних станів та до психопатизації [5].

О.Г. Щукіна визначила наступну ієрархію факторів, які є важливими для детермінації поведінки добре адаптованих студентів: 1) фактор емоційної стійкості; 2) фактор когнітивності; 3) фактор рефлексії; 4) фактор активності; 5) фактор флексibilityності; 6) фактор інтернальності. Таким чином, низький рівень нейротизму, невротизації, особистісної тривожності та адекватна самооцінка характеризують добре адаптованих студентів. Для дезадапованих студентів характерний низький рівень розвитку вольових проявів, низька самооцінка, екстернальність та особистісна тривожність.

І.В. Сергєєва виділяє три інтегративні властивості, які описують патерни емоційного реагування в напружених ситуаціях:

- 1) невротичність, що поєднує властивості депресивності, дратівливості, сором'язливості, емоційної лабільності, нервово-психічної вразливості (ці властивості автор характеризує терміном «астенічна спрямованість»);
- 2) агресивність, що характеризується стеничною спрямованістю і виявляється у вигляді схильності до активно-оборонного реагування на зовнішні стресори;
- 3) емоційна зрілість, яка виявляється в емпатії, саморегуляції поведінки, експресивності, комунікативності, визначає психологічну готовність до адекватного емоційного реагування в напружених ситуаціях [4].

Негативні психічні стани виявляються у взаємодії як гнів, обурення, тривога, дратівливість, нервозність або у вигляді розгубленості, нерішучості, відчуття себе ображеним та приниженим. Л.Г. Дика вважає, що у результаті тривалого перебування індивіда в сприятливих або несприятливих психічних станах формується

емоційна стійкість або емоційна вразливість особистості [3]. Емоційна стійкість та емоційна вразливість є новоутвореннями особистості, що відіграють провідну роль у адаптації до складних ситуацій життєдіяльності.

Таким чином, важливою функцією негативних психічних станів є їх вплив на виникнення новоутворень в структурі особистісних властивостей. За умов тривалого перебування особистості в несприятливих емоційних станах та недостатньо розвинутій довільній системі регуляції психічних станів, можуть утворюватись негативні особистісні та професійні властивості. Формування в процесі навчання негативних властивостей особистості, таких як, наприклад, емоційна вразливість, в подальшому може сприяти розвитку та формуванню стійких негативних психічних станів у студентів. Важливим є під час навчання у вузі запобігання виникненню негативних психічних станів, завчасна психокорекція та формування навичок саморегуляції психічних станів та поведінки у студентів.

### Література

1. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / М.Р. Бибрих, И.А. Васильев // Весник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1987. – № 2. – С. 20-30.
2. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. № 43. – С. 131-135.
3. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 318 с.
4. Сергеева І. В. Емоційні стани учителів в напружених ситуаціях педагогічної діяльності // Психологія: Зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Вип.11. – С. 387–393.
5. Щукина Е.Г. Эмоциональная неустойчивость как ведущий фактор формирования дезадаптивного поведения студентов : Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1998. – 22 с.

УДК 378.12

В.О. КАБАШНЮК

*Хмельницький національний університет*

### ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Результативність процесу гуманізації освіти у вищій школі обумовлена особливостями педагогічної діяльності викладача, яка носить гуманістичний характер. У цілісному педагогічному процесі викладач вирішує два основних завдання – адаптації та гуманізації. Адаптивна функція пов'язана із підготовкою студента до певної соціальної ситуації, до конкретних запитів суспільства, а гуманістична – з розвитком його особистості і творчої індивідуальності [1].

Педагогічна майстерність – це комплекс якостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Ці важливі якості складають: гуманістична спрямованість діяльності викладача, його професійні знання, педагогічні здібності та педагогічна техніка. Педагогічна майстерність є системою, що самоорганізується в структурі особистості, де головним важелем виступає гуманістична спрямованість особистості педагога [2].

Педагогічна спрямованість особистості кожного викладача багатогранна. Її складають такі ціннісні орієнтири:

- на себе – самоутвердження – щоб бачили знаючого, вимогливого, справжнього викладача;
- на засоби педагогічного впливу;
- на окремого студента та студентський колектив;
- на цілі педагогічної діяльності – гуманістична стратегія, творче перетворення засобів, об'єкту діяльності.

Для педагога є важливою провідна спрямованість на мету (гуманізація діяльності) за умовою гармонійного поєднання всіх видів спрямованості (гідне самоутвердження, доцільні засоби педагогічного впливу, урахування потреб студентів). Лише при сполученні усвідомленої скерованості та великої любові до учнів починає формуватись професійна майстерність викладача. «Гуманно-особистісний освітній процес приймає Дитину такою, яка вона є, приймає з її життям і пронизує це життя творчою Любов'ю; адже кожен предмет пізнається повною мірою тільки любов'ю, усі труднощі перемагаються силою любові. Тим самим освітній процес створює кращі умови для виявлення з внутрішнього вогню Духа Дитини її майбутньої особистості, якостей її особистості, для спрямування її на пошуку собі своєї Місії», – писав Ш.О. Амонашвілі [3]. Гуманістична спрямованість викладача виявляється в його активній громадянській позиції.

Такий викладач розуміє свої функції так, щоб забезпечити більш гармонійний розвиток кожного студента не тільки через засвоєння навчального матеріалу, але й через пізнання студентом себе та громадянського суспільства, у якому він буде жити. В стосунках «викладач – студент» такі педагоги надають перевагу співробітництву.

Гуманістична спрямованість – спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків. Це вияв професійної ідеології педагога, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів, підкреслюють І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос [4].

Гуманістична спрямованість є виявом здатності бачити великі завдання у малих справах. Вона дає змогу оцінювати свою діяльність з точки зору не лише безпосередніх, а й опосередкованих результатів, тобто

тих позитивних індивідуальних змін у життєдіяльності і структурі особистості своїх студентів, частковим організатором яких він є сам як особа, відповідальна за якість організації навчального та виховного процесу [4].

На думку Л. Барановської та І. Тимчук, ефективність гуманізації вищої освіти визначається сформованістю викладача як особистості, для якого важливими елементами є спрямованість його особистості, справжня інтелігентність, вимогливість і справедливість, почуття міри, толерантність і демократичність, конструктивне самоствердження, загальна миролюбна позиція і духовна спрямованість. Усі зазначені вище властивості є базовими для формування здатності викладача до особистісно орієнтованого педагогічного спілкування, яка є особливо значущою в напрямі гуманізації вищої освіти [5].

При викладанні дисциплін медико-біологічного напрямку «Основи медичних знань», «Валеологія», «Основи догляду за хворим», «Клінічна психологія», «Спортивна медицина» для студентів гуманітарно-педагогічного факультету викладачі кафедри постійно поєднують навчальний матеріал із сьогоденням, подіями у нашій країні та за кордоном, що висвітлюються у засобах масової інформації. Ця інформація часто служить яскравим прикладом при вивченні окремих тем, використовується при складанні ситуаційних задач. Яскравим та дієвим засобом гуманістичного виховання студентів є проведення практичних занять із хворими на базі Хмельницької міської лікарні. Поведінка викладача в палаті, вміння поводитись із хворим, дотримання деонтологічних правил служать зразком для студентів. Адже китайська мудрість свідчить: «Розкажіть мені – я забуду, покажіть мені – я запам'ятаю, залучіть мене – я зрозумію».

Гуманістичний підхід вимагає, щоб у якості головної мети навчально-виховного процесу у вузі було створення передумов для самореалізації особистості студента, формування у нього потреб до подальшого самопізнання, творчого саморозвитку, об'єктивної самооцінки та відповідальності.

Для педагогів, які орієнтовані на «розвиток студента», першочергове значення має старанність студента. Вони роблять прогнози майбутньої професійної кар'єри учнів, заохочують студентів похвалою в процесі навчання.

Педагогічна діяльність вимагає від особистості викладача розвитку багатьох вольових якостей:

- цілеспрямованості, яка породжує творчу активність;
- наполегливості, що виражається у непохитній вимогливості та вмінні послідовно домагатися точного виконання своїх вимог;
- рішучості, яка дозволяє знаходити найефективніші способи впливу, не дає можливості розгубитися при складних обставинах;
- ініціативності, яка полягає у прагненні вдосконалювати зміст та форми своєї діяльності;
- володіння собою – вміння долати боязкість, страх, збентеження;
- терпіння, яке забезпечує готовність пояснювати багато разів без роздратування;
- організованості, яка є умовою планованості виховного впливу.

У творчій роботі викладача велику роль грають почуття. Емоційно забарвлений навчальний матеріал краще запам'ятовується. Почуття є необхідною умовою для трансформації знань у переконання. Адже «Серце є помешканням почуттів. Воно – синтез почуттів. Серце і почуття єдині....

Без Якості куди підемо?

Без Серця що зрозуміємо?

Без Краси чого досягнемо?» (Ш.О. Амонашвілі) [6].

Таким чином, із гуманізації діяльності починає формуватися професійна майстерність викладача.

### Література

1. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. – 4-е видання, доповнене, 2003. – 615 с.
2. Пшеничная Л.Ф. Педагогіка в сестринском деле. – Ростов-на-Дону : Фенікс, 2002. – 344 с.
3. Амонашвілі Ш.О. Школа життя. – Хмельницький : Подільський культ. –просв. центр ім. Реріха, 2002. – 31 с
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. За ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
5. Барановська Л., Тимчук І. Психолого-педагогічна характеристика викладача, здатного до гуманізації навчання. [Електронний ресурс]. – Шлях доступу : [www.nbu.gov.ua](http://www.nbu.gov.ua)
6. Амонашвілі Ш.О. Без Серця що зрозуміємо? – Хмельницький : Подільський культурно-просвітительський Центр ім. М.К. Реріха, 2006. – 66 с.

УДК 613.956

О.А. КАДЕНКО, З.О. АНТОНОВА  
Хмельницький національний університет

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ СЕСУАЛЬНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ

Протягом другої половини ХХ ст. і на початку третього тисячоліття спостерігається стійка тенденція як в Європі так і в Україні зниження віку сексуального дебюту молоді та підлітків.

В більшості випадків для періоду початку статевого життя характерна повна непоінформованість, або недоінформованість, партнерів щодо можливих негативних та небезпечних наслідків незахищених сексуальних

відносин. Порівняння даних, отриманих А. Кінсі в 1948 і 1953 роках, з тими, про які повідомляє Соренсон в 1973 та Зелнік і Кантнер в 1979 році, показує, що все більше підлітків вступають в статеві зв'язки в більш ранньому віці, і разом з тим, не дивлячись на розповсюдженість застосування контрацептивів, росте і показник ранньої вагітності.

Про сексуальне життя дорослих у підлітків складається хибна думка, вони явно перебільшують значення сексу в житті дорослих. Згідно З. Фрейда сексуальна поведінка хлопчиків і дівчаток препубертатного періоду уподібнювальна, носить характер пошуку інформації, ознайомлення з проблемою, пробного усвідомлення своєї маскулітності і феміності. А в основі формування статевої поведінки підлітка лежить здатність усвідомлювати себе носієм певної статі.

В останні роки в усіх країнах відзначається виражена тенденція до прискореного розвитку дітей і більш раннього настання статевої зрілості, ніж це спостерігалось 80 – 100 років тому. Причина цього явища не зовсім зрозуміла. Припускають, що акселерація пов'язана з цивілізацією і урбанізацією населення, зміною характеру харчування, надмірним споживанням білків і цукру.

Необхідно відмітити фактори, що в першу чергу впливають на формування такої свідомості і моделі сексуальної поведінки підлітків:

1) стрімкий розвиток комунікаційних технологій. Підлітки в теперішній час отримують великі обсяги інформації відносно іноземної культури, у тому числі сексуальної, що не завжди сприяє формуванню здорової сексуальної поведінки.

2) внаслідок поступового зниження віку настання статевої зрілості (репродуктивна зрілість у жінок характеризується регулярним овуляційним циклом 11-14 років, а у чоловіків – регулярним виробленням зрілих повноцінних сперматозоїдів 13 -16 років) знижується середній вік першого статевого контакту. При цьому підлітки не мають достатніх знань про наслідки ранніх статевих контактів для здоров'я.

Деякі дослідники провели кореляцію між віком початку статевого життя і особистісними характеристиками підлітків. І так, ранній початок статевого життя найчастіше спостерігається у підлітків активних, які легко спілкуються, комунікабельних, але в той же час проявляють великий потяг до ризиків, авантюристської поведінки, конфліктні по відношенню до дорослих, схильні до вживання алкоголю і наркотиків.

Пізній початок статевого життя найчастіше спостерігається у осіб з більш розвиненим почуттям відповідальності, які дотримуються певних моральних цінностей і в той же час не комунікабельні, не впевнені у собі і тривожні.

3) також важливу роль відіграє вплив культури на сексуальну поведінку підлітка. В багатьох суспільствах деяка сексуальна активність визнається недоречною.

4) сексуальна поведінка регламентується певними соціальними правилами, нормами, які характерні для певного суспільства. Сексуальна мораль (це те що можна робити за правилами суспільства, а чого неможливо), а сексуальні норми (що очікується, а що не очікується).

5) сексуальна гіперактивність підлітків часто має невротичну природу (підгрунття), що проявляється емансипацією. Вони намагаються звільнитись від контролю, опіки і керування зі сторони дорослих. Така реакція може протікати бурно у вигляді антисоціальної поведінки.

Деякі юнаки намагаються довести собі і оточуючим, що вони вже не «хлопчики», і з цією ціллю постійно змінюють партнерів, влаштовуючи заочні змагання з ровесниками на кількість здійснених за ніч ексцесів. Дівчата інколи протестують таким чином проти батьківського натиску. Обидва ці варіанти сексуальної поведінки навряд чи виправдані.

Сексуальна поведінка підлітків пов'язана з дуже широким колом соціальних і психологічних факторів. І так, методом анкетування нами встановлено особливості сексуальної поведінки підлітків з числа хворих, що знаходились на амбулаторному або стаціонарному лікуванні в диспансері з приводу гонореї чи сифілісу.

Всього проанкетовано 102 пацієнта. Серед них 40 хлопців і 62 дівчини.

Встановлено, що молоді люди, які розпочали статеве життя у 13 років становлять 3 %, у віці 14 років – 13,6 %, у віці 15 років – 15,2 %, у віці 16 років – 29,3 %, у віці 17 років – 17,8 % від загальної кількості опитаних.

У 15,3 % випадків дівчата почали статеве життя з однолітками /однокурсниками, знайомими по підлітковій компанії/.

Біля 30 % дівчат почали статеве життя зі старшими чоловіками.

Щодо хлопців 40 % почали статеве життя з однолітками. Зі старшими жінками 33 % і 20 % з молодшими за себе партнерами.

В стані алкогольного сп'яніння мали перший статевий зв'язок 23 % хлопців і 62 % дівчат.

73 % підлітків розпочали статеве життя з добре знайомими партнерами, решта мали перші сексуальні стосунки з особами, з якими вони не були добре знайомі і мали лише декілька зустрічей.

17% молодих людей, що проанкетовані, вказали, що статеві зносини мали як традиційний так і оральний характер.

Під час статевого акту використовували кондоми лише з метою запобігання небажаній вагітності.

Лише 3 % опитаних використовували кондоми з метою запобігання секстрансмісивних захворювань.

Незалежно від чинників, що привели до початку раннього статевого життя та зміни сексуального партнера, крім очевидної мети отримати задоволення, самоствердження тощо, можуть виникнути інші наслідки, зокрема такі, що можуть сприяти створенню проблем психологічного характеру:

1. Може посилитись залежність, відчуття відсутності самостійності.
2. Може розширитись розрив між Его-ідеалом і «реальним» образом себе, викликаючи у підлітка депресію.
3. В свідомості підлітка може посилитись розрив між ним самим і його батьками, який уявляється для нього як відторгнення зі сторони батьків, а не як власна втеча від них в момент, коли ті могли би виразити схвалення або підтримати його ріст.

Замість того, щоб оточувати підлітків заборонами і обмеженнями, краще спробувати створити такі відносини, в основі яких будуть довір'я і безкорислива допомога. Більш за все на світі вони потребують чуйного, уважного відношення з боку дорослих. І якщо у них склалися такі відносини з батьками або з кимось із дорослих (вчитель, родич і ін.), то вони зможуть спокійно пережити усі негаразди, які, звичайно ж, неминучі в такий тривожний, повний хвилювань і несподіванок період.

Добре, коли підлітки з своїми тривогами звертаються до батьків або педагогів. На жаль, так далеко не завжди. Заважає відчуття сорому, боязнь бути тим, кого не зрозуміють. Дуже часто хлопці і дівчата, навіть глибоко прив'язані до батьків, не діляться з ними своїми бідами, боячись засмутити. Контакти з педагогами в таких випадках можуть бути складними через існування природної дистанції у відносинах, а також боязнь розголосу того, що однолітки помітять незвичайно тривалу розмову, що відбулася, між вчителем і учнем.

### Література

1. Віденко С.В. Психологія сексуальності та сексуальних стосунків : Навч. посіб. – К. : Арістей, 2003.
2. Стать та сексуальність: психологічний ракурс : Навч. посіб. / Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 1999.
3. Сексологія / Под ред. В.В. Кришталь, С.Р. Григорян. – М. : ПЕРСЭ, 2002.
4. Супружеская дезадаптация и внебрачные сексуальные связи : Монография / О.А. Каденко. – Хмельницький : ХНУ, 2006. – 239 с.

УДК 159. 96

О.А. КАДЕНКО, І.В. ТОМАРЖЕВСЬКА  
*Хмельницький національний університет*

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ЯКІСТЬ ЖИТТЯ ДЕРМАТОЛОГІЧНО ХВОРИХ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ)

**Актуальність проблеми.** Функції шкіри та її психологічне значення різноманітні. Вона є межею між людиною та оточуючим середовищем, органом контакту з оточуючим середовищем, органом відчуттів, за допомогою якого відчувається тепло, холод, біль, свербіж, дотик, сексуальні імпульси, органом, який відображає емоційний стан людини. Тому так важливо вміти оцінити психологічний стан хворого на шкірні хвороби та вчасно надати йому психологічну підтримку.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Уявлення про існування глибоких зв'язків між здоров'ям і захворюваннями людини з одного боку і різними переживаннями з іншого – найстаріша ідея медицини й психології. У загальній проблематиці психосоматичних взаємин виділяють два аспекти: вплив психічних факторів на соматичну сферу людини й вплив соматичних факторів на психіку людини. Перший аспект знайшов своє відображення у психосоматичному підході в медицині. Дослідниками цього напрямку були виділені форми психогенних захворювань: істеричні конверсії, вегетативні неврози й психосоматичні захворювання, вважаючи їхнім результатом функціонування захисту різного ступеня інтенсивності [1, с. 173], а також встановлений зв'язок між особливостями особистісного профілю й розвитком у даного суб'єкта відповідних соматичних захворювань [6].

Другий аспект психосоматичних відносин – вплив соматичного стану на психіку вказує на порушення психічної діяльності людини в умовах соматичної хвороби. У роботах, присвячених дослідженню психіки хворих, що страждають різними соматичними захворюваннями встановлено, що є два види впливу соматичної хвороби на психіку: соматогенний – за допомогою інтоксикаційних впливів на центральну нервову систему та психогенний – реакція особистості на захворювання і його наслідки [2; 3; 4; 7; 9]. Основною формою впливу соматичного захворювання на психіку людини є саме психогенна [5; 6; 9].

Психологічні реакції хворих на шкірні хвороби обумовлені важкістю захворювання, характером ураження шкірних покривів (відкриті ділянки, обличчя, руки), впливом на професійну діяльність, преморбідними особливостями особистості.

Такі розповсюджені захворювання як псоріаз, екзема, кропив'янка, нейродерміт відносять до психосоматичних захворювань.

У хворих із ураженням відкритих ділянок тіла часто спостерігаються гіпернозогнозичні реакції на хворобу. Зовнішні прояви хвороби шкіри, які помітні для оточуючих, виступають в якості естетичного фактору в структурі внутрішньої картини захворювання. Ці прояви викликають у хворих почуття сорому, ніяковості, у зв'язку з чим вони відчувають скутість, сором'язливість при спілкуванні з оточуючими, намагаються обмежити перебування у суспільних місцях, в тому числі на пляжі, у басейні, спортивному залі.

Дослідження осіб із захворюваннями шкіри свідчать, що дана патологія має вплив на їх особистість та (що природно) поведінку. При цьому мають місце різні психогенні реакції і патопсихологічні стани, що недостатньо вивчені у галузі медичної психології. Для нас важливе значення має думка вітчизняних і закордонних дослідників про те, що фізичний дефект, виступаючи в ролі функціонального обмежника



можливостей взаємодії людини із середовищем, викликає не тільки значне погіршення соматичного стану хворих, а й часте виникнення порушень особистісного функціонування.

Хворий почуває себе дискомфортно через особливості власної самооцінки.

Наявність проблем соціальної афіліації та адаптації підкреслюють і дані інших науковців. Причому ці труднощі пов'язані з підвищеною соціальною тривожністю, заниженою самооцінкою та низьким рівнем прийняття осіб із захворюваннями шкіри.

Таким чином, можна заключити, що відповідна реакція дерматологічно хворих характеризується переважанням тривожно-фобічного типу відношення до власного перебування у соціумі (мають місце соціофобії), у формуванні якого певну роль відіграють стать, тип акцентуації характеру.

Розлади адаптації вважаються станами суб'єктивного дистресу і проявляються, у першу чергу, емоційними розладами в період адаптації до значної зміни у житті або стресовій життєвій події. Психотравмуючий фактор може ушкоджувати інтегральність соціальної мережі людини, широку систему соціальної підтримки і соціальних цінностей, а також торкатися мікросоціального оточення [8].

Процес адаптації даної категорії осіб не є короткостроковим. Це означає, що ми можемо очікувати у даних хворих збільшення виразності таких емоційних характеристик як депресивність, невротична емоційна нестійкість та зменшення виразності характеристик, які зумовлюють соціальну поведінку.

Захворювання шкіри включає до свого складу цілу низку факторів, які визначають тип реагування на нього. Тип реагування на захворювання пов'язаний, у першу чергу, з оцінкою пацієнтом його тяжкості. При цьому можна говорити про існування феномену «об'єктивної тяжкості хвороби» та «суб'єктивної тяжкості хвороби».

При деяких захворюваннях емоційні розлади є важливим імпульсом для ураження шкіри. До таких психосоматичних станів відносяться наприклад atopічний дерматит. «Атопічна особистість» характеризується як напружений індивід, нервовий, пригнічений, зосереджений на самому собі, повний тривоги. Хворі мають характерний психологічний профіль, у них спостерігається тенденція до занепокоєння, депресивний, невротичний та іпохондричний стани. Свербіж сприяє механічній травматизації, ліхеніфікації великих ділянок шкіри, що погіршує важкість перебігу захворювання.

Обстеження дерматологічно хворих надало можливість виділити особливості їх соціальної адаптації, що пов'язана з почуттям неповноцінності, дискомфортом, викликаним косметичним дефектом. Доведено наявність психологічних особливостей, притаманних хворим на хронічні дерматози: емоційна лабільність, надчутливість, схильність до депресій, підвищений рівень особистісної тривожності, напруга адаптаційних захисних механізмів.

Отримані результати впевнюють у необхідності комплексного підходу до даної проблеми. Необхідним є проведення детального огляду складових психологічного благополуччя цієї категорії пацієнтів, використання вітчизняних методик оцінки показників якості життя, обов'язкове залучення психолога, що дозволить лікарям проводити лікування пацієнтів з урахуванням психоемоційного стану хворих.

Ефективна робота медичного психолога при виникненні певних ускладнень оцінки власного соматичного стану пацієнтом, що має дерматологічну патологію, передбачає знання, в усякому разі, трьох питань:

- 1) факторів, що призводять до розвитку кожної окремої патології (для попередження її виникнення);
- 2) клініко-психологічного положення патології (для вирішення задач, пов'язаних безпосередньо з перебуванням хворого у лікувальному закладі);
- 3) соціальної ситуації розвитку індивіда, який піддавався тому чи іншому лікувальному впливу (для усунення можливих негативних наслідків, пов'язаних, насамперед, з неадекватною соціальною адаптацією суб'єкта).

**Висновки.** Терапія, яку застосовують при дерматологічних захворюваннях, повинна бути індивідуалізована та комплексна, а це є можливим тільки при сумісній роботі лікаря з психологом.

Актуальність проблеми та брак відповідних досліджень ставить завдання розробки та реалізації програми психологічного супроводу дерматологічно хворих. Така програма розроблена та в поточному році в якості наукового дослідження буде впроваджена в Хмельницькому шкірно-венерологічному диспансері та на кафедрі терапії №2 дерматології-венерології Львівського національного медичного університету ім. Данила Галицького. Реалізація програми дасть можливість не тільки підвищити ефективність лікування даної категорії хворих, але й сприятиме позитивізації самоставлення, покращенню адаптації, оптимізації функціонування у соціумі тощо.

## Література

1. Человек и его душа : познание и врачевание от древности до наших дней / Ф. Александер, Ш. Селесник / Пер. с англ. И.С. Козыревой, И.Е. Киселевой. – М. : Издательская группа «Прогресс» – «Культура» : Из-во Агентства «Яхтсмен», 1995. – 128 с.
2. Блейхер В.М. Клиническая психология. – Ташкент : Медицина, 1976. – 325 с. : ил.
3. Войтенко Р.М. Психологические аспекты болезни и инвалидности: значение в клинике и экспертизе трудоспособности : Методическое пособие. – Таллин : Валгус, 1981. – 43 с.
4. Карвасарский Б.Д. Неврозы. – М.: Медицина, 1980. – 448 с.
5. Квасенко А.В., Зубарев Ю.Г. Психология больного. – Л. : Медицина. 1980. – 184 с.
6. Психология в медицине / Р. Конечный, М. Боухал. – Прага : Авиценум, 1983. – 406 с.
7. Курек Н.С. Дефицит психической активности: пассивность личности и болезней. – М. : ИПРАН, 1996. – 254 с.
8. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство. – М. : Медпресс, 1998. – 592 с.
9. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. – М. : Издательство Московского университета, 1987. – 167 с.

## **ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ТА СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ**

В останні роки однією з найбільш дискусійних проблем освіти дітей з порушеннями в розвитку, безумовно, є інтеграція. Нерідко спеціальна освіта розглядається в парадигмі «сегрегація-інтеграція», «дискримінація – рівність» й, відповідно, досвід радянської спеціальної школи оцінюється критично, йому протиставляється досвід західної інтеграції. Поза історичним, соціальним і культурним контекстами неможливо об'єктивно оцінити достоїнства й недоліки різних національних систем спеціальної освіти.

Особливістю навчання студентів з інвалідністю в інтегрованому колективі є те, що, сприймаючи їх як рівних, до них висувають такі ж вимоги з боку ВНЗ, як і до інших студентів. В інтегрованій групі не можна уповільнювати темп лекції, зменшувати кількість пар та їх тривалість, спрощувати чи скорочувати обсяг навчального матеріалу та ін., тому що це знижує якість фахової підготовки.

Дані досліджень з питань професійної орієнтації, реабілітації та адаптації до соціальних умов дітей з обмеженими можливостями засвідчують, що існує необхідність у комплексному дослідженні ціннісних орієнтацій випускників шкіл-інтернатів для з'ясування професійної направленості, щоб у майбутньому на основі певних пропозицій вони могли б зробити виважений професійний вибір [2].

Інваліди з дитинства опиняються у дещо своєрідній ситуації. По відношенню до дитини-інваліда переважає реакція гіперопіки. Члени сім'ї (почасту неповної, оскільки далеко не кожен батько витримує таку долю) надмірно піклуються про дитину, живуть не «разом», а «замість» дитини, вирішуючи за неї всі проблеми, з'ясовуючи за неї всі її потреби. Люди, які росли в таких ситуаціях, стають безпорадними перед вимогами дорослого життя, не займаються трудовою діяльністю, маючи навіть незначний дефект. Зустрічається також і емоційне відсторонення – інколи явне, інколи неявне, що приховується за маскою підвищеного піклування про здоров'я дитини. Відсутність тісного емоційного контакту батьків з дитиною, брак любові, тепла призводять до того, що її особистість розвивається з відхиленнями, дитина виростає замкнутою й агресивною. Часто позбавлені можливості повноцінного спілкування зі здоровими дітьми, діти-інваліди мають неадекватні, убогі уявлення про реальне життя (в тому числі й про світ професій). Розвиток особистості протікає в умовах, що породжують такі негативні особистісні риси, як емоційна незрілість, неадекватна самооцінка, невпевненість у собі, брак волі, наполегливості, інколи й імпульсивність, агресивність, що, в свою чергу, призводить до асоціальної поведінки. Такі інваліди потребують тривалої індивідуальної психокорекції. Вони «занурюються» у хворобу, загальне тло їх емоцій і відчуттів – негативне. У більшості з них спостерігається переживання втрати сенсу життя.

Особа з обмеженими можливостями повинна досягти соціальних стандартів, адекватних нормальній людині. За такого підходу у студентів із фізичними і сенсорними вадами значно підвищуватиметься соціальна позиція й рівень самооцінювання. Соціалізація підлітка охоплює такі важливі сфери життєдіяльності людини, як людина і професійна сфера, людина і суспільство, людина і самоусвідомлення, тобто змістовний бік соціалізації включає :

- формування професійних намірів, знань, навичок, які дають змогу людині включитися у систему трудових, виробничих та суспільних відносин;
- формування системи регулятивних механізмів громадської поведінки підлітків;
- систему ціннісно-нормативних, правових, етичних, соціальних, політичних уявлень, ціннісних орієнтацій, поглядів і т. ін.
- формування механізмів саморегуляції можливостей до самооцінки, самокритичності [1].

Професійна адаптація та реабілітація студентів з особливими потребами може здійснюватися шляхом надання їм робітничої спеціальності в межах фахової підготовки, залучення до роботи у студентських навчально-науково-виробничих підрозділах, студентському науковому товаристві, наукових гуртках, проходження виробничої практики, навчання студентів у Центрі розвитку кар'єри та підприємництва, надання таким студентам допомоги у працевлаштуванні.

Таке різнобіччя внутрішніх регуляторів пояснюється різноманітністю ситуацій і сфер життєдіяльності людини.

Важливе значення в процесі соціалізації має професійне самовизначення (тобто вибір професії, навчального закладу, виробництва). Індивідуальна профконсультація для дітей з особливими потребами має низку особливостей – залежно від діагнозу та ступеня захворюваності.

Здобуття повноцінної освіти, професії є дуже важливим фактором у житті кожної людини, а для інваліда це набуває особливого значення. Створення для молоді з інвалідністю умов здобуття робітничих професій та спеціальностей забезпечують 5 відомчих спеціалізованих навчально-виховних закладів інтернатного типу системи Мінпраці, їх випускники мають добру підготовку і користуються попитом на ринку праці.

Численні аспекти адаптації та інтеграції студентів з функціональними обмеженнями до університетського середовища можуть бути успішно реалізовані завдяки не тільки їх власним зусиллям, а й увазі, розумінню і допомозі з боку товаришів по навчанню, викладачів та інших співробітників ВНЗ.

## Література

- Єрмаков Є.П. Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство. – К. : Контекст. – 2000. – с. 125-138.
- Таланчук П. Комплексний підхід до проблем інвалідів : статистика, дійсність, майбутнє // Соціальний захист. – 2001. – № 11. – С. 10-12.
- Терюханова І.М. Інтеграція інвалідів в суспільство через освіту. // Соціальний захист. – 2001. – № 1. – С. 18-19.

УДК 159.9

В.В. КИРИЧЕНКО

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ: ЦІННІСНИЙ РІВЕНЬ**

Професійний розвиток суб'єкта праці аналізується на рівні формування професійних умінь, дій та операцій. Такий підхід, хоча дещо лінійний, оскільки не враховує потенціалу особистості до розвитку а констатує його як дискретний факт, є поки що продуктивним у плані економії ресурсів організації у процесі оцінки, атестації та перепідготовки персоналу. Проте існує інший рівень аналізу професійного становлення спеціаліста, що здатен пояснити та описати внутрішню сутність професійної діяльності, її узгодженість з внутрішніми інтенціями людини та уявленнями про себе як представника професійного середовища. Вивчення професійного розвитку саме з точки зору формування професійної ідентичності на сучасному етапі розвитку психології є досить актуальним, оскільки, залежно від того яким чином суб'єкт уявляє себе у межах професійного середовища, буде варіювати рівень його суб'єктної активності та внутрішнього бажання розвиватися у професії. Питання формування професійної ідентичності розглядаються в роботах Л.Б. Шнайдер, И.Ю. Хамитової, С.Е. Пинаєва, Н.В. Андреева, А.Г. Грецова, А.А. Азбель, Н.В. Антонової.

Професійна ідентичність це не тільки уявлення про себе як частину професійної групи, з системою умінь, навичок, що координується загальною метою та значенням діяльності групи (яку користь має суспільство та кожен член групи), а й система цінностей, які, інтеріоризуючись під впливом соціуму, регулюють професійну діяльність, визначають її пріоритетність для людини. Питаннями ціннісної регуляції діяльності займаються Д.О. Леонтьєв, В.А. Ядов, О.Л. Музика, В.І. Міросанова.

Процес виконання професійної діяльності відбувається за рахунок активізації фізичних, інтелектуальних, емоційно-вольових ресурсів. В процесі оволодіння професійною діяльністю у людини складається модель дійсності, що конкретно, або опосередковано стосується професії та накладає свій відбиток на її смислову сферу. Найбільш значимі смисли, або ті, що складають неодмінний атрибут професії (без них смислова модель професійної діяльності не може існувати) утворюють *ціннісне ядро* професійної діяльності. Модель рівнів існування цінностей у свідомості людини, що була запропонована Д.О. Леонтьєвим в повній мірі пояснює ціннісний аспект регуляції діяльності: перехід від зовнішніх ідеалів соціуму до внутрішніх переконань та діяльності людини.

Навчання у вузі передбачає ґрунтовну підготовку спеціаліста в певній галузі професійної діяльності. На сьогоднішній день основою для формування професіонала є значною мірою теоретична підготовка, яка базується на засвоєнні певних знань, виробленні вмінь та навичок професійної діяльності. Вуз є основою для формування професійної ідентичності студента, який обирається студентом під впливом внутрішнього бажання юнака чи юнки бути представником певної професійної групи. Навчальна діяльність – це лише механізм формування необхідних когнітивних моделей, світоглядних уявлень про певну професію, вироблення специфічних умінь, які дозволяють успішно виконувати професійну діяльність. Не менш важливим у цьому процесі є орієнтація студентства на референтну професійну групу (особу), що уособлює бажаний ідеал професійного майбутнього. Саме референтна група є носієм специфічних смислових, поведінкових, мотиваційних структур, які будують «професійний вимір» студента, водночас, як компоненти професійної діяльності та моральних переконань людини, вони стають суб'єктивно важливими для студента, формуючи специфічні ціннісні утворення у свідомості людини. Процеси професійної ідентифікації відбувається на основі диференціації суб'єктом оточуючого світу на «професійний» (та частина зовнішньої реальності, що стосується професійної діяльності) та «непрофесійний». Соціальна реальність поділяється на «чужих» та «своїх», яка проявляється в уявленні себе як частини певної групи. Чим більш виражена диференціація соціального середовища у свідомості людини – тим вищим є рівень ідентичності людини щодо певної професійної групи. Більш складною формою диференціації професійної реальності є виділення із загальних уявлень про професію вузькоспецифічних умінь, що стосуються окремих аспектів професійної діяльності. Так, якщо на І-ІІ курсі первинною ознакою формування професійної ідентичності є визначення студентів своєї належності до «психологів», то на ІV-V курсі більш ускладненою формою самовизначення буде використання конструктів типу «консультант», «клінічний психолог», «логотерапевт» тощо.

Проблемним питанням в плані формування професійної ідентичності є підготовка спеціалістів за поліспеціальностями («Українська мова та література. Психологія», «Соціальна педагогіка. Музика» тощо), що призводить у більшості випадків до дифузії ідентичності. Цей період характеризується особистісною неви-

значеністю щодо професійної діяльності. В такому випадку професійна ідентичність формується «розмитою». У студентів в останні семестри навчання не має сталого образу професійної реальності. В подальшому вони віддають перевагу одній спеціальності, «відкидаючи» при цьому іншу, що у порівнянні з моноспеціальностями, дає менше перспектив для формування стійкої професійної ідентичності.

### Література

1. Антонова Н.В. Проблемы личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131-143.
2. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г.Л. Будинайте, Т.В.Корнилова // Вопросы психологии, 1993. – № 5 – С. 99
3. Буякас Т.О. Проблема становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Т.О.Буякас // Вестник Московского университета : Сер. 14 : Психология. 2000. – № 1. – С. 56–62.
4. Узнай себя. Психологические тесты для подростков / А.Г. Грецов, А.А.Азбель. – СПб. : Питер, 2006. – С. 143-155.
5. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д.А.Леонтьев // Вестник Московского университета, 2002. – № 1. – С. 20–29
6. Мирсанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Мирсанова // Психол. журн., 2002. – Т. 23. – № 6. – С.5-17.
7. Музика О.Л. Суб'єктно-ціннісна детермінація творчої обдарованості / О.Л. Музика // Вісник Житомирського педагогічного інституту. – 1998. – № 1. – С. 53-57.
8. Шнайдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : Автореф. дисс. ... докт. психол. наук / Л.Б. Шнайдер. – М., 2001. – 26 с.
9. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В.А. Ядов // Мир России. – 1995. – Т. 4, № 3-4. – С. 158-181.

УДК 373.12.015.3: 159.019.4

А.В. КІЯСЬ

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

### ЗМІСТ ТА ФОРМИ ЕФЕКТИВНИХ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ВЧИТЕЛІВ

На сучасному етапі політична та економічна нестабільність, соціально-технологічний прогрес спричиняє зростання негативного впливу на особистість. Усе це негативно позначається на здоров'ї людини загалом і на психічному здоров'ї зокрема. Особливо це стосується професійної діяльності вчителя. Педагоги – представники стресонебезпечної професії та потребують захисту. Найважливішими характеристиками праці вчителя є напруженість, підвищена відповідальність, наявність широкого кола обов'язків, що обумовлює її стресогенність. Вчитель, що перебуває у постійному стресовому стані не може виконувати повноцінно свої обов'язки. Педагог повинен уміти будувати систему діалогічної взаємодії з учнями у спільному комунікативному просторі, розвивати в собі здібність гнучкої, усвідомленої побудови і структуризації форм, змісту спільної діяльності, прагнути до розвитку та реалізації особистісних якостей та поведінки, що веде до прогнозованих позитивних результатів навчально-виховного процесу. Специфіка професії педагогів вимагає ефективного використання механізмів адаптації та саморегуляції у складних життєвих та педагогічних ситуаціях, тобто копінг-поведінки.

Термін «coping» почав використовуватися в американській психології на початку 1960-х років для вивчення поведінки особистості в складних життєвих ситуаціях. Поняття «копінг» в перекладі з англійської «to cope» означає долати, справлятися. В російській психології це поняття трактується як «адаптивна поведінка» та «психологічне подолання» [3]. Розуміння цього поняття знаходиться в широкому діапазоні: як засоби психологічного захисту, які використовуються людиною від психотравмуючої події, як поведінка, що впливає на ситуацію, як поведінка особистості при стресі, як поведінка в складних ситуаціях.

Проблема копіngu активно досліджується в сучасній психології. Серед зарубіжних авторів вивченням цієї проблеми займаються А. Білінгс, Р. Лазарус, А. Райт, С. Фолкмен, К. Форд та ін. У російській психології вивчення проблеми копінг-поведінки розпочалося у 90-ті роки та представлено багатьма працями, авторами яких є: Л.І. Анциферова, В.І. Голованевська, Р.І. Грановська, К. Муздибаєв, І.М. Никольська, С.К. Нартова-Бочавер тощо. Серед українських дослідників слід відзначити таких науковців як С.В. Малазонія, О.Л. Марковець, З.А. Сивогракова, О.І. Склень, С.В. Харченко, В.Н. Чернобрівкін та ін.

Здійснений аналіз наукової літератури з цієї проблеми дозволяє нам розглядати копінг-поведінку як певну відповідь особистості на виклик ситуації. Остання розуміється як стресогенний вплив на особистість, що блокує її актуальні життєві потреби та порушує стан психологічного комфорту. Головною функцією копіngu є адаптація людини до стресової ситуації, задоволення актуальних життєвих потреб та відновлення комфортного психологічного стану. Ця функція реалізується завдяки копінг-стратегіям, які виступають як певні усвідомлені способи поведінки особистості. Копінг-стратегії – способи керування стрес-фактором, які виникають як від-

повідь особистості на загрозу [4]. Тобто, це прийоми та способи реагування на стрес, в залежності від того, як індивід думає, відчуває або діє, завдяки чому відбувається процес копіngu в складних ситуаціях.

Копінг вважається ефективним, якщо копінг-стратегії, які реалізуються суб'єктом, відповідають ситуації та включають адаптивні, усвідомлені дії, що сприяють її вирішенню [2, с. 71]. Сприйняття стресової ситуації – це більшою мірою продукт когнітивних процесів, образу думок і оцінки ситуації, знання власних можливостей (ресурсів), це ступені навчання способам управління і стратегіям поведінки та їх адекватний вибір [8]. Особистість, яка реалізує адаптивні механізми копіngu, менш вразлива до розвитку адитивних тенденцій, більш стійка до соціального тиску, має більше можливостей задля особистісної реалізації [5; 7].

Основними функціями копіngu є забезпечення і підтримання зовнішнього і внутрішнього благополуччя людини. Від того як людина справляється зі стресовими ситуаціями, залежить, наскільки продуктивним буде її адаптаційний результат [6]. Для цього необхідне усвідомлення ситуації і способів ефективного копіngu з нею, а також уміння вчасно застосувати їх в поведінці [1]. З цього виходить, що копінг – це конкретні свідомі, цілеспрямовані, конструктивні дії людини, які формуються внаслідок її переживань стосовно вимог ситуації.

Тобто, поведінку можна вважати успішною, якщо в результаті взаємодії з проблемною ситуацією людина: усвідомлює значущість її вирішення, знаходить свій індивідуальний варіант подолання, робить певні дії в цьому напрямку, задовольняє свої актуальні потреби та відновлює свій комфортний психологічний стан.

Аналіз наукових досліджень показав, що професія педагога відрізняється хронічними стресовими переживаннями, які впливають не тільки на психологічний стан, але й на соматичне здоров'я. Напруженість діяльності педагога зумовлюється ситуаціями, зустріч з якими несуть сильне емоційне напруження, якого він прагне уникнути. Результатами тривалих стресових станів може стати формування синдрому емоційного вигорання, що впливає на успішність діяльності.

Ефективність праці педагога багато в чому залежить від подолання труднощів, з якими він стикається. Це обумовлюється характером професійної діяльності та особливостями особистості вчителя. До перших компонентів відносяться проблеми входження в професію, недостатність методичного забезпечення роботи вчителя, формалізм в оцінці його діяльності, відволікання на другорядні завдання. До складу особистісно-центрованих входять труднощі, які мають внутрішні причини: відсутність засобів педагогічної діяльності; порушення внутрішніх механізмів саморегуляції, що робить неможливим перехід до іншого виду діяльності у випадку зміни її вимог; негативний психологічний стан (невпевненість, тривожність, страх, фрустрація).

Усі вище зазначені труднощі приводять до порушення копінг-поведінки вчителів у взаємодії з учнями, знання та врахування цих особливостей може сприяти ефективній взаємодії та підтримці копінг-поведінки вчителів у навчально-виховному процесі.

Для виявлення використовуваних копінг-стратегій вчителів було проведено дослідження, в якому приймали участь 75 педагогів м. Маріуполя трьох закладів освіти: 25 вчителів загальноосвітньої школи, 25 вчителів технологічного ліцею та 25 вчителів вечірньої школи. За допомогою методики «Визначення індивідуальних копінг-стратегій Е. Хейма» у досліджуваних були виявлені наступні індивідуальні копінг-стратегії. Аналіз відповідей вчителів загальноосвітньої школи показав переважання продуктивних копінг-стратегій (когнітивної, емоційної, поведінкової сфери). Тобто, більшість виборів досліджуваних, а саме 41 (54,67%), свідчать про те, що при зіткненні з проблемною ситуацією вирішується через аналіз виникаючих труднощів, пошук можливих шляхів вирішення та підвищення самоконтролю. Поведінка вчителів характеризується впевненістю у подоланні будь-якої, навіть найскладнішої ситуації, вони звертаються до найближчого соціального середовища або самі допомагають людям.

Зафіксовано 17 (22,67%) виборів відносно-продуктивних копінг-стратегій поведінки, які допомагають в деяких ситуаціях, наприклад, не дуже значущих або при невеликому стресі. Вибір вчителями школи таких копінг-стратегій характеризуються поведінкою, яка відображається в оцінюванні труднощів в порівнянні з іншими, вірою в Бога, стійкості віри при зіткненні зі складними проблемами, у перекладанні відповідальності у вирішенні труднощів на інших, схильності до тимчасової відмови від вирішення складних ситуацій.

Вчителями зроблено 17 (22,66%) виборів непродуктивних копінг-стратегій, які не усувають стресовий стан, а навпаки, сприяють його посиленню. Вчителі з такими стратегіями копінг-поведінки схильні до пасивних форм поведінки з відмовою від подолання труднощів через зневіру у власні сили та інтелектуальні ресурси; схильні перекладати вину на себе та інших, до усамітнення, ізоляції, уникнення активних контактів та вирішення проблеми, думок про неприємності, переживати стан безнадійності.

Аналіз відповідей вчителів ліцею також показав переважання продуктивних копінг-стратегій (когнітивної, емоційної, поведінкової сфери). Тобто більшість досліджуваних, а саме 43 (57,33%), при зіткненні з проблемною ситуацією вирішують стресові ситуації на основі проблемного аналізу та підвищення власного самоконтролю, в цьому їм допомагає впевненість у подоланні будь-якої, навіть найскладнішої ситуації, звертаються за порадою до найближчого соціального середовища.

19 (25,33%) виборів вчителів ліцею обирають відносно-продуктивні копінг-стратегії поведінки, які допомагають в деяких ситуаціях, наприклад, не дуже значущих або при невеликому стресі. Вибір вчителями таких копінг-стратегій характеризуються поведінкою, яка відображається в оцінюванні труднощів у порівнянні з іншими, надають особливого значення подоланню проблеми; орієнтовані на зняття емоційного напруження, яке пов'язано з неприємностями, на емоційне відреагування, схильні перекладати відповідальність відносно вирішення проблеми на інших; уникають подолання труднощів завдяки зануренню в улюблену справу, працю тощо.

13 (17,33%) вчителів обирають непродуктивні копінг-стратегії, які не усувають стресовий стан, а навпроти, сприяють його посиленню. Вчителі з такими стратегіями копінг-поведінки схильні до пасивної форми поведінки з відмовою від подолання труднощів та навмисно ігнорують неприємності, намагаються не думати про них. Відмова від вирішення проблеми зумовлюється станом безнадійності, супроводжується пасивністю, усамітненням та ізоляцією.

Аналіз дослідження копінг-стратегій поведінки вчителів трьох форм навчальних закладів показав наявність у трьох сферах (когнітивній, емоційній, поведінковій) продуктивних копінг-стратегій, що свідчить про те, що більшість вчителів використовують достатньо ефективні способи у вирішенні проблемних ситуацій.

Проте спостерігається відносно переважання ефективних копінг-стратегій у вчителів загальноосвітньої школи та ліцею. Відносно-продуктивні копінг-стратегії та непродуктивні стратегії емоційної та поведінкової сфери переважають у вчителів вечірньої школи, що говорить про неефективність способів реагування на складні ситуації, які характеризуються в деяких випадках придушенням емоцій, в інших – пасивністю та униканням стосовно вирішення труднощів. Така поведінка вчителів вечірньої школи може зумовлюватися взаємодією з ціловою аудиторією. Порівняно з іншими закладами освіти (школа, ліцей), вони працюють з особливою категорією дітей, схильних до відхилень у поведінці, з дисгармонійним станом психічних якостей, що спричиняє негативний вплив на вчителів у разі використання непродуктивних копінг-стратегій. Для вирішення цієї проблеми, на нашу думку, необхідне розширення репертуару продуктивних способів копінг-поведінки (копінг-стратегій) в когнітивній, емоційній та поведінковій сфері.

Подолання стресу забезпечується мобілізацією особистісних ресурсів, які проявляються в певних формах – копінг-стратегіях поведінки. Характер цих стратегій значною мірою визначається особистісними характеристиками, життєвим досвідом та іншими психологічними факторами, які зумовлюють індивідуальний стиль процесу подолання. В даному випадку ресурсами виступають особистісно-професійні якості педагогів.

В контексті теоретичного та практичного матеріалу нашої роботи ми прийшли до висновку, що досягненню комфортного психологічного стану та психофізіологічного здоров'я сприяє ефективна копінг-поведінка вчителів, яка визначається їх професійно-особистісними якостями: рефлексивністю, самоактуалізацією, емпатією, стилем їх керівництва, педагогічною спрямованістю.

Були виявлені зв'язки між вибором копінг-стратегій та особистісно-професійними характеристиками вчителів (рефлексивністю, емпатійністю, самоактуалізацією, спрямованістю та стилем взаємодії). Встановлено, що ефективні та відносно-ефективні копінг-стратегії спостерігаються у вчителів з середнім та високим рівнем рефлексії та емпатії. Досліджено, що вчителі з ліберально конформним стилем взаємодії обирають спрямованість «на себе», з демократичним та змішаним стилем взаємодії – «на розвиток», з авторитарним та змішаним – «на результат». Ефективні та відносно-ефективні копінг-стратегії обираються вчителями з демократичним та змішаним стилем взаємодії зі спрямованістю «на розвиток» та «на результат».

Експериментальне дослідження особливостей копінг-поведінки вчителів показало відмінності між копінг-поведінкою вчителів у взаємодії з підлітками та підлітками-девіантами. Вони полягають в домінуванні у вчителів, які навчають підлітків-девіантів, неефективних копінг-стратегій когнітивного та емоційного рівнів. Це обумовлюється психологічними особливостями підлітків-девіантів та їх формами поведінки, що впливають на вчителів. Педагоги у взаємодії з підлітками-девіантами неадекватно оцінюють виникаючі ситуації та як наслідок переживають несприятливі емоційні стани.

Виявлені особливості копінг-стратегій вчителів свідчать про необхідність цілеспрямованої роботи, яка може бути побудована на досягненні ефективних форм копінг-стратегій когнітивного та емоційного рівня, а також розвитку професійно-особистісних якостей педагогів (емпатії, рефлексії, самоактуалізації, стилю керівництва, спрямованості). Розробка програми спрямована на допомогу педагогам зорієнтуватися в своєму психологічному просторі більш обізнано, що є умовою їх ефективної діяльності.

### Література

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 198 с.
2. Грановская Р.М. Защита личности: Психологические механизмы / Р.М. Грановская, И.М. Никольская. – СПб. : Знание ; Свет, 1999. – 352 с.
3. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М. Дьяченко, Л. Кандыбович. – [2-е изд.]. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
4. Лебедев И.Б. Психологические механизмы, стратегии и ресурсы стресс преодолеляющего поведения (копинг-поведения) специалистов экстремального профиля : на примере сотрудников МВД России : Дис. ... канд. психол. наук : 05.26.02 / Лебедев Игорь Борисович. – Москва, 2002. – 432 с.
5. Профилактика наркомании у подростков : от теории к практике / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, И.И. Хажиллина, Н.С. Видерман. – М. : Генезис, 2001. – 216 с.
6. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэбаха. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2006. – 1096 с.
7. Формирование девиантного поведения подростков с точки зрения концепции стресса и копинга / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский // Методолого-методические проблемы эмпирического исследования девиантного поведения : Материалы I Международной конференции. Москва, апрель 2004 г. – М., 2004.
8. Сандомирский М.Е. Защита от стресса / И.Е. Сандомирский. – М. : Изд-во института психотерапии, 2001. – 228 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ АТРАКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ**

Проблема гармонізації психоемоційного розвитку студенток психологічної спеціальності має важливе як теоретико-методологічне, так і прикладне значення для сучасної вищої школи. Особливого значення набуває розвиток характеристик різних емоційних проявів, що забезпечуватимуть успішне здійснення професійної діяльності майбутнім фахівцем. Це, насамперед, здатність до розпізнавання емоцій як власних так і інших людей, адекватність емоційного реагування, розвиненість вербального та невербального компоненту спілкування, емоційна саморегуляція, емпатичність, здатність викликати довіру тощо. Перелік буде неповним, якщо не згадати про значущість особливої властивості особистості притягувати увагу, привертати інтерес, викликати позитивні емоції та спонукати до спілкування – про атрактивність.

Проблема атрактивності в психології переважно досліджувалась опосередковано на рівні спроби розкриття змісту даного поняття (В.П. Зінченко, Б.Г. Мещеряков [2] та ін.), як певна соціономічна властивість на рівні узагальнення різних особливостей особистості у зв'язку з її соціально-психологічною та педагогічною діяльністю (Н.Ю. Васильєва, Е. Зеєр, Л.Ж. Караванова, Л.С. Куренчук, Г.О. Першко, Е. Симанюк, І.М. Юсупов та ін.).

Як у вітчизняній, так і зарубіжній психології дослідники нерідко розглядають феномен атрактивності, присуті, обираючи синонімічні чи близькі поняття, що описують дану властивість (привабливість, чарівність, симпатія та ін.). Це дослідження О.І. Агеїчевої [1], О.О. Бодальова, Т.В. Данильченко, Н.В. Казарінової, І.С. Кона, Д. Маєрса, М.М. Обозова, В.В. Століна та ін. Ряд вчених під атрактивністю розуміють зовнішню привабливість (Е. Аронсон, Л. Віллер, К. Дайон, С.М. Журавльова, Л.Ж. Караванова, М. Кук, Е. Ласкі, Н. Лівсон, Б.Г. Мещеряков, Д. Незлер К.Г. Нестерова-Малікова, Д.Л. Патзер, Х. Райс, І. Сільверман, Х. Сігал, Т. Хастон, Д.В. Ющенко та ін.). Інші фахівці для означення вивчаємої властивості використовують термін «атракція», роблячи акцент не на процесуальній характеристиці останньої, а на стійких психологічних характеристиках особистості, що її обумовлюють (А. Інґліш, Х. Інґліш [3], З.О. Кіреєва [4], А.П. Ребер [7] та ін.).

Такі різні підходи до розуміння даного феномену суттєво ускладнюють процес пізнання та визначення сутності даного феномену, не зважаючи на його важливість у міжособистісних відносинах.

При цьому, як засвідчують результати досліджень, в світовій психології накопичені певні теоретико-методологічні підходи, які прямо чи опосередковано можуть виступати основою для системного дослідження атрактивності. Це, насамперед, концептуальні дані з психології індивідуальності (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, В.С. Мерлін [6], Л.М. Собчик та ін.); уявлення про механізми емоційної регуляції (В.К. Вілюнас, Б.І. Додонов, О.П. Саннікова [8], О.Я. Чебикін [10] та ін.); теорії, що розглядають різні аспекти соціальної перцепції: міжособистісне сприймання (Г.М. Андреева, О.О. Бодальов, Є.І. Головаха, Г.А. Ковальов, В.О. Лабунська, Т. Ньюком, Н.В. Паніна, В.А. Семиченко та ін.), змістовні характеристики міжособистісної привабливості, тяжіння, симпатії, дружби, кохання (Ю.С. Альошина, О.О. Бодальов, Л.Я. Гозман, Н.Л. Коломінський, І.С. Кон, В.Ф. Моргун, М.М. Обозов, В.В. Столін та ін.), моделі атракції та фактори, що її детермінують (Е. Аронсон, Е. Бершейд, Д. Бірн, Л.Я. Гозман, К. Дайон, С. Дак, Н.В. Казарінова, В.П. Казміренко, З.О. Кіреєва, О.Г. Коваленко [5], Д. Клор, І.С. Кон, Н.Л. Коломінський, В.Н. Куніцина, Д. Левінгер, М. Лернер, А. Лотт, Б. Лотт, Т. Ньюком, З. Рабін, П. Розенблат, В.А. Семиченко, В. Стробе, Я.І. Український, В.М. Фомічова [9], Т. Хьюстон, В.О. Янчук та ін.).

Важливості та актуальності набуває дослідження особливостей атрактивності у дівчат в старшому юнацькому віці, оскільки нерідко нерозв'язана низка проблем в цьому аспекті сприяє їх фрустрації, агресії, невротизації тощо. За даними Л.І. Божович, І.С. Кона, Ю.О. Миславського, В.Ф. Моргуна, Р.Ф. Пасічняка, О.В. Толстих, Д.І. Фельдштейна та ін., саме цей період є оптимальним для актуалізації та корекції особливостей атрактивності.

Розглядаючи атрактивність як інтегральну властивість психіки, ми звернулись до теорії інтегральної індивідуальності В.С. Мерліна [6] та континуально-ієрархічної концепції особистості О.П. Саннікової [8]. Так, за цими концепціями, атрактивність може мати інтеграцію на рівнях нейродинамічних, психодинамічних, соціально-психологічних особистісних характеристик [6]. В той же час, вона може виявлятися на формально-динамічному рівні (властивості темпераментального та конституціонального характеру), на змістовно-особистісному (спрямованість, ціннісні орієнтації) та соціально-імперативному рівні (соціокультурний прояв особистості) [8]. У детермінації атрактивності має спрацювати ціла структура або симптомокомплекс особистісних властивостей. Зазначений В.С. Мерліним симптомокомплексний підхід дозволяє розглядати у взаємозв'язку соціально-типові та індивідуальні прояви атрактивності особистості.

Отже, проаналізовані вище теоретичні підходи та концепції дають нам підстави розглядати атрактивність як інтегральну властивість особистості, що викликає позитивне емоційне відношення, спонукання до спілкування, симпатію та прихильність у оточуючих в ході міжособистісної взаємодії. Зазначене визначення, на нашу думку, є найбільш вдалим, оскільки, по-перше, є цілісним й ємким із наведених; по-друге, узгоджує як психологічну, так і лінгвістичну неоднозначність визначення, по-третє, окреслює специфіку змісту вивчаємої властивості, тобто охоплює і процесуальний бік феномену і дозволяє підійти до дослідження ознак, що детермінують даний феномен.

Висновки. Проведене дослідження є спробою пролити світло на досить актуальну й неоднозначну проблему визначення атрактивності та присвячене аналізу теоретико-методологічних засад та науковому обґрунтуванню вивчаемого феномену. Підсумовуючи, виокремимо декілька важливих моментів:

1. Встановлено, що в межах досліджуваної проблеми суттєвими є такі поняття як «привабливість», «атрактивність», «атракція». Невизначене тлумачення цих понять різними фахівцями суттєво ускладнює їх використання та не дозволяє чітко вивчити їх характерні ознаки. Виявлено, що специфічними моментами дослідження атрактивності є лінгвістична та семантична неоднозначність трактування, етичні перешкоди та складність проведення достовірної емпірики. Лінгвістичний аналіз виявив семантичну близькість атрактивності, перш за все, з атракцією. Узагальнення досліджень показало, що атрактивність розглядається як поняття «імпліцитної теорії особистості», що має неусвідомлене підґрунтя; як зовнішня привабливість, що детермінована невербальним компонентом комунікації; як соціально-перцептивна властивість, що пов'язана з атракцією. Спільним у вище зазначених підходах є те, що практично всі автори розглядають в змісті атрактивності емоційно-комунікативний компонент як один із визначальних, що інтегрує вроджені психодинамічні та соціально-перцептивні фактори.

2. З'ясовано, що теоретико-методологічними основами до розкриття психологічних механізмів феномену атрактивності, є теорії, які розглядають різні аспекти соціальної перцепції: міжособистісні сприйняття, пізнання, взаєморозуміння, привабливість, симпатію, та, насамперед, атракцію. Проаналізовано чимало досліджень з визначення атракції, її детермінант та встановлено, що вони скоріше включені в загальний контекст вивчення емоційних відносин, підкреслюють процесуальний характер атракції, мають надмірно спрощений розгляд властивостей об'єкту сприйняття, як детермінант атракції.

3. Визначено, що атрактивність є інтегральною властивістю особистості, що викликає позитивне емоційне відношення, спонукання до спілкування, симпатію та прихильність у оточуючих в ході міжособистісної взаємодії. Теоретико-методологічне дослідження уявлень про атрактивність виявляє, що у детермінації атрактивності спрацьовує цілий симптомокомплекс особистісних характеристик, але на перший план висувуються саме емоційно-комунікативні особливості.

Дослідження відкриває перспективні напрямки подальшого вивчення феномену атрактивності: вивчення соціальних уявлень про атрактивність; систематизація ознак, які можуть характеризувати атрактивність; соціально-демографічний аспект дослідження атрактивності; теоретико-емпіричний аналіз соціально-психологічних факторів розвитку атрактивності; розробка систем психологічної корекції особливостей атрактивності тощо.

### Література

1. Агеичева О.И. Оценка обаяния телеведущего зрителями с разными личностными качествами: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05 «Социальная психология» / О.И. Агеичева. – М., 2007. – 23 с.
2. Большой психологический словарь / [ред. –упоряд. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко]. – М. : ОЛМА-Пресс, 2003. – 672 с.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. Монография / Л.Я. Гозман. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 176 с.
4. Киреева З.А.. Социально-психологическая структура атракції и ее влияние на социометрический статус личности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05 «Социальная психология» / З.А. Киреева. – Ярославль, 2008. – 24 с.
5. Коваленко О.Г. Развитие эмпатии та атракції майбутнього педагога як умов професійного спілкування: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія»/ О.Г. Коваленко. – К., 2004. – 21 с.
6. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.
7. Ребер А.П. Большой толковый психологический словарь / А.П. Ребер. – СПб. : Питер, 2001. – 178 с.
8. Санникова О.П. Феноменология личности / О.П. Санникова. – Одесса : СМІЛ, 2003. – 256 с.
9. Фомічева В.М. Індивідуально-психологічні особливості атракції як фактора психологічної сумісності : Автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології»/ В.М. Фомічева. – К., 1998. – 16 с.
10. Чебикін О.Я. Теорія і методика емоційної регуляції навчальної діяльності : Навчально-методичний посібник / О.Я. Чебикін. – Одеса : Астропринт, 1999. – 158 с.

УДК 37(075.8)

Л.І. КОБИЛЯНСЬКА

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

### ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ГУВЕРНЕРІВ

**Постановка проблеми.** Розвиток сучасного українського суспільства, зокрема, його освітньої сфери, характеризується, з одного боку, спробами кардинального оновлення й реформування з огляду на необхідність



прилучення до європейського й світового простору, а з іншого – пошуком та утвердженням власного «обличчя», до сутнісних рис якого відноситься намагання творчо використати набутий століттями освітньо-виховний досвід в нових умовах. В останні десятиліття на теренах України з'являються оригінальні педагогічні системи, альтернативні типи навчальних закладів, почало активно відроджуватися індивідуальне навчання й виховання. Потреба у домашньому наставникові (учителів, гувернерів, няні, бонні тощо) забезпечується свого роду «соціальним замовленням» – необхідністю формування національної еліти XXI століття, а також важливістю надання освітньо-виховних послуг різним категоріям сімей, що їх потребують. Підготовка спеціалістів з індивідуального навчання й виховання для роботи у родині – гувернерів – повинна здійснюватися у вищих навчальних закладах з використанням новітніх освітніх технологій, орієнтованих на формування особистості фахівця, здатного до творчого й продуктивного виконання своїх професійних обов'язків та функцій.

**Вклад основного матеріалу.** На офіційне визнання професії гувернера в сучасній Україні вказує той факт, що вона внесена до «Класифікатора професій...» під кодом 5131, крім того, у вузах розпочата підготовка таких фахівців як спеціалізації класичних педагогічних спеціальностей – «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка». Досвід зарубіжних країн засвідчує, що з роками попит на гувернерів не тільки не зменшується, а й зростає, пропорційно підвищенню ролі жінок у виробничому, культурному й політичному житті суспільства. Послуг домашніх наставників потребують родини, що мають обдарованих дітей чи дітей з хронічними хворобами (або з обмеженими функціональними можливостями); сім'ї, де батьки піклуються про якнайповніше розкриття здібностей дитини, знання іноземних мов, музики, етикету тощо; родини, де батьки ведуть активний професійний спосіб життя; використовувати знання й уміння гувернера можна і у діяльності дитячих будинків сімейного типу тощо. Зростання добробуту населення України зробить гувернерські послуги загальнодоступними як в економічно розвинених країнах світу [1, с. 80].

Підготовка майбутніх гувернерів у вузі повинна бути зорієнтована не лише на оволодіння ними комплексом професійно-зорієнтованих дисциплін, а й базуватися на використанні новітніх технологій, зокрема, технології контекстного навчання, яка має на меті максимально наблизити студентів до їх майбутньої професійної діяльності, змодельовати її у рамках дидактичного процесу. Кейс-технології (з англ. case – випадок) розглядаються науковцями й практиками як один із способів застосування контекстного навчання. Основне призначення кейс-технології – сформувати у студентів уміння вирішувати практико орієнтовані неструктуровані освітні, наукові чи професійні проблеми, а її особливість полягає у створенні проблемної ситуації на основі фактів з реального життя чи професійної діяльності. Кейси – події чи ситуації з реального життя і практики конкретних фахівців – передбачають розмаїття рішень й альтернативних шляхів пошуку. Використання кейсів у процесі навчання, як правило, відбувається за допомогою двох методів: традиційного й альтернативного. Традиційний метод – це відкрита дискусія, успішність якої залежить від організаторсько-дидактичних умінь викладача; альтернативним є метод індивідуальної чи групової роботи, у процесі якої студенти аналізують, оцінюють ситуацію, пропонують шляхи її вирішення чи рекомендації. У останні роки йдеться також про використання кейс-технології у підсумковому (екзаменаційному) контролі знань студентів [2, с. 89-92].

Професійна діяльність гувернера надзвичайно різнопланова й багатоаспектна, у ній виокремлюються інваріантна та варіативна діяльність, вибір якої визначається особливостями та запитамі сім'ї. Якщо інваріантна частина охоплює в основному схожі для більшості сімей вимоги (фізичний розвиток дитини, організація дозвілля, оволодіння навичками самообслуговування, підготовка до шкільного навчання, формування уявлень про оточуючий світ та суспільство, розвиток морально-етичних якостей, формування навичок культури поведінки тощо), то спектр варіативних видів є надзвичайно широким: від навчання іноземним мовам, музиці, основам образотворчого мистецтва, танцям до знайомства з прийомами самозахисту, альтернативних систем загартування й фізичного розвитку, навчання престижними видами спорту (теніс, фігурне катання, кінний спорт), формування технічних навичок, поглибленого розвитку особистісних нахилів дитини. Для значної частини сімей гувернер – фахівець, що здійснює також функції логопеда, реабілітолога, патронажної сестри з догляду за хворою дитиною тощо.

Саме тому у процесі професійної підготовки у ВНЗ майбутній гувернер повинен максимально апробувати професійні ролі, спрогнозувати й спроектувати вирішення складних професійних ситуацій, зокрема й з допомогою кейс-технологій. У Чернівецькому національному університеті імені Ю. Федьковича, де здійснюється підготовка соціальних гувернерів, у викладанні професійно-зорієнтованих дисциплін («Теорія та історія гувернерства», «Технології роботи соціального гувернера» та інші) кейс-метод використовується як на лекційних, так і на семінарських (практичних) заняттях. У процесі підготовки кейса використовуються інформаційні технології, широка джерельна база (Інтернет-ресурси, матеріали ЗМІ), інформація може бути представлена з використанням мультимедіапрезентації, де поєднано текстову інформацію й інтерактивне відео, практикується експертна оцінка колег того чи іншого кейса перед його апробацією у студентській аудиторії. З допомогою цього методу забезпечується активне засвоєння студентами навчального матеріалу з включенням механізмів «занурення» у професійно-практичний контекст майбутньої професії через конкретні ситуації. Змінюється характер взаємодії викладачів та студентів, зокрема, від лектора вимагаються додаткові творчі зусилля з відбору змісту лекції, визначення логіки її проведення, емоційної, інтелектуальної і навіть фізичної готовності до використання ігрових ситуацій, необхідна особистісна мобільність. Зацікавленість та особиста участь кожного студента забезпечується й специфічним просторовим розміщенням їх в аудиторії (коло, півколо, амфітеатр тощо).

**Висновки.** Таким чином, у процесі підготовки фахівців індивідуального навчання й виховання (гувернерів, сімейних вихователів, соціальних гувернерів) у вищих навчальних закладах, з огляду на специфіку їх майбутньої діяльності, крім традиційних, необхідно й можливо використовувати новітні технології навчання, зокрема, кейс-технології, що забезпечують формування умінь аналізувати та вирішувати складні, нестандартні професійні завдання й ситуації.

### Література

1. Сарапулова Є.Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера / Є.Г. Сарапулова. – К. : МАУП, 2003. – 264 с.
2. Современные образовательные технологии / [под. ред. Н.В. Бордовской]. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.

УДК 378.14

І.В. КОЗУБОВСЬКА, С.З. ШПЕНИК  
*Ужгородський національний університет*

### ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ І США

Інтеграція України в європейський і світовий освітній простір вимагає вивчення зарубіжної системи освіти з метою впровадження кращих здобутків у вітчизняну практику. В цьому плані доцільним видається вивчення системи дистанційної освіти, яка є досить поширеною в США і деяких країнах Європи, зокрема, Великій Британії.

На думку багатьох учених (Б. Голмберг, В. Кухаренко, М. Моїсєєва,), дистанційна освіта – це організований по певних темах, предметах навчальний процес, який передбачає активний обмін інформацією між учнями і викладачами, максимально використовує сучасні засоби інформаційних технологій (аудіовізуальні засоби, персональні комп'ютери, засоби телекомунікації тощо).

Дистанційне навчання – це навчання без кордонів, відкрите і доступне для всіх, незалежно від того місця, де людина живе. Дистанційне навчання є однією з форм безперервної освіти, яка покликана реалізувати право людини на освіту та отримання інформації. Це нова форма організації навчального процесу, яка базується на принципі самостійного навчання студента. Середовище навчання характеризується тим, що учні часто віддалені від викладача в просторі, і в той же час вони мають можливість у будь-який момент спілкуватися за допомогою телекомунікації.

Дистанційне навчання покликане вирішувати специфічні проблеми, які стосуються розвитку творчої складової освіти і ускладнені для досягнення у традиційному навчанні: посилення активної ролі учня у індивідуальному навчанні; різке збільшення об'єму доступних освітніх масивів, культурно-історичних досягнень людства, доступ до світових культурних і наукових скарбів для людей з будь-якого населеного пункту; надання можливості спілкування учня з педагогами-професіоналами, з однолітками, консультації спеціалістів, незалежно від їх територіального місцезнаходження; збільшення евристичної складової навчального процесу за рахунок застосування інтерактивних форм занять, мультимедійних навчальних програм; більш зручні, у порівнянні з традиційними, умови для творчого самовираження учня, можливість демонстрування учнями продуктів своєї творчої діяльності для всіх бажаних, широкі експертні можливості оцінки досягнень учнів.

В навчальному процесі ДН використовуються різні засоби навчання: друковані видання; електронні видання на гнучких магнітних, лазерних або жорстких дисках; комп'ютерні навчальні системи у звичайному та мультимедійному варіантах; аудіо навчально-інформаційні матеріали; відео-навчально-інформаційні матеріали; лабораторні дистанційні практикуми; програми-тренажери; бази даних і знань з вилученим доступом; електронні бібліотеки з вилученим доступом; дидактичні матеріали на основі геоінформаційних систем; комп'ютерні мережі; телевізійні передачі.

На сьогоднішній день в США та Великій Британії існує кілька моделей дистанційної освіти, які використовують як традиційні засоби, так і засоби нових інформаційних технологій: телебачення, відеозаписи, друковані посібники, комп'ютерні телекомунікації та ін. У розробку моделей значний вклад внесли вчені Тунінга і Сейнен (R.S.J. Tuninga і I.B.J. Seinen) [1]. Розглядаючи різні варіанти організації діяльності зарубіжних навчальних закладів, які використовують технології ДН, автори виділяють такі моделі: консультаційна модель; модель кореспонденції; модель регулюючого самостійного навчання; радіотелевізійна модель; модель мережевого навчання та ін..

Нами вивчені особливості організації дистанційного навчання на факультеті соціальної роботи університету м. Данді (Великобританія), який був партнером Ужгородського державного університету у програмах ТЕМПУС-ТАСІС.

Матеріали, розроблені фахівцями університету, включають пакети з навчально-методичною інформацією з основних блоків (модулів) програми підготовки спеціалістів соціальної роботи [2]. В пакет входить навчально-методичний посібник, який має специфічну структуру. У ньому пропонується мінімум теоретичних положень, які необхідно просто засвоїти, оскільки вони здебільшого є аксіоматичними. Більшість теоретичних положень мають проблемний характер і вимагають творчого опрацювання, критичного аналізу. Після кожного важливого теоретичного положення є посилання на відповідну наукову літературу. У посібнику містяться спеціальні завдання і запитання. Виконання їх вимагає певних теоретичних знань, іноді й практичного досвіду

роботи. Спеціальний збірник з прикладами випадків соціальної роботи є обов'язковою складовою частиною блоку-модуля. Як правило, випадки пропонуються з реальної практики роботи, або літератури. Крім цього, пакет матеріалів містить збірник всіх нормативно-правових державно-урядових документів, які стосуються соціальної роботи, її конкретних галузей, з чіткими посиланнями на те, де, коли, ким були прийняті ці документи, де і коли вони були опубліковані. Пакет матеріалів включає також різні аудіо-матеріали і тлумачний словник термінів.

Студент, який вирішив навчатися дистанційним методом, купує пакети з навчально-методичними матеріалами безпосередньо в університеті або ж отримує їх поштою вдома, згідно попередньо зробленого замовлення. Матеріали можна отримати також в бібліотеці університету. В процесі роботи над матеріалами студент має право на консультування у викладачів, які працюють в університеті і забезпечують дистанційне навчання, або звертатися в соціальні заклади. Студенти працюють над матеріалами стільки, скільки вважають за потрібне. Після цього вони дають відповіді на контрольні запитання, виконують запропоновані завдання і відсилають звіти в університет для перевірки і оцінювання. Якщо по одному блоку завдань отримана позитивна оцінка, студент переходить до опрацювання іншого блоку. Якщо ж оцінка незадовільна, він має можливість доопрацювати завдання. Кінцеве оцінювання проводиться на основі врахування результатів контрольних робіт, відгуків про роботу студента в соціальному закладі і співбесіди.

Вважаємо, що широке впровадження системи дистанційного навчання в підготовку і перепідготовку кадрів в Україні – дуже важлива на сьогоднішній день проблема. Її успішне вирішення можливе за таких умов: розробка нормативно-правового забезпечення дистанційного навчання; визначення основних принципів функціонування єдиної в країні системи дистанційного навчання; розробка теоретичних основ і конкретних методик дистанційної освіти; розробка критеріїв, засобів і систем контролю, якості дистанційного навчання; формування відповідної матеріально-технічної бази; розвиток широкого міжнародного співробітництва в сфері дистанційного навчання та ін.

### Література

1. The Supply and Demand of Distance Education in Russia / R.S.J. Tuninga, I.B.J.Seinen. – The World Bank, Bureau Cross, 1995. – P. 110.
2. Дистанційне навчання в системі освіти / І.В. Козубовська, О.П. Пічкарь. – Ужгород: УжНУ, 2002. – 364 с.

УДК 379.8.092:371

Р.В. КОЗУБОВСЬКИЙ

*Ужгородський національний університет*

### ОРГАНІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОГО ДОЗВІЛЛЯ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Проблема дозвілля, яка досить інтенсивно досліджується зарубіжними і вітчизняними вченими (В. Воловик, Л. Гордієнко, Д. Кларк, Ю. Кротова, В. Піча, М. Поплавський, К. Робертс) продовжує залишатися актуальною. Особливо це стосується питань організації змістовного дозвілля молоді, в тому числі й студентської. Дослідження, проведені нами в Ужгородському національному університеті, свідчать про те, що студенти не завжди вміють правильно розпорядитися своїм власним часом і потребують допомоги в організації дозвілльової діяльності.

Слід підкреслити, що правильно організоване дозвілля сприяє психічному, фізичному, моральному розвитку особистості, активній соціалізації молоді, її професійному становленню.

У Великому Тлумачному словнику сучасної української мови дозвілля тлумачиться як час, вільний від праці, час відпочинку [1, с.98].

Дозвілля – це діяльність у вільний від праці чи навчання час, завдяки якому індивід відновлює свою здатність до праці та розвиває ті уміння і здібності, які неможливо удосконалити в сфері трудової чи навчальної діяльності. Час дозвілля дозволяє кожному індивіду вибирати ті види занять, що володіють властивостями, які відсутні в багатьох видах трудової діяльності в робочий час [2].

Безперечно, дозвілля має велике значення в житті молоді. В сфері дозвілля створюються, зберігаються та передаються з покоління в покоління зразки культурних традицій через різноманітні форми навчання, просвіти, виховання, залучення індивідів до культурно-дозвілльової діяльності, процесі якої відбувається розвиток і саморозвиток особистості, збагачення новим соціальним досвідом. Тому необхідно, щоб обрані види дозвілля були до душі людині, розвивали та удосконалювали її. Щоб досягти цього, потрібно не допускати заповнення дозвілля випадковими заняттями.

Важливо, щоб дозвілля не тільки розважало, а й сприяло вихованню юнаків та дівчат, їх всебічному розвитку, допомагало формувати науковий світогляд, політичну культуру, естетичні погляди та смаки, виробляло вміння відстоювати та берегти свої ідеали та духовні цінності, і, що дуже важливо, протистояти негативним впливам.

До дозвілля перш за все потрібно підходити як до засобу виховання та самовиховання людини, формування всебічно, гармонійно розвинутої особистості. При виборі і організації тих чи інших занять, форм дозвілля необхідно враховувати їх ідейно-виховне значення, чітко уявляти, які якості особистості вони допомагають сформувати та закріпити в людині. Формування та розвиток здібностей може бути реалізованим лише на основі

задоволення потреб. Останні в даному взаємозв'язку виступають рушійною силою здібностей. В зв'язку з цим вказане завдання передбачає всебічний розвиток здібностей людини і таке ж всебічне задоволення її потреб. Зрозуміло, що вирішення цього завдання неможливе без сфери дозвілля, де знаходить задоволення цілий комплекс потреб, тому числі і потреб особистості в розвитку, самовдосконаленні. Воно проявляється як її свідоме бажання навмисне впливати на себе певними заняттями, вправами з метою самовдосконалення, розвитку.

Таким чином, активне, змістовне дозвілля передбачає певні потреби та здібності людей. Акцент на творчі види занять на дозвіллі, на забезпечення участі в них кожної молодої людини – ось шлях формування у юнаків і дівчат позитивних особистісних якостей, вдосконалення особистості.

Дозвілля, безперечно, повинно бути різноманітним, цікавим, носити розважальний характер.

Диференціація дозвілля передбачає врахування інтересів різних груп молоді. У віковому, професійному, територіальному відношенні молодь, як особлива соціальна група, неоднорідна: сільська, міська, молодь, яка навчається і та, яка зайнята в різних сферах народного господарства, сімейна та несімейна тощо. Звичайно, всі ці підгрупи молоді відрізняються одна від одної потребами, рівнем культурної і професійної підготовленості, бюджетами вільного часу та відношенням до нього.

Одним із видів дозвілля є фізкультура і спорт, які забезпечують не тільки здоров'я, нормальний фізичний розвиток, але і вміння володіти собою, своїм тілом. Зручними формами залучення молодих людей до занять фізкультурою та спортом є спортивні клуби, секції. В них молодь може не тільки потренуватися, але і поспілкуватися з іншими, відпочити. Дозвілля молодих людей завжди характеризувалося вагомою часткою розваг, які представляють собою полегшений спосіб реалізації вільного часу, який передбачає головним чином розслаблюючий емоційний відпочинок, розвантаження від праці. Багато форм дозвілля є розважальними, але перш за все – це гра. Кожна гра – багатфункціональна. В життя молоді вона здатна внести значний інтерес: навчити творчо мислити, швидко приймати рішення, активно діяти, розвинути особливі вміння та навички тощо. Значною популярністю серед молоді користуються КВК. Вони завжди збирають велику молодіжну аудиторію. У навчальних закладах цілком можливо влаштовувати ці заходи частіше, ніж це робиться зараз.

Приваблюють молодих людей і такі види ігор, які пов'язані з використанням ігрових апаратів та персональних комп'ютерів. В епоху науково-технічного прогресу, такий спосіб проведення дозвілля стає все більш популярним серед сучасної молоді, особливо серед учнів старших класів, профтехучилищ. Разом з тим слід звернути увагу на небезпеку надмірного захоплення молоді комп'ютерами, виникнення залежності від комп'ютерних ігор.

За результатами нашого дослідження, найбільш привабливі для студентської молоді форми дозвілля: відвідування різноманітних видовищ, дискотек, ігри, заняття спортом, екскурсії, турпоходи, спілкування. На жаль, тільки 12% опитаних надають перевагу читанню у вільний час..

Вважаємо, що сьогодні необхідні нові типи закладів культури та відпочинку для організації дозвілля молоді, які здатні ефективно задовольняти різноманітні інтереси та потреби молоді, підвищити рівень її загального розвитку і культури зокрема, будуть сприяти розкриттю нових обдарувань, відволікати від шкідливих звичок, запобігати вчиненню правопорушень і злочинів. Суттєвого вдосконалення вимагає організація дозвілля студентської молоді як важливого фактору формування особистості майбутнього фахівця.

### Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний редактор В.Т. Бусел. – К. : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Мосалёв Б.Г. Досуг : методология и методика социологических исследований / Б.Г. Мосалёв. – М. : МГУ, 1995. – 167 с.

УДК 159.9:378.147.016

Т.В. КОМАР, Н.А. СОБКО  
*Хмельницький національний університет,  
Хмельницький НВК № 6*

### **ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ**

Інтеграція України у європейське та світове товариство, побудова демократичного суспільства передбачає реформування системи вищої освіти і виховання та розв'язання соціально-педагогічних проблем вищої школи. Одним із основних принципів організації навчального процесу в умовах впровадження Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) є активізація самостійної роботи студентів з метою формування у майбутніх фахівців таких якостей, як самостійність прийняття рішень, інноваційний підхід в професійній діяльності тощо[3, с. 3].

Підготовка кваліфікованих практичних психологів, здатних до компетентної і ефективної діяльності за своєю спеціальністю, можлива, на нашу думку, за умови підвищення ролі самостійної роботи студентів, стимулювання професійного зростання студентів, виховання їхньої творчої активності.

Працюючи над вирішенням цих завдань в процесі вивчення «Методики викладання психології», ми використовуємо наступні педагогічні технології: технологія проекту та модульна технологія.

Метод проекту виник у 1920 роки у США та спрямований на винаходження способів та шляхів розвитку активного самостійного мислення учнівства. Гуманістичний напрям у філософії та освіті вважав цей метод «методом проблем або методом цільового акту». Є.С. Полат розглядає метод проектів «як сукупність пошукових, проблемних методів, творчих по суті, що являє собою дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвиток креативності та одночасне формування певних особистісних якостей студентів в процесі створення конкретного продукту» [2, с. 67]. Дана технологія спрямована на реалізацію особистісно орієнтованого підходу та яскраво презентує використання «Его-фактору» у вивченні дисципліни, а саме проходження всього процесу навчання через особистість студента, через його потреби та інтереси.

Модульна технологія теж сягає у історію, але кінця 60 років ХХ ст., та має фундаментальним прототипом не що інше, як програмоване навчання. Педагогічна практика у США використовувала у 70-80 рр. персоналізовану систему навчання Келлера. Ця система передбачала використання фронтальних форм роботи (вступних лекцій) з метою підвищення мотивації до навчання, що ґрунтується на самостійній роботі студентства з матеріалом та вимагає повного оволодіння ним як необхідною умовою «просування вперед».

Ми поставили перед собою мету довести, що серед різноманітних нових педагогічних технологій в системі вищої освіти, саме навчальне проектування з використанням навчальних модулів має право на чільне місце серед освітніх технологій за своєю чіткою відповідністю вимогам ECTS щодо організації самостійної та індивідуальної роботи студентів.

Аналізуючи наукові дослідження та публікації, можна відмітити вихідні положення, на яких базується проектне навчання:

1. Принцип комунікативності (Наявність певних взаємовідносин між учасниками проекту)
2. Принцип ситуативної зумовленості (Активна участь у діяльності, що імітує реальні ситуації)
3. Принцип проблемності (В основі проекту – проблема, що має практичне та теоретичне пізнавальне значення)
4. Принцип автономності (В процесі творчого самостійного розв'язання проблеми шляхом самоорганізації та самоосвіти студент «ліквідує» залежність від викладача) [1, с. 78].

При використанні методу навчального проектування ми вирішуємо такі важливі задачі освітнього процесу:

- студенти набувають навичок творчої роботи в рамках заданої теми, самостійного пошуку необхідної інформації
- студенти вчать самостійно мислити, визначати та розв'язувати проблеми, прогнозувати результати та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки
- заняття виходять за рамки засвоєння знань, умінь та навичок, а саме на практичні дії студентів, що зачіпає їх емоційну сферу – і, як наслідок, посилюється мотивація до навчання
- здійснюється взаємодія студентів один з одним та з викладачем, місце та роль якого змінюються від контролера до консультанта, партнера
- посилюється індивідуальна та колективна відповідальність студентів за конкретну справу
- враховуються, в першу чергу, інтереси, життєвий досвід та індивідуальні здібності студентів
- спільна робота вчить доводити справу до завершення та документувати результати власної праці

Під час роботи над проектом ми разом із студентами плануємо основні етапи нашої пошукової діяльності. Звертаємось до наступних основних стадій роботи над проектом за І. Чечелем [4, с. 11-16].

Етапи	Зміст роботи	Діяльність студентів	Діяльність викладача
<b>ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП</b>			
Етап мотивації та цілепокладання	Визначення теми, проблеми З'ясування кінцевих цілей	Уточнюють інформацію Обговорюють завдання З'ясовують проблеми	Мотивує студентів Допомагає у постановці цілей Спостерігає
Етап планування	Аналіз проблеми, гіпотези Визначення джерел інформації, способів збору Постановка задач та вибір критеріїв оцінки результатів	Висувають гіпотези розв'язання проблеми Визначають джерела інформації Обирають та обґрунтовують свої критерії успіху	Допомагає у аналізі та синтезі Спостерігає
Етап прийняття рішення	Перевірка прийнятих гіпотез -»мозковий штурм», вибір оптимального варіанту Визначення способу презентації результату Збір інформації – опитування, спостереження, експерименти	Обговорюють методи перевірки Обирають оптимальний варіант Уточнюють джерела інформації	Спостерігає Радить Консультує Опосередковано керує

ОСНОВНИЙ ЕТАП			
Етап виконання проекту	Пошук інформації Перевірка гіпотез Виконання проекту	Працюють з інформацією Проводять дослідження Синтезують та аналізують Оформлення проекту	Спостерігає Спрямовує процес аналізу за необхідністю Складає та заповнює індивідуальні карти контролю
ЗАКЛЮЧНИЙ ЕТАП			
Етап захисту	Підготовка та оформлення доповіді обґрунтування процесу проекту Пояснення результатів Захист	Захист проекту	Спостерігає Спрямовує за необхідністю Задає питання в ролі рядового учасника
Етап перевірки та оцінки результатів	Аналіз виконання проекту, досягнутих результатів Аналіз досягнення поставленої мети Оцінка результатів, з'ясування нових проблем	Колективний самоаналіз та самооцінка	Аналізує та оцінює результати проекту в ролі рядового учасника

Цікаво відзначити, що роль та місце викладача на різних етапах змінюється: на підготовчому етапі – переважно реалізовується регулятивно-організаційна функція; на основному – консультативно-координуюча; на заключному – контрольна-оціночна. Із людини, яка дає знання та перевіряє їх засвоєння студентами, викладач перетворюється на організатора їх роботи з самостійного пошуку, творчого створення та опрацювання цих знань. Його головна функція – давати студентам напрямки та орієнтири, а також необхідну допомогу в творчому самонавчанні. Така функція передбачає й те, що залучення викладачем студентів до виконання навчально-дослідної та науково-дослідної роботи стає прямим службовим обов'язком, без виконання якого викладач не може вважатися таким, який повністю відповідає професійним вимогам до нього.

Особливість використання у навчальному проектуванні модульної технології заключається у застосуванні схеми модуля у організації та методиці роботи викладача-дослідника:

1. Претест
2. Теоретичний блок
3. Входження у проблемну ситуацію
4. Самостійна робота
5. Індивідуальна робота
6. Робота в мікрогрупах
7. Професійний саморозвиток студентів
8. Тест-контроль
9. Семінар
10. Лабораторні заняття
11. Колоквіум
12. Творча діяльність

При вивченні курсу студенти вчать розробляти навчальні модулі за різноманітними темами таких дисциплін, як «Загальна психологія», «Історія психології», «Психологія особистості», «Психологія спілкування», «Психологія конфлікту». Наприклад, студенти IV курсу спеціальності «Практична психологія» активно включились у перетворення лекцій на інтерактивні; практичних занять/семінарів у так звані «майстерні», тобто такі види занять, де студенти в ході обговорень, дискусій вирішують значущі проблеми спеціальності на основі власних самостійних напрацювань, а не просто «опитуються» за матеріалом, начитаним у лекціях; впровадження у практичні/семінарські заняття презентацій, самостійно підготовлених студентами за завданнями викладача, рольових та ділових ігор; включення до навчального процесу виконання студентами індивідуальних та групових короткострокових та довгострокових (протяжністю до одного семестру) навчальних проектів, які відображають практику роботи за фахом; проведення майстер-класів представниками науки та практики; використання мультимедійних засобів у процесі читання лекцій та проведення практичних/семінарських занять, електронних та різних видів опорних конспектів лекцій, надання студентам навчальної інформації на електронних носіях, Інтернет-пошук як студентами, так і викладачами для цілей навчального процесу тощо – це неповний список змістовного наповнення, розробки форм та методів навчання, застосування прийомів та технік педагогічної майстерності майбутніх фахівців практичних психологів.

Аналізуючи метод проектів, можна зробити висновок: при вмілій організації проектування навчального матеріалу викладачем вищої школи студенти зможуть оволодіти найважливішими вміннями, усвідомити свої цілі та потреби, добувати необхідні знання та вміння й успішно використовувати їх у практичній діяльності. Навчальне проектування базується на спільній роботі студентів над навчальними завданнями проблемного характеру з метою посилення мотивації студентів до пізнавальної діяльності і спрямування її в необхідному напрямку.

## Література

1. Оганесян Н.Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий : учебное пособие / Н.Т. Оганесян. – М. : КНОРУС, 2006. – 328 с.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка: Новые педагогические технологии при обучении иностранным языкам// Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 67.
3. Система управління якістю вищої освіти у Хмельницькому національному університеті. Збірник нормативних документів з організації навчального процесу. Ч. 1. / Упоряд. : Бегняк В.І., Красильникова Г.В. – Хмельницький : ХНУ, 2008. – 202 с.
4. Чечель И. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 11 – 16.

УДК 37.015.3

М.О. КОЦЬ

*Волинський національний університет імені Лесі Українки*

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Однією із основних форм педагогічної професії є комунікація, тобто спілкування педагога зі своїми вихованцями. Допомогти фахівцеві оволодіти засобами ефективного впливу на учнів як основою продуктивної взаємодії у новій освітній парадигмі становить пріоритетне завдання у підготовці майбутнього педагога до професійної діяльності. Закономірним результатом професійної підготовки в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних та інших складових виступає професійно-комунікативна компетентність особистості майбутнього педагога.

Професійно-комунікативна компетентність особистості майбутнього педагога є важливою складовою широкої і складної проблеми – формування його професійно значущих якостей. У практичному плані вирішення цієї проблеми є підвищенням рівня ефективності педагогічної діяльності.

У плані методологічної основи для нас становлять інтерес наукові праці особистісно-орієнтованої парадигми освіти, дослідження соціальної перцепції, міжособистісних стосунків, концептуальні положення про сутність педагогічних комунікацій і педагогічного спілкування.

Розпочинаючи з 90-х рр. минулого століття, наукова категорія «комунікативна компетентність» у системі педагогічної освіти стає предметом спеціального устороннього розгляду (Г.О. Балл, І.А. Зимня, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, С.Д. Максименко, М.М. Забродський, Л.М. Мітіна, С.О. Мусатов, Л.А. Петровська, Є.В. Руденський, Ю.М. Смельянов та ін.). У наукових доробках презентуються моделі формування комунікативної компетентності як кінцевий результат професійної підготовки.

Комунікативна компетентність особистості, на думку С.В. Руденського, складається із таких здатностей:

1. давати соціально-психологічний прогноз комунікативній ситуації, у якій доведеться спілкуватися;
2. соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації;
3. «вживатися» у соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації;
4. здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування у комунікативній ситуації.

Поняття «компетентність» є предметом досліджень І.А. Зимньої. Теоретичним підґрунтям для цього, на думку дослідниці, є сформульовані положення у психології, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання і праці (Б.Г. Ананьєв), що вона проявляється в системі ставлень до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В.М. М'ясищев), що компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н.В. Кузьміна, А. А. Деркач), що професіоналізм включає компетентність (А.К. Маркова). На основі таких наукових підходів І.А. Зимня виділяє три групи компетентності, які можуть бути представлені як складові комунікативної культури особистості: 1) компетентність, яка стосується самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; 2) компетентність взаємодії людини з іншими людьми; 3) компетентність діяльності людини, які проявляються у всіх її типах і формах.

Аналіз досліджень у галузі соціальної, педагогічної психології і педагогіки показує, що більшість учених (Б.Г. Ананьєв, Г.М. Андреева, І.А. Богачок, Н.В. Бордовська, М.С. Каган, О.О. Леонтєв, Л.М. Мітіна, В.М. Панкратов, В.М. Панфоров, А.А. Реан, Н.І. Шевандрин, В.М. Шепель та ін.) комунікативну компетентність розглядають у зв'язку із вивченням взаємодії людей, знаннями й уміннями як особистісну якість і поведінку, яка проявляється у стосунках, у зв'язку із навичками ефективного спілкування.

Комунікативна компетентність є необхідною складовою комунікативної культури (Н.В. Кузьміна, А.А. Майер, А.К. Маркова, С.Я. Ромашина та ін.). Комунікативна культура педагога – це сукупність знань у сфері педагогічного спілкування, досвіду реалізації професійно-педагогічних умінь організації оптимальної взаємодії, досвіду творчого спілкування з вихованцями й емоційно-оцінного ставлення до об'єктів педагогічної дійсності. Відповідно, професійно-комунікативна компетентність майбутнього педагога постає тим необхідним рівнем комунікативної культури, який забезпечить ефективну взаємодію із суб'єктами педагогічного процесу й одержання високих результатів в освітній діяльності засобами спеціально організованого спілкування.

Професійно-комунікативна компетентність як складник комунікативної культури, на думку багатьох учених (А.А. Деркач, А.Б. Добрович, Л.В. Долинська, Ю.М. Жуков, В.Г. Зазикін, Є.І. Ісаєв, В.А. Кан-Калік, Я.Л. Коломінський, А.К. Маркова, Л.М. Мігіна, Є.А. Орлова, В.І. Слободчиков та ін.), є важливою якістю особистості педагога, тому що розвиток особистості, як указує А. А. Деркач, супроводжується зміною системи її стосунків, потреб, ціннісних орієнтацій і настанов. Це пов'язано з тим, що в особистісно-професійному розвитку, з одного боку, особливості особистості суб'єкта праці істотно впливають на процес і результати професійної діяльності, а з іншого – саморозвиток особистості відбувається завдяки впливові специфіки професійної діяльності. Процес професійного розвитку охоплює всі характеристики розвитку загалом: оскільки він розгорнутий у часі й просторі, йому властиві суперечність, динамічність, багатфакторність, незавершеність, стадії і ступені розвитку.

Тактичним засобом професійно-комунікативної підготовки майбутнього вчителя постають практично зорієнтовані технології навчання студентів спілкуванню, що дають можливість сформулювати основне коло умінь, які реалізують суб'єкти педагогічної взаємодії.

УДК 159.9:378.147

Г.А. КОШОНЬКО  
*Хмельницький національний університет*

### **ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ**

Актуальність проблеми адаптації студентів до учбово-професійної діяльності обумовлена тим, що в період навчання у ВНЗ закладаються основи професіоналізму, формується потреба й готовність до безперервної самоосвіти в мінливих умовах. У цьому зв'язку особливо важливо, щоб студенти активно включалися в процес оволодіння знаннями й способами їх освоєння з початкових етапів навчання, усвідомлювали, що результати учбово-професійної діяльності стають справжнім надбанням особистості.

У науковій літературі концептуальні положення теорії адаптації, біосоціальної природи людини розглядалися в роботах Ф.Б. Березіна, А.Б. Георгіївського, К.К. Платонова, Б.Д. Петракова. Проблема психологічної адаптації розглядалася й у контексті ряду фундаментальних філософсько-методологічних досліджень особистості, способу життя, соціальної групи, здійснених Г.М. Андрєєвою, К.А. Абульхановою-Славською, Л.С. Виготським, А.Н. Леонтьєвим, С.Л. Рубинштейном, А.А. Реаном, А.Л. Свенціцьким.

Однією з основних тенденцій сучасної психології став вихід на перший план питань психологічної підтримки особистості, сприяння її розвитку, становленню й самореалізації (А.Г. Асмолов, В.А. Петровський, Е.Н. Шиянов).

Проблему розвитку особистісного потенціалу фахівця досліджували такі українські педагоги й психологи, як Г.О. Балл, Ж.П. Вірна, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, З.С. Карпенко, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Л. Е. Орбан-Лембрик, М.І. Пірен, В.В. Рибалка, В. А. Семіченко, С.О. Сисоева, Т.С. Яценко.

У дослідженнях останніх років феномен психологічної підтримки в контексті професійного становлення тих, яких навчають, розкривається в напрямку розробки нових освітніх і психологічних технологій, спрямованих на психологічну підтримку особистості й сприятливих її розвитку, підвищенню стійкості до дестабілізуючих зовнішніх і внутрішніх факторів (Ю.М. Забродін, Л.М. Мігіна й ін.).

Інтенсифікація освіти диктує необхідність повноцінного включення студентів у навчально-виховний процес із першого дня їх перебування у ВНЗ. Початковий період навчання специфічний своєю напруженістю, важливістю для особистісного й професійного становлення майбутнього фахівця.

Дослідниками процесу адаптації до нових умов навчання виділяються як найбільш значущі такі аспекти: психофізіологічний (пов'язаний з руйнуванням одних динамічних стереотипів та становленням нових, виробленням адекватних форм реагування на впливи середовища), соціально-психологічний, що охоплює сферу взаємин та налаштованість на майбутню професію та педагогічний – звання до нових методів і форм навчання (Н.О. Багачкіна, С.А. Гапонова, В.П. Казміренко).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу визначити адаптацію до навчання у ВНЗ як складний багатфакторний процес включення студентів у нову освітньо-виховну систему, у нову систему вимог і контролю, новий колектив, а для багатьох в нові життєві умови (А.Д. Андрєєва, В.І. Слободчиков).

На думку В.П. Казміренко, соціально-психологічна адаптація студентів у вузівському середовищі включає в себе, по-перше, професійно-фахову адаптацію, що зумовлює пристосування до змісту, умов та самостійної організації навчальної діяльності, формування навичок та спрямувань у навчальній та науковій роботі; по-друге, активне чи пасивне пристосування особистості до оточення, побудову стосунків і взаємин у студентських групах, формування стилю особистісної поведінки; по-третє, соціально-фахову адаптацію як прийняття суспільних вимог до майбутньої професійної діяльності [6].

Більшість дослідників наголошують на необхідності розглядати соціально-психологічну адаптацію до нових умов навчання саме в ракурсі адаптації до навчання в конкретному ВНЗ, врахувавши такі позиції, як суспільне визнання майбутньої професії, специфіка стилю спілкування між студентами і викладачами, особливості



навчальної програми, їх відповідність сучасним освітнім вимогам, державна чи приватна підпорядкованість тощо. Дослідження показують, що найбільш надійним критерієм адаптованості можна вважати єдність показників ефективності діяльності із задоволеністю від досягнутого результату [2].

Дослідники розрізняють три форми адаптації студентів першокурсників до умов ВНЗ:

- 1) формальна адаптація, що стосується пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до змісту навчання в ній, її вимог, до своїх обов'язків;
- 2) суспільна адаптація, тобто процес внутрішньої інтеграції (об'єднання) груп студентів-першокурсників і інтеграція цих же груп зі студентським оточенням у цілому;
- 3) дидактична адаптація, що стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі.

Таким чином, адаптація першокурсника до студентського життя – процес включення першокурсника в студентське життя, звикання його до мікроклімату навчальної групи, форми проведення навчальних занять, певному навчальному навантаженню, процес психологічного включення в атмосферу студентського життя.

Специфіка процесу адаптації студентів у вузах визначається відмінністю в методах навчання як у середній так і у вищій школах. Так, наприклад, першокурсникам бракує навичок і вмінь, які необхідні у вузі для успішного оволодіння програмою. Спроби компенсувати це посидючістю не завжди приводять до успіху. Проходить чимало часу, перш ніж студент пристосовується до нових вимог навчання. Звідси найчастіше виникають істотні відмінності в діяльності, і особливо в її результатах, при навчанні людини одного й того самого в школі й вузі. Крім того, своєрідність методики й організації навчального процесу у вузі, великий обсяг інформації, відсутність навичок самостійної роботи викликають велику емоційну напругу, що нерідко приводить до розчарування у виборі майбутньої професії [4].

Період у житті студентів, коли вони тільки починають вчитися у вузі, дуже цікавий, але й дуже важкий. Поряд з масою нових вражень, знайомств і знань, студенти зустрічаються з новими труднощами. Їм потрібно якнайшвидше адаптуватися до студентського життя, зрозуміти його специфіку. Навчаючись у вузі, студент повинен не тільки вчасно й з гарними оцінками закінчувати семестр. Він повинен і спілкуватися з однолітками, і читати, і займатися цікавим хобі й бути суспільно активним. Причому, останнє є, на нашу думку, найбільш важливим. Тільки беручи участь у різних вузівських заходах, або перебуваючи в студентському активі, або громадській організації студент зможе реалізуватися під час навчання у вузі. Модель випускника вузу в цей час відрізняється від моделі випускника середньої спеціальної освітньої установи, насамперед, активною соціальною позицією й здатністю втілювати в життя зовсім нові ідеї, творити. Зрозуміло, завдання донести до студентів особливості навчання у вузі лежить на відділах по виховній роботі вузу.

Дослідження показують, що першокурсники не завжди успішно опановують знаннями аж ніяк не тому, що одержали слабку підготовку в середній школі, а тому, що в них не сформовані такі риси особистості, як готовність до навчання, здатність вчитися самостійно, контролювати й оцінювати себе, володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, уміння правильно розподіляти свій робочий час для самостійної підготовки. Привчені до щоденної опіки й контролю в школі, деякі першокурсники не вміють приймати елементарні рішення. У них недостатньо виховані навички самоосвіти й самовиховання.

Багато першокурсників на початку навчання зазнають великих труднощів, які пов'язані з відсутністю навичок самостійної навчальної роботи, вони не вміють конспектувати лекції, працювати з підручниками, знаходити й добувати знання з першоджерел, аналізувати інформацію великого обсягу, чітко і ясно викладати свої думки.

Проведений нами аналіз академічної успішності цієї категорії студентів показує, що в період адаптації успішність значно нижча порівняно зі студентами інших курсів, погіршується самопочуття, багато психологічних та фізіологічних показників знижені, частіше зустрічаються соматичні та психічні захворювання. Не виключено, що таке становище пов'язане з перенапруженням, викликаним необхідністю швидко та успішно пристосовуватися до нового соціального контексту життєдіяльності, вперше в житті окресленого межами єдиної професійної орієнтації, а також специфічними вузівськими особливостями навчальної діяльності, що апелює передусім до досить високого рівня розвитку особистості студента, його самостійності.

З усієї гами труднощів адаптаційного періоду студенти найчастіше самі усвідомлюють як актуальну проблему необхідність оволодіння досить високим рівнем самостійності, що є основою дидактичного процесу ВНЗ.

Самостійність визначається як здатність систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва та практичної допомоги ззовні. Вона базується на особистих силах студента. Окрім того, у ролі самостійного студента ми маємо на увазі такого, що володіє особистою ініціативою, уміє вчитися без сторонньої допомоги незалежно від обставин, здійснює пізнавальну діяльність з метою оволодіння обраним фахом.

- У цілому ж розвиток особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою йде в ряді напрямків:
- зміцнюються ідейна переконаність, професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності;
  - підвищуються почуття боргу, відповідальність за успіх професійної діяльності, рельєфніше виступає індивідуальність студента;
  - ростуть домагання особистості студента в області своєї майбутньої професії;
  - на основі інтенсивної передачі соціального й професійного досвіду й формування потрібних якостей ростуть загальна зрілість і стійкість особистості студента;

- підвищується питома вага самовиховання студента у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому фахівцеві;

- міцніють професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи.

Проведене нами анкетування із першокурсниками дало змогу отримати наступні дані. На запитання «Чи важко Вам було звикнути до студентського життя?» 50% опитаних відзначили варіант «процес адаптації був неважким і недовгим» і 50% – «ніякої адаптації не було потрібно, відразу відчув себе студентом».

У цілому першокурсникам складніше всього звикнути до такої форми проведення занять як семінар (57,2% від загального числа опитаних), 63% опитаних відзначили, що складніше всього було звикнути до вимог викладачів і до великого навчального навантаження.

Найбільші труднощі студенти відчувають у зв'язку з недостатньо розвинутими вміннями навчальної роботи у вузі (52,0%), у невмінні спланувати час на самостійну підготовку до занять (66,0%), з недостатніми вольовими зусиллями, необхідними в самоорганізації (70,6%), з невмінням працювати систематично, без постійного контролю (45,0%).

На думку більшості опитаних – 53,7% – адаптації першокурсників до студентського життя найбільшою мірою може допомогти сприятливий мікроклімат у групі. Відносинами в групі також задоволена більшість із опитаних першокурсників – 80,2%. Умовами для повноцінного дозвілля задоволено 51,2% опитаних. Організацією масових заходів у вузі задоволено 74,4%.

На труднощі, з якими зустрічаються першокурсники в навчанні, вказують і викладачі. Це викликає необхідність з перших днів перебування студентів у вузі навчати їх раціональної організації розумової праці. Умовою успішної професійної адаптації першокурсника є також забезпечення індивідуальної ритмічності всього його життя і діяльності, складання і дотримання кожним першокурсником прийнятного саме для нього розпорядку праці і відпочинку з урахуванням колективних форм життя і праці.

Отже, проблема адаптації студентів до умов навчання у вищій школі являє собою одне з важливих завдань, досліджуваних у цей час у вищій школі. Сучасна система професійної освіти служить не тільки для передачі спеціальних знань, але й для розвитку майбутнього фахівця як представника й носія певної культури, що характеризується сукупністю знань, умінь, а також певним світоглядом, життєвими установками й цінностями, особливостями професійної поведінки. Відносна завершеність процесу адаптації, відповідність особистості основним вимогам і соціальним очікуванням є основною умовою нормального функціонування особистості в даному соціальному середовищі.

#### Література

1. Андреева Д.А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество : Уч. записки XIII. – Л. : ЛГУ, 1973. – С. 62-69.

2. Багачкина Н.А. Учет индивидуальных стилей обучения студентов как основа успешной адаптации при организации учебной деятельности / Н.А. Багачкина // Вопросы биологии, экологии и методики обучения: Сборник научных статей. Вып.3. – Саратов: Изд-ство Сарат. педин-га, 2000. – С. 108-110.

3. Балл Г.А. Понятие адаптации и ее значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.

4. Психологическая идентичность как условие успешной адаптации студентов к учебному коллективу / С.А. Васильева, Н.С. Копеева // Современные проблемы прикладной социологии и социальной психологии в трудовых коллективах. Тезисы докладов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – С. 332.

5. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С.А. Гапонова // Психологический журнал. – 1994. – № 3. – С. 9-12.

6. Казміренко В.П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В.П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 76-78.

УДК378.147

С.Л. КРУК

*Хмельницький національний університет*

#### **АКТУАЛЬНІСТЬ ГУМАНІСТИЧНИХ ЗАСАД У ПІДГОТОВЦІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Особливістю сучасних умов професійної діяльності в гуманітарній сфері є швидка зміна соціальних вимог, стандартів тощо. Така ситуація, особливо в роботі з людьми, вимагає від фахівців вміння швидко знаходити адекватний спосіб розв'язання нестандартних ситуацій, самостійно приймати відповідальні рішення. На нашу думку, саме творча особистість здатна ефективно здійснювати свою професійну діяльність і само-реалізовуватися в сучасних умовах. Для творчої особистості є характерним:

- вміння неупереджено сприймати дійсність;
- здатність народжувати нові ідеї та знаходити нові форми реалізації вже існуючих ідей;
- вільне та сміливе самовиявлення;
- здатність нестандартно розв'язувати проблемні ситуації тощо.

Перераховані здатності та вміння можуть бути реалізовані лише за умови свободи від стереотипів психічного функціонування, відкритості до власних переживань, довіри до самого себе, наявності внутрішнього локусу оцінки самого себе та поточних ситуацій. Саме такі складові, на думку К.Р. Роджерса, входять у становлення людини, здатної сприймати саму себе і своє життя як постійний творчий процес [1, с. 153-171].

Становлення творчої особистості може відбутися лише за умов виховання, побудованого на засадах гуманізму. К.Р. Роджерс вперше науково обґрунтував основні умови гуманістичних стосунків у психотерапевтичному процесі, а в подальшому показав можливість їх застосування в навчально-виховному процесі та в миротворчій діяльності серед великих соціальних груп. Це такі умови, як: 1) безумовне прийняття іншої людини; 2) емпатійне ставлення до людини; 3) конгруентність у міжособистісних стосунках [1, с. 73-117]. Гуманно-особистісний підхід до дітей у освітньому процесі початкової школи детально розроблений та висвітлений у працях Ш.О. Амонашвілі [2; 3]. Нажаль, на сьогоднішній день гуманно-особистісна педагогіка впроваджена далеко не у всіх школах України. В більшості з них поширена авторитарна педагогіка, яка дісталась нам у спадок від тоталітарної системи державотворення. Авторитарна педагогіка ставить перед собою завдання виховання не творчих особистостей, а слухняних виконавців без власної думки, що володіють чітко визначеним набором стереотипних знань, умінь і навичок для розв'язання обмеженого переліку стандартних ситуацій.

Молодь, яка приходить на навчання до вищого навчального закладу, в значній своїй масі несе на собі відбиток авторитарної сімейної та шкільної педагогіки. За нашими спостереженнями, у багатьох студентів відмічаються такі наслідки авторитарного виховання:

- страх перед викладачем, який проявляється в тому що студенти прагнуть займати в аудиторії переважно місця якнайдалі від викладача, не наважуються висловлювати власну думку, яка суперечить думці викладача тощо;
- пасивна позиція під час аудиторних занять;
- відсутність прагнення до самостійного пошуку знань;
- невміння самостійно адекватно оцінити рівень своєї підготовки до заняття та очікування такої оцінки від викладача (переконання, що тільки викладач повинен оцінювати їхню підготовку до заняття) – зовнішній локус оцінки.

Наявність таких рис у студентів вказує на пригнічення творчого начала їхньої особистості. Це означає, що перед викладачами вищого навчального закладу, які прагнуть допомагати становленню творчих особистостей, стоїть складне завдання спочатку скоригувати психологічні наслідки авторитарного педагогічного впливу, пробудити творче начало в студентах, а потім допомагати їм у творчій самореалізації.

На сьогоднішній день є недослідженими принципи та форми застосування гуманної педагогіки у вищому навчальному закладі. Тобто, існує невідповідність між вимогами сучасності щодо підготовки фахівців-творчих особистостей, що може бути здійснена тільки в умовах гуманізації освітнього процесу, та недостатнім рівнем теоретичної та практичної дослідженості цієї проблеми в умовах вищої школи. У зв'язку з цим, ми вважаємо актуальною і своєчасною необхідність дослідження гуманістичних засад побудови навчально-виховного процесу в умовах вищого навчального закладу.

### Література

1. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека : Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М. 6 Издательская группа «Прогресс», 1998. – 480 с.
2. Амонашвілі Ш.О. Школа Життя : Трактат про початковий ступень освіти, заснованої на принципах гуманно-особистісної педагогіки / Переклад з російської. – Хмельницький : Подільський культурно-просвітительський Центр імені М.К.Реріха, 2002. – 172 с.
3. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.; Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. – М. : МЦР, 2002. – 672 с.

УДК 159.922:378.147

О.В. КУЛЕШОВА

*Хмельницький національний університет*

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Професіонал – це особистість, що розвивається, яка володіє високою професійною кваліфікацією і компетентністю, різноманітністю навичок і умінь, а також включає в себе високий рівень професійно важливих якостей чи особистісно-ділових якостей, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток.

У процесі навчання у вищому професійному закладі людина починає усвідомлювати наскільки вибір

професії відповідає її початковим уявленням і бажанням. Це обумовлено тим, що в процесі здобуття професійної освіти відбувається цілеспрямоване формування у майбутнього фахівця системи професійної діяльності, способів і методів її освоєння. Період навчання у вищому навчальному закладі пов'язаний з професійним самовизначенням майбутнього фахівця, інтеграцією його якостей у професійну спрямованість, формуванням професійного мислення. На даному етапі складається більше широка і стійка мотивація майбутньої професійної діяльності.

Метою даної роботи є з'ясування психологічних проблем становлення особистості майбутніх психологів із перспективною проекцією на професійну діяльність.

Сучасна вітчизняна психологія має в своєму арсеналі значну кількість праць, присвячених різним аспектам особистісного розвитку студентів у взаємозв'язку з їхньою професіоналізацією. В контексті специфіки студентського віку як важливої стадії розвитку особистості цю проблему розглядали Б.Ананьєв, А. Бодальов, Д. Дворяшин, Н. Пейсахов, О. Степанова. З'ясуванню сутності, етапів і детермінуючих чинників становлення особистості присвятили свої дослідження К. Абульханова-Славська, В. Бодров, С. Клімов, А. Маркова. Визначенням ролі й місця здібностей, інтересів, мотивів та індивідуально-особистісних рис у формуванні професійно важливих якостей займалися Е. Зеєр, Т. Кудрявцева, Б. Ломов.

Найчастіше становлення характеризується в нерозривному зв'язку з розвитком або формуванням, об'єднуючи, і навіть підміняючи ці терміни одним, особливо, якщо мова йде про становлення і розвиток особистості. Говорячи про особистість професіонала взагалі, як про сформовану цілісну систему професійних знань, умінь, навичок і, головне, наповненні їх особистісним сенсом, ми розглядаємо підготовку майбутніх практичних психологів саме як період професійного становлення.

Сучасні дослідники розглядають цей процес з різних позицій. Т.В. Кудрявцев розглядає «професійне становлення» як тривалий процес розвитку особистості з початку формування професійних намірів до повної реалізації себе у професійній діяльності. Центральне ланка цього процесу – професійне самовизначення [1]. Т.В. Зеєр трактує «професійне становлення» як формування особистості, адекватне вимогам професійної діяльності [2]. К.М. Левітан досліджує цей термін як рішення професійно значущих, все більш ускладнюються завдань – пізнавальних, морально-етичних і комунікативних, в процесі чого професіонал опановує необхідним комплексом пов'язаних з його професією ділових і моральних якостей [3].

К.М. Левітан виділяє три основні стадії: підготовча (довузівська), пов'язана з вибором професії; початкова (вузівська), під час якої формуються основи професійно важливих умінь і властивостей особистості професіонала; основна (післявузівська) стадія. Це період розвитку всіх сутнісних сил особистості з метою її повної самореалізації у професійній діяльності. Саме на цьому етапі відбувається становлення особистості професіонала [3].

У вузівський період професійного становлення особистості ми виділяємо кілька рівнів за концепцією В.О. Сластьоніна:

1. Рівень становлення – адаптивний. Стадія пристосування до професійної діяльності: адаптація до нових життєвих реалій соціокультурним; професійна діяльність відбувається за відпрацьованою схемою, творча активність слабка, на побутовому рівні; стимулювання різних форм самостійності та активності; формування навичок емоційної саморегуляції; прийняття суб'єкт-суб'єктних взаємин; знаходження прямих та альтернативних способів вирішення життєвих і професійних проблем.

2. Рівень становлення – професійно-репродуктивний. Стадія освоєння професійних знань і умінь: розвиток потреби у професійній реалізації; актуалізація пізнавальної рефлексії; оволодіння цінностями і смислами професійної діяльності; розвиток первинних умінь створювати проекти життєвого шляху; розвиток мислення, розуміння.

3. Рівень становлення – особистісно-продуктивний. Стадія прийняття особистісного сенсу професійної діяльності: розвиток регулятивних механізмів діяльності, спілкування, творчості; пошук і стимулювання індивідуального стилю професійної діяльності; готовність до професійного вирішенню теоретичних і практичних проблем; вироблення адекватного комунікативної поведінки майбутнього фахівця у професійній діяльності життєвому шляху.

4. Рівень становлення – суб'єктно-креативно-професійний. Практична реалізація професійного становлення майбутнього спеціаліста: суб'єктна реалізація особистісно-професійного становлення фахівця; вміння здійснювати необхідну корекцію на основі самоаналізу професійної і життєвої діяльності; посилення ролі професійних знань в особистісному, життєвому і професійному плані; систематизація поглядів і установок відносно життєвого і професійного шляхів; знаходження свого власного індивідуального стилю професійної діяльності; повна готовність до професійної діяльності [4].

На кожному з етапів становлення особистості професіонала присутній компонент, який є внутрішнім спонуканням людини до діяльності – її мотивація. Мотивація спрямовує людину, рухає її до мети, сприяє її розвитку. А.А. Бодальов відзначає, що «справжній професіонал завжди зустрічається з сильною і стійкою мотиваційною сферою на здійснення певної діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату» [5].

На нашу думку, високомотивовані особистості схильні виявляти значні зусилля в реалізації професійного потенціалу (в тому числі в навчанні) і досягати значних результатів. Для особистісної професійної самореалізації характерним є самоцінність, саморозкриття, раціональне використання потенціалу індивідуального буття. Про високий рівень самореалізації особистості свідчить її особистісна зрілість. Її характеристики виявляються на рівні самосвідомості і розкриваються в процесі самоуправління та саморегуляції поведінки у професійній діяльності.

Вважається, що за останні роки мотивація у студентів зазнала деяких змін. На сьогоднішній день дуже часто молодь йде вчитися до вищих навчальних закладів не для того, щоб отримати професійні знання, вміння

та навички, стати фахівцем, а для того, щоб отримати диплом про закінчення вузу. Таким чином людина сама штовхає себе на те, що повноцінно та ефективно працювати вона вже не зможе, отже, є велика ймовірність, що у неї не буде можливості самореалізуватися, проявити свій потенціал у професійній діяльності. Дана тенденція, на наш погляд, являє собою не дуже хорошу перспективу формування і розвитку майбутніх фахівців, психологів. Для того, щоб з'ясувати чи присутній мотивація у студентів, майбутніх практичних психологів, ми провели опитування про потреби та необхідність професії практичного психолога. Так, 46,5% опитаних студентів (перший курс) продемонстрували на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі «прагматичний» мотив – студенти найбільшою мірою керуються тим фактом, який для них є більш значущим – отримання диплома. Треба відзначити, що вже на 2-му і наступних курсах навчання у студентів (61,3%) з'являються «професійні» мотиви, наприклад, такі як «стати висококваліфікованим фахівцем» та «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності». Лише 7,8% опитаних не вважають наявність мотивації необхідною умовою успішності професійної діяльності.

**Висновки.** Специальність психолога – особлива спеціальність, яка вимагає від людини високого рівня вихованості, внутрішньої та зовнішньої культури, зразкового володіння собою, комунікативності. Саме в цьому й полягає вищий рівень професійного розвитку особистості психолога, його підготовленості до майбутньої діяльності. Якщо у студентів буде присутня мотивація до обраної ними майбутньої професії, вони стануть справді кваліфікованими фахівцями у своїй галузі, тому що будуть прагнути дізнатися більше нового про свою професію, набути не лише теоретичні знання, вміння та навички, але й одержати практичний досвід.

Система професійних вимог, що висувається студентам, майбутнім практичним психологам, ініціює здібності студентів до пошуку шляхів життєвого і професійного зростання, стимулюючи активність, творчу спрямованість. Успішність професійного становлення, на нашу думку, визначається наступними показниками: активність особистості; фактор усвідомленості себе як професіонала; здатність до саморозвитку; наявність професійно важливих якостей та здібностей; ціннісно-сміслові відношення до професійної діяльності; творчий підхід до здійснення професійної діяльності; професійна компетентність; готовність подолання напруженої ситуації, успішного виконання поставленого завдання. В процесі професійного становлення необхідне усвідомлення «прийняття» як професійної якості, і, в першу чергу, через «прийняття себе». Вміння оцінити себе, дати аналіз своїм властивостям характеру і особливостям поведінки дуже важливе для діяльності практичного психолога

### Література

1. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 67 – 69.
2. Зеер Т.В. Профессиональное становление личности инженера-педагога. – Урал, 1988. – 89 с.
3. Левитан К.М. Личность педагога : становление и развитие. – Саратов, 1991. – 135 с.
4. Психология и педагогика / Под ред. : К.А. Абульханова-Славская, Н.В. Василина, Л.Г. Лаптев, В.А. Сластенин. – М., 1988. – 305 с.
5. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М., 1998. – 168 с.

УДК 159.9:796

Т.Л. ЛЕВИЦЬКА  
Хмельницький національний університет

### ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА У СПОРТІ

Термін психологічна підготовка найчастіше використовується для позначення широкого кола дій тренерів, спортсменів та менеджерів, які спрямовані на формування і розвиток психічних процесів та якостей особистості спортсменів і є необхідними для успішної тренувальної діяльності та виступів на змаганнях. При цьому розуміється, що психологічна підготовка сприяє ефективному проведенню інших видів підготовки (загальнофізичної, спеціальної фізичної, теоретичної, тактичної, технічної), а також є умовою успішного виступу на змаганнях. Рідше цей термін застосовується для характеристики педагогічної діяльності тренерів, які вирішують задачі підвищення психічної готовності спортсменів.

Під психічною готовністю спортсмена розуміють стан спортсмена, набутий в результаті підготовки (також і психологічної), і який дозволяє досягти певних результатів у змагальній діяльності.

Психологічна підготовка – один з аспектів використання наукових досягнень психології, реалізації її засобів та методів для підвищення ефективності спортивної діяльності. У зв'язку з цим психологічна підготовка тісно пов'язана з підвищенням психологічної культури спорту, з міждисциплінарною взаємодією наук про спорт [5].

Нарешті, досить суттєвим понятійним компонентом психологічної підготовки в спорті є взаємодія видів підготовки (психологічної, фізичної спеціальної, технічної, тактичної, теоретичної). Найчастіше психологічна підготовка розглядається як один із видів підготовки. У цьому випадку їй, поряд з іншими видами, відводиться певна роль у плануванні тренувального та змагального процесів, назначаються відповідні цілі, форми і методи.

Такий підхід спрощує вирішення організаційних завдань і структурування підготовки, проте є проблематичною для вирішення задач системної взаємодії різних її видів.

Наприклад, спортсмен виконав великий об'єм силових навантажень, але не займався психотренінгом. У психологічній підготовці, як одному з видів підготовки, він підвищив свою фізичну підготовку, але не просувався в психологічній. Хоча виконання силового навантаження і вимагало від нього значних вольових зусиль, зосередження уваги, вестибулярної стійкості і прояву інших психічних якостей. Унаслідок цього відбулись зміни і в його психологічній готовності, але вони не були враховані. Те ж саме силове навантаження цілком могло бути використане для розвитку вольових якостей, або зосередження уваги. Тоді (у тій же логіці розподілу видів підготовки) не були б враховані зміни фізичних кондицій, що теж є неправильно.

Здається, що: по-перше, потрібно враховувати сумарний вплив навантаження, а по-друге, визначити співвідношення цілей фізичної і психічної підготовки, при цьому, без сумнівів, це співвідношення в кінцевому результаті визначає динаміку мотивів спортсмена. Одна річ, коли спортсмен націлений тільки на вдосконалення силової підготовки, а психічних змін він не усвідомлює (або коли розцінює цю підготовку як тільки психологічну), і зовсім інша справа, коли він враховує взаємодію цих видів підготовки, ставить відповідні акценти.

Отже, психологічна підготовка – це формування, розвиток і вдосконалення властивостей психіки, які потрібні для успішної діяльності спортсменів та команд.

Розглядаючи психологічну підготовку в її загальному вигляді за допомогою системного аналізу, в ній виділяють такі рівні [3]: психофізіологічний, власне психологічний та соціально-психологічний.

Кожен із названих рівнів має свою мету, вирішує завдання, пов'язані зі специфікою підходу, та свої технології допомоги спортсмену в процесі його підготовки. Так, психофізіологічний рівень дає можливість здійснити певні спортивні прогнози, бо виявляє ставлення людини до власних анатомо-фізіологічних можливостей, і складається з декількох функціональних блоків.

На психологічному рівні предметом вивчення є як знання, вміння, навички, звички та різноманітні психічні функції, так і самосвідомість спортсмена, його самооцінка, світогляд і свідомість, тобто ті прояви, що відображають ставлення до самого себе як особистості. Разом з тим врахування даного рівня під час психологічної підготовки спортсмена дає змогу виявити саме ті його властивості та якості, які забезпечують здатність ефективно виконувати спортивну діяльність.

Соціально-психологічний рівень забезпечує вирішення питань, пов'язаних зі специфічними впливами змагань, коли зустрічаються як «супротивники» різні тактики, техніки, впроваджені власне двома командами. На цьому етапі предметом вивчення стають стосунки, мікроклімат та атмосфера в команді, вплив команди на розвиток особистості спортсмена і різноманітні її зміни, роль особистості в команді, її вплив на формування спортивного колективу тощо, але одночасно відбувається порівнювання можливостей техніки, тактики та фізичних якостей спортсменів команди [3].

Аналізуючи психологічну літературу з проблем спорту та спортивних досягнень, доходимо висновку, що до основних напрямків психологічної підготовки у спорті можна віднести: формування мотивації занять спортом; виховання вольових якостей; ідеомоторне тренування; удосконалювання швидкості реагування; удосконалювання спеціалізованих умінь; регулювання психічної напруженості; вироблення толерантності до емоційного стресу; керування стартовими станами спортсменів. Виділяють такі види психологічної підготовки спортсменів до змагань. Перш за все, загальна психологічна підготовка. Задачі і зміст загальної психологічної підготовки можна охарактеризувати наступним чином. Метою загальної психологічної підготовки є розвиток здібностей і психічних функцій спортсмена, необхідних для досягнення високого рівня спортивної майстерності, психічній стійкості і готовності до виступу в змаганнях [1].

Для цього необхідно навчити спортсмена користуватися прийомами і методами, що забезпечують готовність діяти в змаганнях. До них відносять формування оптимальної мотивації рухової активності в тренуванні; оволодіння способами саморегуляції в стані спокою, у діючих станах, у станах оперативного спокою й у проміжках часу між діями; оволодіння способами саморегуляції емоційних станів, рівня активності уваги; оволодіння прийомами самоорганізації і мобілізації себе на максимальні вольові і фізичні зусилля; вправи з удосконалювання прийомів і способів саморегуляції.

Система спеціальної психологічної підготовки спортсмена до конкретного змагання включає збір інформації про передбачувані умови майбутнього змагання (є вихідним пунктом для формування стану готовності до змагальної боротьби); зміст і характер інформації (залежать від виду спорту: у лижних гонках – важливо знати місце проведення, у деяких інших випадках – основою є інформація про суперників і т. ін.); визначення і формулювання змагальної мети (у меті знаходять вираження об'єктивне існуючі можливості досягти визначеного результату, вона є головним регулятором діяльності спортсмена); формування й актуалізацію мотивів участі в змаганні (спонукання, що впливають з розуміння спортсменом суспільної значущості досягнення наміченої мети, можуть бути спонукання тільки особистого значення; мотиви підвищують інтерес до змагання, сприяючи створенню захопленості процесом підготовки і самою змагальною боротьбою, прагненню досягти мети); прогностичне програмування змагальної діяльності (здійснюється в ході розробки тактичного плану дій; завжди носить прогностичний характер) та саморегуляцію несприятливих внутрішніх станів (при підготовці до змагання спортсмен користується ефективними і найбільш прийнятними для нього способами саморегуляції, якими опанував у процесі загальної психологічної підготовки; від змагання до змагання використання прийомів саморегуляції усе більш стає своєрідним ритуалом передзмагального поведіння); збереження і відновлення

нервово-психічної свіжості (маються на увазі особливості поведінки спортсмена за якийсь час до змагань, коли необхідно правильно скласти режим дня, уміти відволікатися від думок про змагання і т. ін. усі ці заходи повинні бути джерелом нагромадження нервово-психічного потенціалу) [1].

Перед психологом постає завдання загальної психологічної підготовки з урахуванням вікових особливостей – вивчення психічних якостей спортсмена і розвиток цих якостей. Основні чинники психологічної підготовки спортсмена до конкретного змагання, які психолог повинен враховувати, такі: психологічна самопідготовка; вплив тренера; вплив спортивного колективу; етап, який настає за змаганнями: етап тренування, який відбувається до змагань; етап безпосередньої підготовки до змагання; психолог навчає спортсменів засобом зменшення психічної напруги; настроювання спортсмена на мобілізацію швидко-силових можливостей, мобілізацію на досягнення високих результатів; психологічна підготовка кваліфікованого спортсмена містить такі напрямки діяльності психолога, як позбавлення спортсмена від нав'язливого страху повторної травми; викликання у спортсмена асоціацій з його минулими успіхами для підвищення впевненості у собі; зменшення тривожності у відповідальних змагальних ситуаціях; роз'яснення спортсмену необхідності концентрації і зведення уваги у критичних ситуаціях на найбільш інформативних ознаках; психолог навчає спортсменів саморегулюванню емоційних станів; ідеомоторне тренування та передзмагальна психологічна підготовка команди [1].

Психологічна підготовка є дуже тривалим, а тому складним процесом, який включає загальну та спеціальну психологічну підготовку. Кожен із цих видів спрямований на підготовку до визначеного виду діяльності в спорті, що зумовлює їх конкретну мету, зміст та специфіку організації.

### Література

1. Психологія спорту : Навч. посібник / В.Й. Бочелюк, О.А. Черепехіна. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 224 с.
2. Психологія спорту: Навч. посібник / Р.С. Вейнберг, Д. Гоулд. – К. : Олімпійська література, 2001. – 336 с.
3. Воронова В.І. Психологія спорту : Навч. посібник. – К. : Олімпійська література, 2007. – 298 с.
4. Сергієнко Л.П. Практикум з психології спорту: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів фізичного виховання і спорту. – Харків : «ОВС», 2008. – 256 с.
5. Психология и современный спорт : Международный сборник научных работ по психологии спорта / Сост. А.В. Радионов, Н.А. Худадов – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 224 с.
6. Психотренинг : игры и упражнения / Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов. – М. : Независимая фирма «Класс», 2006. – 272 с.

УДК 371.13

М.І. ЛЕВРІНЦ

*Закарпатський угорський інститут імені Ракоці Ференца*

### СУЧАСНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УГОРЩИНІ

Проблема забезпечення навчальних закладів висококваліфікованими та мотивованими педагогами – стержневе завдання освітньої галузі нашої країни, яка перебуває на етапі реформування та глобальних перетворень під впливом внутрішніх соціально-економічних змін та світових інтеграційних тенденцій освітніх систем, адже, як переконливо свідчать результати численних досліджень, саме мотивація та професіоналізм педагогів є важливою передумовою цих трансформацій. Водночас, незважаючи на численні дослідження, спрямовані на розв'язання проблем підвищення рівня мотивації та продуктивності праці педагогів (О. Абдуліна, С. Білозерцев, Ф. Гоновлін, Т. Деркач, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Н. Хміль, А. Щербакова і т.д.), престижність педагогічної професії в Україні є вкрай невисокою.

Аналогічний спад престижу педагогічної професії спостерігається і в ряді інших держав. Дослідження, виконане угорськими вченими Надь та Варга, свідчить про загальну негативну тенденцію по країні щодо професійного вибору майбутніх вчителів місця працевлаштування та професійної стійкості. На жаль, вибору педагогічних спеціальностей надають перевагу абітурієнти із відносно посередньою академічною успішністю. Відзначимо, що подібна ситуація на сьогоднішній день спостерігається і в Україні. У заклади дошкільної та середньої освіти Угорщини йдуть менш цілеспрямовані молоді фахівці, які продовжують працювати у школах після критичного для педагогічної професії періоду 5-6 років. А 60% дипломованих педагогів працюють не за педагогічним фахом, обираючи більш вигідне працевлаштування [1, с. 317].

Виходячи із актуальності та масштабності проблеми, вважаємо за доцільне розглянути зарубіжний досвід професійної підготовки педагогічних кадрів. **Метою** даного дослідження є вивчення досвіду підготовки педагогічних працівників в Угорщині та тих освітніх моделей, в межах яких відбувається професійне становлення майбутніх вчителів країни.

На даний час система професійної підготовки педагогічних кадрів Угорщини наслідує дві моделі із переважанням першої: супровідну (concurrent), яка передбачає паралельне засвоєння фахового та професійно-

педагогічного навчальних компонентів, а також послідовну (consecutive), у якій професійно-педагогічна підготовка здійснюється по завершенню вивчення циклу дисциплін за професійним спрямуванням.

Сучасна система педагогічної освіти в Угорщині, яка готує вчителів на базі університетів та інститутів, успішно перейшла до трьохступеневої системи, що включає в себе базовий курс навчання в бакалавраті, магістратуру та аспірантуру.

Новою віхою у системі професійної підготовки педагогічних кадрів в Угорщині стала офіційна постановка уряду у 2004 році про впровадження стратегічних положень Болонської освітньої системи. У цьому ж році було започатковано комісію по підготовці педагогів в межах Болонської системи, одним із перших рішень якої став перехід від дуальної до циклічної системи підготовки педагогічних кадрів. У ході розробки стратегічних питань оновленої системи професійної підготовки педагогічних кадрів було узгоджено, що педагогічна освіта охоплюватиме другий цикл (магістратура) включно, коли слухачі вивчатимуть курси професійно-педагогічного спрямування. Таким чином, в Угорщині диплом педагога майже для всіх педагогічних спеціальностей можливо одержати виключно на рівні магістратури. За домовленістю членів комісії, перший цикл навчання у вузі (бакалаврат) цілком присвячується вивченню дисциплін за фахом незалежно від подальшої спеціалізації студента із азами курсів за вибором професійно-педагогічного спрямування (10 кредитів).

Отже, ознайомившись із досвідом побудови системи професійної підготовки педагогів Угорщини, коротко охарактеризуємо її сучасний стан на стадії трансформації та окреслимо її основні риси:

- На даний час підготовка педагогічних працівників відбувається на основі двох моделей, супровідної та послідовної, яка знаходить вираження у порядку проходження фахової та власне професійно-педагогічної підготовки.
- Угорська модель підготовки педагогічних фахівців успішно здійснила перехід до трьох циклової системи.
- В Угорщині диплом педагога для майже всіх педагогічних спеціальностей можливо одержати тільки на рівні магістратури, окрім 3 педагогічних спеціальностей: вчитель початкових класів, дошкільних навчальних закладів та вчитель дітей із вадами здоров'я.
- Основна профорієнтаційна робота та профвідбір на педагогічні спеціальності в країні відбувається протягом навчання в магістратурі. Таким чином, оновлена система підготовки вчителів таким чином поповнює лави майбутніх педагогів за рахунок більш свідомих свого професійного вибору та вмотивованих слухачів.
- Діюча система професійної підготовки педагогів країни, свідчить про переважання спарених спеціальностей, тобто моделі за якої слухачі здобувають дві педагогічні освіти;
- В Угорщині було створено можливість здобуття педагогічної професії будь-яким фахівцем на базі диплому бакалавра (як наприклад, у галузі юриспруденції, медицини), що відкриває шлях до системи освіти країни широкому колу фахівців;
- Впровадження Болонської освітньої політики в Угорщині відкрив шлях для слухачів педінститутів до другого та третього циклу професійного навчання у вузі – магістратури та аспірантури.

#### Література

1. Nagy M., Varga J. Tanárok. In Halász Gábor, Lannert Judit szerk. Jelentés a Magyar közoktatásról, 7. Fejezet. – 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 313-340.
2. <ftp://ftp.oki.hu/Jelentes2006/Jelentes2006-pdf-teljes.pdf>

УДК 371.134+37.018.4(045)

А.П. МАРИМОНСЬКА

*Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

### **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Сучасна державна політика у сфері вищої освіти спрямована на забезпечення потреб суспільства у фахівцях конкурентоспроможних на міжнародному ринку праці. Сьогодні в Україні гостро відчувається нестача висококваліфікованих спеціалістів здатних швидко орієнтуватися в нових умовах [1].

Компетентнісний підхід до підготовки фахівців продовжує бути одним із найдоцільніших у сучасній вищій освіті. Загострюється потреба вибору стратегій професійної підготовки, оскільки сьогодні студент має доступ до різних джерел навчально-професійної інформації: Інтернет ресурси, консультації з фахівцями у різних країнах в режимі телеконференцій, форумів, тощо. У контексті цього розвивається нова перспективна форма навчального процесу – дистанційне навчання, активне впровадження якого передбачає пришвидшення процесу комп'ютеризації освіти та інформатизації суспільства. За цих умов важливим компонентом професійної підготовки майбутнього вчителя є формування професійної компетентності з використанням інформаційних технологій, які забезпечують індивідуальний підхід у професійному становленні, а отже стимулюють прояв творчості, що відіграє ключову роль у підготовці успішного педагога [3, с. 11].



Творчість, як і сама творча особистість, реалізується в діяльності. Діяльність розглядається як умова реалізації творчих можливостей особистості. У процесі діяльності формуються різноманітні важливі професійні якості майбутнього вчителя, реалізуються його можливості. Саме творча діяльність людини робить її особистістю, яка створює своє сьогодення. Для творчої особистості характерне відхилення від шаблону, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізація. Творчість є специфічною здібністю кожної людини, яка може і повинна розвиватись. Формування творчої особистості сприяє розвитку її творчої самостійності, яка визначає її соціально-творчу активність. Цілісний розвиток особистості забезпечується тільки активною діяльністю [4]. У результаті розвитку особистості як суб'єкта діяльності формуються цілеспрямованість, незалежність та критичність мислення, організованість, саморегуляція, чітке розмежування засобів і прийомів дії, що є позитивними характеристиками студентів дистанційної форми навчання.

Творча підготовка майбутнього вчителя – це процес формування комплексу мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей як самого майбутнього вчителя, так і педагога, що керує даним процесом, які створюють систему творчої активності, забезпечують активну творчу взаємодію між учасниками цього процесу та його ефективність у цілому [4, с. 7]. Саме завдяки творчості вчителі здатні самостійно ставити мету, здійснювати перенесення знань з різних сфер майбутньої діяльності, пропонувати нові, оригінальні ідеї та рішення професійних завдань, а також мотивувати діяльність своїх майбутніх студентів, спонукати і їх до активності, ініціативності.

Формування цілісної системи професійно важливих якостей є головним у професійному становленні особистості, оскільки визначаються можливості людини в професійній діяльності. Одним із завдань сучасної вищої школи є підготовка компетентного спеціаліста. Поняття «компетентність» належить до системи професійно значущих якостей особистості й стосується професійної компетентності вчителя та охоплює характеристики технологічної майстерності й багатства внутрішнього світу майбутнього вчителя [2].

Характеристика особистісно-професійної готовності вчителя до успішної педагогічної діяльності розглядається крізь поняття «професійна компетентність». Професійна компетентність вчителя – це гармонійне поєднання знань навчальної дисципліни, методики і дидактики викладання, а також умінь і навичок культури педагогічного спілкування [2]. Належний рівень професійної компетентності дає змогу майбутньому фахівцю виконати своє призначення педагога-гуманіста, здатного до творчості, вільного вибору власного рішення, професійного самовдосконалення. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в процесі дистанційного навчання передбачає стимулювання професійного самовиховання, розвиток ініціативи, врахування індивідуальних особливостей та рівень його підготовки [1]. Професійна спрямованість майбутнього вчителя, його творчий стиль, застосування набутих знань зумовлені цілеспрямованою підготовкою студентів до творчої праці. Щоб стати майстром своєї справи треба не лише знати зміст майбутньої професійної діяльності, володіти вміннями і навичками, а й проявляти творчість, займатись самоосвітою, самовдосконаленням.

Висновки. У вищому педагогічному навчальному закладі потрібно формувати фахівців, які мають високий рівень професіоналізму в поєднанні з гуманістичними світоглядними позиціями та своїм власним творчим стилем. Навчання майбутніх вчителів за дистанційною формою дає можливість проявляти свою креативність та творчість в процесі розробки проєктів, програм та шляхом використання сучасних педагогічних методик та технічних засобів. Зважаючи на вищесказане, слід зазначити, що творчість є необхідною складовою компетентності майбутнього вчителя в процесі дистанційного навчання.

#### Література

1. Клокар Н. Дистанційне навчання вчителів у вимірі сучасних моделей підвищення кваліфікації / Н. Клокар // Рідна школа. – 2006. – № 5 (916). – С. 14-18.
2. Лалак Н. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема. / Н. Лалак // Рідна школа. – 2009. – № 5-6 (953-954). – С. 17-20.
3. Морська Л., Терещук Д. Стратегії формування методичної компетентності вчителя іноземних мов з використанням інформаційних технологій. / Л. Морська, Д. Терещук // Молодь і ринок. – 2009. – № 19 (56). – С. 11-14.
4. Сасенко Т. Формування творчої активності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. / Т. Сасенко // Рідна школа. – 2006. – № 12 (923). – С. 5-8.

УДК 37.015.3

Т.В. МАТВІЙЧУК

*Хмельницький інститут соціальних технологій ВМУРоЛ «Україна»*

#### **ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ЗДІБНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Цілісне пізнання людини – найбільш характерна прогресивна тенденція сучасної науки. Сьогодні воно стає головною темою психологічних досліджень. Відповідно до цього вивчення людської індивідуальності припускає системне бачення об'єкта дослідження [1, с. 19]. Одним з варіантів системного підходу у психології є теорія інтегрального дослідження індивідуальності В. Мерліна [2]. Ця теорія виникла у руслі диференціальної психофізіології, потім набула міждисциплінарного характеру у сфері наук про людину.

У психологічній науці поняття «інтегральна індивідуальність» або «сукупність внутрішніх умов» сходять до робіт С. Рубінштейна [1;3]. Він розглядав сукупність внутрішніх умов як синтез нижчих і вищих специфічних властивостей, що виконують у діяльності певну пристосувальну функцію. У світлі теорії В. Мерліна інтегральна індивідуальність є окремим випадком системи, яка саморозвивається і самоорганізовується, що складається з відносно замкнутих підсистем або рівнів цілісної великої системи «людина – суспільство», починаючи від біохімічних особливостей, кінчаючи соціальним статусом особистості в суспільстві.

Властивості інтегральної індивідуальності організовані у системи і підсистеми і структуровані за ієрархічним принципом: нижчий рівень обумовлює явища вище розташованих рівнів і сам, у свою чергу, видозмінюється залежно від цих рівнів. Кожна підсистема збігається з певним рівнем інтегральної індивідуальності. В. Мерлін виділяє такі підсистеми інтегральної індивідуальності: а) індивідуальні властивості організму (біохімічна, загальносоматична і нейродинамічна підсистеми); б) індивідуальні психічні властивості (її підсистеми – темперамент, особистість); в) соціально-психологічні властивості (її підсистеми – соціальні ролі в групах і в соціально-історичних спільнотах).

Розвиток інтегральної індивідуальності виявляється у двох напрямках. По-перше, це розвиток індивідуальних властивостей, що може відбуватися як процес розгортання, який виявляється у формі збільшення ступеня узагальненості і різноманіття комплексів виявів окремих властивостей і виникнення нових властивостей. По-друге, це розвиток зв'язків як між індивідуальними властивостями того самого рівня, так і між властивостями різних рівнів.

Таким чином, проведений аналіз показує специфіку теорії інтегральної індивідуальності, розглянуту нами як теоретичну основу дослідження професійних здібностей викладача і дозволяє зробити такі висновки. Інтегральна індивідуальність – це цілісна характеристика індивідуальності людини, динамічна система, що саморозвивається і самоактуалізується, яка забезпечує пристосування людини до середовища. Властивості інтегральної індивідуальності являють різні щаблі розвитку матерії, починаючи від біохімічних, кінчаючи соціальним статусом у групі і суспільстві. Головними особливостями її побудови є її ієрархічність, багаторівневість, телеологічний і каузальний типи детермінації, гнучкість багатозначних і твердість однозначних зв'язків між індивідуальними властивостями. У зв'язках між різнорівневими властивостями в інтегральній індивідуальності існують опосередковуючі (проміжні) ланки, з яких починається організація діяльності і життєдіяльності. Розвиток інтегральної індивідуальності відбувається через розгортання індивідуальних властивостей в процесі їхнього дозрівання і появи нових зв'язків (внутрішньорівневих і міжрівневих). Життєвість і сучасність теорії інтегральної індивідуальності доводить її подальший творчий розвиток у теоретико-експериментальних дослідженнях.

#### Література

1. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
2. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.
3. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3–15.

УДК 159.923.2

О.Л. МАЧУШНИК

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

### ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Проблема перебудови системи вищої освіти належить до найважливіших на нинішньому етапі розвитку українського суспільства. Центральним моментом підготовки сучасних фахівців виступає не лише забезпечення їх необхідними знаннями, але й озброєння методологією та методами самостійного пошуку знань та їх подальшого засвоєння. Через це значно підвищується значимість активності кожного студента, яка виступає у якості засобу, що допомагає у здобутті необхідної інформації та знань. Ще К.Д. Ушинський наголошував на необхідності розвитку в учнів бажання та здатності самостійно, без вчителя, засвоювати нові знання.

Категорія активності є однією з найактуальніших у дослідженні природи психіки, психічного розвитку, свідомості, пізнавальних та творчих можливостей особистості. Власне, активність досліджується спеціалістами різних напрямків, так як це поняття є настільки багатограним, що для свого вивчення потребує об'єднання зусиль фахівців різних профілів. Активність вивчається з боку філософії, педагогіки, психології, біології та медицини. Кожен з дослідників докладає свою частку до розуміння її граней. Активність визначається як умова життєдіяльності, найважливіша характеристика живої істоти.

Наше дослідження спрямоване на вивчення пізнавальної активності студентів, які опановують спеціальність «психологія». Зважаючи на багатогранність та динамічність даної професії, спеціалісти-психологи повинні бути досить активними та творчими. Проблема поліпшення якості підготовки майбутніх психологічних

кадрів розглядається у працях О. Бондаренка, С. Васильківської, П. Горностая, Т. Говорун, Л. Долинської, С. Максименка, В. Панка, Н. Пов'якель, В. Семиченко, Л. Уманець, Н. Чепелевої, Т. Яценко та інших вітчизняних вчених-психологів. Провівши аналіз наукових джерел ми виявили, що в психолого-педагогічній науці досі ще немає єдиного підходу до визначення поняття «пізнавальна активність». У працях багатьох вчених воно розглядається у тісному взаємозв'язку з такими поняттями як «самостійність», «діяльність» та «поведінка» [1-4; 6], вказується також на її зв'язок із пізнавальними потребами, мотивами, допитливістю та цікавістю [5].

Практична та теоретична значущість проблеми, її недостатня розробленість зумовили вибір теми нашого дослідження. Ми вважаємо, що пізнавальна активність є однією із найважливіших складових фахової підготовки спеціаліста, показником, який визначає її якість. А тому її розвиток допоможе покращити фахову підготовку студентства.

Завданням даної роботи є аналіз пізнавальної активності студентів у навчальній діяльності. Дослідження проводились серед студентів психологічних спеціальностей Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова, Житомирського державного університету імені Івана Франка та Житомирського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом. Загальна кількість студентів перших – п'ятих курсів, які прийняли участь у дослідженні, – 318 осіб. Студентам пропонували обрати завдання, які вони хотіли б виконати, готуючись до практичних занять із фахових предметів. Дозволялося робити декілька виборів, можна було пояснити причину власного вибору. Визначаючи, яким завданням надають перевагу студенти на практичних заняттях, ми виявили, що найчастіше психологи обирають наступні види робіт:

- 1) проведення дослідження за допомогою тестових завдань – 20,1 % від усієї кількості виборів;
- 2) підготовка повідомлення-доповнення – 13,9 %;
- 3) віднаходження цікавих фактів – 12 %;
- 4) написання реферату – 11,7 %;
- 5) виступ із підготовленим питанням – 10,8 %;
- 6) розробка системи вправ для практичної допомоги клієнтові з певного питання – 8,7 %;
- 7) розробка методики спостереження за певним психічним явищем, яка дала б матеріал для певних рекомендацій клієнтові, – 8,5 %;
- 8) розробка варіантів завдань для контрольної роботи з вивченої теми – 7,3 %;
- 9) письмова відповідь на питання – 7 % від усіх виборів.

Запропоновані види завдань були поділені на групи. Варіанти завдань підбирались таким чином, щоб до кожної з груп було віднесено по три завдання:

- 1) репродуктивні (2, 5, 9);
- 2) пошукові (1, 3, 4);
- 3) творчі (6, 7, 8).

У нашому дослідженні на I місці за результатами виборів опинилися пошукові завдання (44,1 % від загальної кількості виборів), на II – завдання репродуктивного типу (31,5 %), творчі ж завдання зайняли найнижчу, III сходинку виборів (24,4 %), що свідчить, загалом, про невисокий рівень пізнавальної активності студентства.

Для виявлення відмінностей у виборі типів завдань студентами, залежно від року навчання в університеті, ми перевірили, чи змінюються позиційні місця завдань, залежно від курсу. За нашими даними студенти I курсу зробили наступні вибори: на перше та друге місця вони поставили завдання пошукового типу, на третє – творчого. Студенти II курсу: перше та друге місця – завдання пошукового типу, третє – репродуктивного. Студенти III курсу: перше місце – завдання пошукового типу, на другому та третьому – репродуктивного. У студентів IV курсу на першому місці завдання репродуктивного типу, на другому та третьому – пошукового. Студенти п'ятого курсу на перше місце поставили завдання пошукового типу, на друге та третє – завдання репродуктивного типу. Порівнявши відсоткове відношення виборів завдань згідно з курсом, ми виявили прогресуючу картину зниження пізнавальної активності студентів. Так, якщо на I курсі завдання репродуктивного типу склали 23,7 % від усіх виборів, то на III – вже 30,2 %, а на V – 35,1 %. Завдання пошукового типу на I курсі склали 50 % від усіх виборів, на III – 44,7 %, на V – 41,1 %. Відсоток завдань творчого типу виявився наступним: на I курсі – 26,3 %, на III курсі – 25,1 %, на V – 23,8 %. Як бачимо, відсотки пошукових та творчих завдань поступово знижуються від курсу до курсу. Очевидно, що студенти намагаються обирати щоразу легші завдання, демонструючи зниження рівня пізнавальної активності.

Найцікавішими завданнями (в силу їхньої практичної значимості) виявилися тестові (пошуковий тип завдань). З тестами студенти працюють на практичних заняттях і повинні усвідомлювати той факт, що тест є одним із видів фахового інструментарію психолога. Разом з тим, цей, здавалося би, на перший погляд позитивний факт, при його більш глибокому аналізі не є задовільним. Студентів додатково при виборі завдань просили пояснити свій вибір, і близько половини досліджуваних дали таке пояснення свого вибору тестових завдань: «тести допоможуть мені дізнатися про товариша щось цікаве», «легко знайти досліджуваного». Другим за чисельністю виявилось завдання з підготовки повідомлення-доповнення (репродуктивний тип). Про дане завдання студенти висловились таким чином: «є література», «буде цікаво друзям», «легко знайти матеріал». Наступне, третє місце, – за ще одним завданням продуктивного типу – віднаходження цікавих фактів, що ілюструють певне положення. Пояснення студентів щодо вибору даного завдання: «цікаво», «пізнавальне завдання». Четвертим за чисельністю стало написання реферату (пошуковий тип). Дана форма роботи відома студентам ще зі школи, вона часто практикується викладачами, тому студентами вже освоєна. Останнім у першій п'ятірці

стало ще одне завдання репродуктивного типу – виступ із підготовленим вдома питанням. Даний вид роботи є одним із найпоширеніших як у шкільній, так і у вузівській практиці. На жаль, студенти звикають до простого відтворення завченого матеріалу. З цієї причини, на нашу думку, творчі завдання відповідно й опинилися в кінці переліку (6-8 місця). Той факт, що на завдання творчого типу припадає менше чверті усіх виборів (24,4 %) уже є негативним. Фактично це свідчить про відмову більшості студентів від завдань даного типу в силу їх творчого характеру. Найнижчим є рейтинг письмового завдання репродуктивного типу. Таким чином, дане дослідження виявило тенденцію студентів до вибору більш легких, необтяжливих завдань, які не вимагають багато часу на підготовку і є досить легкими у виконанні. А отже, дані результати наводять на думку про зниження рівня пізнавальної активності студентів-психологів.

Так як рівень розвитку пізнавальної активності особистості значною мірою визначає якість підготовки майбутнього спеціаліста, то для оптимізації навчання студентів у вузі необхідним стає її вивчення з метою наступної індивідуалізації навчання. Наше подальше дослідження буде спрямоване на розробку методів стимулювання пізнавальної активності студентів – майбутніх психологів, а також її розвитку у навчальній діяльності.

### Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
2. Джидарьян И.А. Категория активности и её место в системе психологического знания / И.А. Джидарьян // Категории материалистической диалектики в психологии / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М. : Наука, 1988. – 245 с.
3. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.
4. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников: Книга для учителей и классных руководителей / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
5. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С.18-35.
6. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учня / О.В. Скрипченко. – К., 1974.

УДК 371.3:378.147

Л.В. МІХЕСВА  
Хмельницький національний університет

## ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ» ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

**Постановка проблеми.** Перед сучасним українським суспільством, яке нарешті дістало можливість будувати самостійну державу, постало чимало проблем, що потребують нагального їх вирішення. Соціально-економічні перетворення, що проходять в країні і світі в цілому, виявили необхідність виховання громадянина, особистості з новим менталітетом: самостійної, творчої, готової до вирішення нестандартних ситуацій, незалежної, впевненої в собі. Згідно Болонського процесу, суть якого є формування єдиної загальноєвропейської системи вищої освіти, яка ґрунтується на спільності фундаментальних принципів функціонування, професійна освіта потребує перебудови. Прагнення до підвищення ефективності процесу навчання вимагає постійного удосконалення його форм і методів. Важливими факторами, що впливають на якість надання психологічної підготовки населенню є професійна підготовка та раціональне використання психологів. Міцні знання та глибоке засвоєння практичних навичок – таким повинен бути кінцевий результат навчальної роботи педагогічного колективу.

**Аналіз попередніх досліджень.** Аналіз попередніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання даної проблеми, показує зростання уваги до даної проблеми у вищій школі. Деякі аспекти застосування нетрадиційних методів навчання розглядаються в працях О.А. Вербицького, Н.В. Борисової, Л.В. Ананьєвої, О.Г. Квасової, О.Г. Штепи, Л.П. Якубовської, І.В. Драгомирецького, П.М. Щербаня та багатьох інших. Однак комплексне використання нетрадиційних методів навчання для професійної підготовки майбутніх психологів ще не дістало належного розгляду.

**Мета статті.** Метою статті є теоретичне обґрунтування переваг використання нетрадиційних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх психологів та вимог до їх проведення під час вивчення дисциплін педагогічного спрямування.

**Виклад основного матеріалу.** Зайняти активну особистісну позицію і в найбільш повній мірі проявити себе як суб’єкт навчальної діяльності студент може, спираючись на концепцію знаково-контекстного навчання. З цієї метою доречно використовувати проблемні лекції і різні їх модифікації: лекція удвох, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція, лекція-консультація. За допомогою таких лекцій задається послідовний перехід від простої передачі інформації до активного засвоєння змісту навчання з включенням механізмів теоретичного мислення.

Навчально-пізнавальна активність студентів помітно зростає з включенням у навчальний процес *лекцій проблемного характеру*, на яких процес пізнання студентів наближається до пошукової, дослідницької діяльності.

З їх допомогою забезпечується досягнення трьох основних цілей: засвоєння студентами теоретичних знань; розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу до змісту навчального предмету і професійної мотивації майбутнього фахівця. На проблемній лекції включення мислення студентів здійснюється за допомогою створення проблемної ситуації. Засобом керування мисленням студентів на навчально-проблемній діалогічній лекції є система наперед підготовлених викладачем проблемних і інформаційних питань. Проблемні питання спрямовані на пошук невідомих для студентів нових знань, а інформаційні питання спрямовані до тих знань, якими студенти в тій чи іншій мірі володіють. За допомогою поєднання проблемних і інформаційних запитань враховуються і розвиваються індивідуальні особливості кожного студента.

*Лекція удвох* являє собою роботу в аудиторії двох викладачів за однією темою, які взаємодіють на проблемно організованому матеріалі як між собою, так і зі студентами, тобто це лекція, в якій реалізуються принципи проблемності і діалогічного спілкування. На думку Н.В. Борисової, це надзвичайно ефективна з точки зору активізації пізнавальної діяльності форма навчання, близька до інтелектуальної гри [1, с. 42-45]. Така лекція містить у собі конфліктність, яка виявляється як у непередбачуваності самої форми, так і в структурі викладу матеріалу, який будується на зіткненні протилежних точок зору, на поєднанні теорії і практики. Висока активність викладачів викликає відповідну мислительну і поведінкову реакцію студентів. Діалогічне спілкування двох викладачів і студентів протікає у вигляді як зовнішнього діалогу, так і внутрішнього, а «здібності до внутрішнього діалогу (самостійне мислення), як слушно зауважує О.А. Вербицький, формуються тільки при наявності досвіду активної участі в різних формах зовнішнього діалогу, живого мовного спілкування» [2, с. 108].

*Лекцію-прес-конференцію* слід застосовувати після вивчення розділів курсу з метою підведення підсумків лекційної роботи, визначення перспектив розвитку засвоєного змісту в наступних розділах. Досвід участі в лекціях-прес-конференціях дозволяє викладачу і студентам формувати уміння задавати питання і відповідати на них, використовувати різні форми спілкування, виходити із важких комунікативних ситуацій, виховувати в собі якості полеміста, формувати навички доказу і спростувань, враховувати позиції людини, яка задає питання.

Використання *лекцій із задалегідь запланованими помилками* спонукає студентів протягом усього заняття перебувати у творчому пошуку помилки і таким чином стимулює їх пізнавальну активність, зокрема ініціативу, самостійність, прояв повноти та мобільності знань. Лекція із задалегідь запланованими помилками створює атмосферу довіри, особистісного включення обох сторін (викладача і студентів) у навчальний процес, підвищує емоційний фон, активізує пізнавальну діяльність студентів. Така лекція здатна виконувати не тільки стимулюючі, але й контрольні функції. Викладач має змогу оцінити рівень попередньої підготовки з навчального предмету, а студенти – перевірити себе і продемонструвати ступінь своєї орієнтації в навчальному матеріалі.

Використання *лекцій-консультацій* можна проводити за різними сценаріями. Перший варіант здійснюється за схемою «питання – відповіді». Викладач протягом лекційного заняття відповідає на запитання студентів з певних розділів або з усього курсу. Другий варіант такої лекції проводиться за схемою «питання – відповіді – дискусія»: виклад нової навчальної інформації лектором, постановка питань студентами і організація дискусії для пошуку відповідей на поставлені питання.

Здатність студентів до внутрішнього діалогу (самостійного мислення) формується лише при наявності досвіду активної участі у різних формах зовнішнього діалогу, живого мовного спілкування. Тому лекційні заняття слід доповнювати системою семінарських занять. Семінарські заняття, на думку А.М. Матюшкіна, покликані забезпечити розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у навчальних умовах [5]. Професійне використання знань – це вільне володіння мовою педагогічної науки, наукова точність оперування формулюваннями, поняттями, визначеннями. Таку можливість дають семінар – дискусія, семінар – дослідження та семінар – ділова гра, які роблять студента активним співучасником навчального процесу.

Однією з форм, яка дозволяє суттєвим чином підвищити навчально-пізнавальну активність студентів на заняттях, є дискусія. *Семінар-дискусія* – це форма навчання, основна мета якої полягає в тому, щоб забезпечити студентам можливість практичного використання вже наявних теоретичних знань в умовах невизначених, але життєво важливих ситуацій і на цій основі здобуття нових знань, формування нових цілей, цінностей.

*Метод аналізу конкретних ситуацій* виконує багато різних функцій, слугує інструментом дослідження і вивчення, оцінки і вибору, навчання і виховання [7, с. 32]. Переваги даного методу полягають в поєднанні простоти організації з ефективністю результатів. Конкретна ситуація подається студентам як подія, яка включає в себе суперечність (конфлікт) або вступає в суперечність з навколишнім середовищем. Яке б позитивне явище ми не розглядали, воно обов'язково породжується і розвивається через подолання перешкод, конфліктів, а інколи і опір застарілих поглядів і звичок.

Орієнтація процесу навчання у вищій школі на особистість студента та професійну модель його майбутньої спеціальності вимагає впровадження у практичну діяльність вузів більш інтенсивних технологій і методів. Ігрові форми й методи підготовки фахівців дозволяють оптимально враховувати професійні вимоги обраної студентами спеціальності. Серед ігрових форм навчання найбільший інтерес належить *діловій грі*, яка з позицій концепції контекстного навчання дозволяє задати в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим змоделювати більш адекватні в порівнянні з традиційним навчанням умови формування особистості фахівця.

Одним з продуктивних різновидів занять в ігровій формі є *рольові ігри (метод інсценування)*, оскільки вони викликають сильні почуття у студентів і, відповідно, впливають на емоційно-вольову сферу особистості і тим самим забезпечують умови максимального наближення дидактичного процесу до дійсності.

**Висновки.** Таким чином, використання всіх вище описаних методів навчання і форм проведення занять, сприяє розвитку та активізації у студентів їхні творчих можливостей, критичного мислення, здатності мобілізувати свій інтелектуальний, емоційний потенціал, спонукає їх до імпровізації, до використання незапланованих наперед засобів професійної комунікації, створює умови для інтелектуально-творчого самовираження, формує майстерність виявлення найтонших професійних умінь, навчає культурі педагогічного спілкування, будувати гуманні стосунки з ними, створює умови для вираження потенційних можливостей кожного, аналізує якість засвоєння студентом теоретичних знань.

### Література

1. Новые технологии обучения : блиц-игры и нетрадиционные лекции / Н.В. Борисова, Н.Н. Соловьева. – М., 1992. – 59 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М. : Высшая школа, 1991. – 206 с.
3. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5-17.
4. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.

УДК 378.22 (045)

О.С. МИСИК

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

### КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Однією із вирішальних умов модернізації освіти, підвищення її якості та ефективності є забезпечення навчально-виховного процесу кваліфікованими педагогічними кадрами.

Сучасному дошкільному навчальному закладу необхідний кваліфікований спеціаліст, який здатен реалізувати нові технології навчання, стабільно досягати високих результатів в своїй професійній діяльності.

Проблемі розвитку професійно-педагогічної компетентності присвячено ряд досліджень, результати яких використовуються для розробки різних підходів до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Професійна компетентність педагога являє собою інтегративну багаторівневу професійно значиму характеристику особистості та діяльності педагога, яка передбачає собою результативний професійний досвід.

В нашій концептуальній моделі визначені сутність і компонентний склад професійної компетентності педагога, який працює з дітьми для підвищення рівня їхнього розумового розвитку. Виділені компоненти склали структуру професійної компетентності педагога, на удосконалення яких і має бути спрямований процес підвищення кваліфікації.

В концептуальній моделі висвітлена професійна компетентність, в складі якої ми розглядаємо методичну, психолого-педагогічну, спеціальну, комунікативну і аутопсихологічну компетентність (Н.В.Кузьміна), виступає в якості об'єкта розвитку.

Принципи розвитку професійної компетентності майбутнього вихователя:

- принцип переходу від стійких механізмів розвитку професійної компетентності в процесі підвищення кваліфікації майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до усвідомлено керуючого та самокеруючого;
- принцип педагогічної оцінки, самооцінки та рефлексії в процесі розвитку професійної компетентності майбутнього дошкільного педагога;
- принцип індивідуальної траєкторії розвитку професійної компетентності.

Фундаментальні умови розвитку професійної компетентності:

*організаційні*

- наявність комп'ютерної програми самодіагностики професійної компетентності;
- структурування процесу підвищення кваліфікації педагога дошкільної освіти у відповідності з наявним рівнем компетентності та на рівні усвідомлення ним завдань цього рівня;
- використання методів активного навчання в органічному поєднанні з традиційними формами та методами;

*педагогічні*

- наявність модульної програми підвищення кваліфікації майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, орієнтованої на перевагу використання активного навчання;
- зміст підвищення кваліфікації;
- забезпечення професійно-орієнтованої педагогічної взаємодії в процесі навчання, направленої на усвідомлення майбутнім вихователем особистісної сутності підвищення кваліфікації.

Критерії розвитку професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу:

- мотиваційно-ціленаправлений;
- аксіологічний;

- когнітивний;
- операційний;
- аналітико-рефлексивний;
- інтегративний;
- індивідуально-творчий.

Критерії розвитку досліджуваної компетентності встановлюються на основі двох параметрів – особистісного та діяльнісного, за якими здійснюється оцінка професійної компетентності майбутнього педагога дошкільної освіти. Кожен критерій розкриває систему емпіричних показників:

- *мотиваційно-ціленаправлений критерій* – готовність та інтерес до роботи з дітьми, які мають стійкі труднощі в навчанні; постановка та усвідомлення цілей професійної діяльності; наявність мотивів досягнення мети, наявність мотивів підвищення кваліфікації, пізнання, творчості; потреба в обґрунтованому плануванні своєї праці і готовність до зміни плану у випадку необхідності;

- *аксіологічний критерій* – усвідомлення цінності професійних знань, задоволеність професійною діяльністю, визнання переваги суб'єкт-суб'єктних відносин в педагогічній діяльності; постановка завдань спілкування: взаємообмін інформацією педагога та вихованців, взаємопізнання один одного та взаємокорекція поведінки; використання поєднання прийомів та форм навчання і виховання, найбільш оптимальних для рівня розвитку дошкільників;

- *когнітивний критерій* – знання базових понять педагогіки, закономірностей психічного розвитку та індивідуально-психологічних особливостей особистості дитини зі стійкими труднощами в навчанні; уміння класифікувати та систематизувати методичні явища; уміння виділяти професійні проблеми, аналізувати та вирішувати їх; застосування передового досвіду в області методики; володіння активними методами та формами виховної діяльності та практична участь в ній;

- *операційний критерій* – ефективність та продуктивність професійної діяльності; оволодіння загальнопедагогічними та спеціальними вміннями; застосування на практиці нових методик; використання сучасних досягнень загальної педагогіки та психології; вміння передбачити характер реакцій вихованців на заплановану систему педагогічної взаємодії;

- *аналітико-рефлексивний критерій* – оволодіння аналітичними та оцінно-інформаційними вміннями; самокритичність; самоконтроль; вміння аналізувати та оцінювати стан реально існуючих соціально-педагогічних явищ, причини, умови та характер їх виникнення і розвитку; вміння аналізувати отриманні результати та співставляти з вихідними даними і заданими педагогічними завданнями; уміння аналізувати природу досягнень в професійно-педагогічній діяльності, вміння аналізувати досвід інших педагогів-дошкільників з ціллю вивчення та перенесення ефективних форм, методів та прийомів в практику своєї роботи;

- *інтегративний критерій* – вміння бачити свою працю в цілому, в цілісності її завдань, цілей, способів, умов, результатів; розуміння причинно-наслідкових відносин між ними; здатність перейти від оцінки окремих педагогічних умінь до оцінки результативності, ефективності своєї праці в цілому;

- *індивідуально-творчий критерій* – гнучкість та варіативність професійного мислення, усвідомлення наявності в собі творчих здібностей, зростаюча динаміка творчої активності в професійній діяльності; створення авторських методик, дослідницький підхід до професійної діяльності; усвідомлення власної індивідуальності, яка сприяє подоланню шаблонів і стереотипів в своїй праці.

Поняття «рівень» виражає діалектичний характер процесу розвитку, що дозволяє визначити предмет у його багаторівневості засобів, зв'язків та відношень. В структурі професійної компетентності ми виділяємо три взаємопов'язаних рівні: високий (оптимальний), середній (потенційний), низький (мінімальний).

Для високого рівня характерні позиція вихователя «я знаю, вмію, приймаю» та установка на розвиток індивідуальності вихованців. Даний рівень передбачає наявність індивідуальної творчої педагогічної системи.

Для середнього рівня характерна позиція педагога дошкільної освіти «я вмію» та установка на конкретну свою діяльність. Зазначений рівень передбачає готовність до своєї роботи, володіння навчальним матеріалом та методиками. На цьому рівні вихователь здатен здійснювати об'єктивний аналіз теорії і практики навчання та виховання.

Для низького рівня характерна позиція педагога-дошкільника «я знаю» та установка на себе. Він передбачає усвідомлення та самоутвердження себе в професії, орієнтацію в новому середовищі, контроль за діяльністю вихованців. Можлива неадекватна самооцінка.

Розвиток професійної компетентності педагога передбачає зміну значимих його якостей в результаті усвідомленої ціленаправленої активності, яка забезпечує підвищення ефективності діяльності. При організації процесу підвищення кваліфікації майбутнього педагога-дошкільника необхідно враховувати індивідуальні особливості.

В представленій концептуальній моделі в якості результату розвитку передбачається перехід на більш високий рівень розвитку професійної компетентності.

Запропонована модель дозволяє наповнити новим змістом існуючі моделі організації процесу підвищення кваліфікації майбутнього педагога дошкільної освіти.

## Література

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / Иванна Алексеевна Зимняя – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42с.

2. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / Валентина Іванівна Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвуз. наук. –практ. конфер. – Харків : ОВС, 2002. – С. 3-8.

3. Овчарук О. Ключові компетентності: Європейське бачення / Оксана Овчарук // Управління освітою. – 2004. – № 2. – С. 6-9.

УДК 378.147:316.6

О.І. МОСКАЛЮК

*Хмельницький національний університет*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАТЬ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА»**

Останнім часом особливого значення набуває проблема побудови навчання в контексті створення для студента можливостей займати не просто активну, а ініціативну позицію в навчальному процесі, не тільки готуватися до майбутньої професійної діяльності, а опановувати її, вступаючи з нею в активний діалог, самому шукати відповіді на питання, що виникають, не зупинятися на досягнутому, постійно перебувати у пошуку.

Високий рівень професійної підготовки виявляється в здатності студента самостійно переносити знання і уміння в нову повсякденну ситуацію, в умінні виявлення нової проблеми в звичайній стандартній ситуації, в умінні побачити нові функції об'єкта, у навичках вироблення альтернатив при вирішенні проблеми, в умінні комбінувати і перетворювати раніше відомі способи діяльності. Такими характеристиками є почуття новизни, чуйність до протиріч, парадоксальність мислення, здатність відкривати аналогії, зосереджувати увагу на загальних властивостях.

Теоретичне обґрунтування цілей навчання у ВНЗ є одним з видів педагогічного прогнозування, яке дає змогу виділити необхідні компоненти відповідної підготовки студентів для певної спеціальності. Зокрема, значний інтерес викликають знання студентів спеціальності «Соціальна педагогіка», які формуються при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін. Оскільки у процесі навчання професійні уміння формуються у сукупності з відповідними знаннями, доцільно цілі і наслідки навчання виділити в окремі групи, а знання класифікувати, розміщуючи в порядку їх універсальності.

Як зазначає О.В. Безпалько, щоб бути кваліфікованим фахівцем з соціальної педагогіки, потрібно оволодіти такими базовими теоретичними знаннями: основами соціальної політики держави та соціально-правового захисту дітей та молоді; основами соціології, психології та педагогіки; основними закономірностями розвитку особистості; специфікою потреб та інтересів різних вікових груп дітей та молоді; специфікою роботи в різних мікросоціумах; особливостями діяльності з сім'єю, різними групами дітей та молоді; функціями державних і недержавних організацій в системі соціально-педагогічної діяльності; способами психолого-педагогічної діагностики; сучасного стану і тенденцій розвитку дитячих та молодіжних об'єднань тощо [1, с. 48-49]. Додоповнення до вказаного переліку базових знань зробили М.Б. Євтух та О.П.Сердюк [2, с. 84-87].

Доцільно будувати весь навчальний процес у ВНЗ, опираючись на творчу пізнавальну діяльність, яка за змістом і характером ідентична діяльності соціального педагога, більшою мірою моделюючи її посиленням практичної спрямованості теоретичних знань та розв'язування студентами завдань прикладного характеру. Особливу роль у навчально-виховному процесі відводиться педагогічним ситуаціям, у яких студент вчиться самостійно активно включатися в різні види діяльності та спілкування, проявляти ініціативу та творчість, нести відповідальність за доручену справу, приймати рішення, яке стосується не лише його самого, а й інших учасників діяльності.

Багато професійно важливих знань та умінь можна успішно формувати в аудиторіях, у процесі вивчення багатьох професійно-орієнтованих теоретичних дисциплін. Зокрема, це відбір та компонування інформації, популяризація теоретичних ідей, аналіз основних тенденцій розвитку виховання та освіти, конструювання професійних завдань, створення концептуальної моделі дидактичної або виховної системи, створення інструктажу для виконання завдань, структурування матеріалу, конкретизація наукових положень, постановка одного і того ж запитання в різних формах, розробка технології вивчення будь-якої теми тощо.

Крім того, необхідно стимулювати мотивацію до оволодіння знаннями професійно-орієнтованих та професійно-практичних дисциплін; формувати систему теоретичних знань; уміння застосовувати отримані знання в реальній практичній діяльності. При цьому студенти засвоюють не лише знання, а й способи оперування цими знаннями і здобуття нових знань. Такий підхід до змісту навчання та форм його організації при викладанні професійно-орієнтованих дисциплін забезпечує майбутньому спеціалісту самостійне орієнтування у нових явищах обраної ним діяльності, створює умови для творчості, дозволяє бачити перспективи вдосконалення свого професіоналізму.

Одним із основних критеріїв професійних знань є їх практична значущість, тобто теоретична та методологічна орієнтація студентів на майбутню професію. Своєрідність лекцій з професійно-орієнтованих дисциплін полягає у викладі фундаментальних та прикладних знань у відповідності до практики майбутньої діяльності



соціальних педагогів. Професійно орієнтовані навчальні дисципліни серед наукових знань містять спеціальні фундаментальні знання, які слугують засобами формування професійної спрямованості соціальних педагогів. На нашу думку, в рамках професійно орієнтованих курсів необхідно розширювати лекційний матеріал через максимальне наближення теорії та практики до реальної діяльності соціального педагога.

Варто зазначити, що одним з найважливіших факторів успішного сприймання матеріалу з професійно-орієнтованих дисциплін, як і засвоєння матеріалу загалом, є інтерес студентів до предмету, до того, що вивчається. Спираючись на цей важливий мотив навчання, можна досягти більших успіхів та результатів, ніж застосування жорстких інструкцій та вимог.

Особливу увагу варто відводити *структуруванню навчального матеріалу*, який передбачає виділення в кожній темі основних понять. Взявши за основу розроблену А.П. Беляєвою класифікацію, можна визначити таку ієрархію понять навчального матеріалу за дидактичною значущістю: загальнонаукові, загальнопедагогічні, професійні. Професійні поняття, що мають внутрішню структурувану ієрархію, становлять основу змісту навчального матеріалу, яка координує зміст лекційних, семінарських, практичних занять, а також інших видів і форм організації навчання. Головні ідеї й основні педагогічні категорії і поняття утворюють фонд теоретичних знань. Це фундамент, на основі якого розвивається професійна спрямованість мислення майбутніх соціальних педагогів, формування понять – тривалий і різнобічний процес. Майбутні соціальні педагоги опановують основні професійні поняття як на рівні описання і пояснення їх у процесі навчальних занять з професійно-орієнтованих дисциплін, так і на рівні оперування цими поняттями під час проходження практики.

Логічна структура дисципліни визначається метою навчання, станом розвитку науки, значимістю навчальної дисципліни для майбутньої професії, рівнем підготовленості студентів та викладачів. Зміст навчальної інформації може аналізуватися та структуруватися за різними критеріями. В.Л. Борзенков вказує на три можливі принципи: структурно-логічний, дидактичний та компонентний. Для структурно-логічного способу організації інформації важливим є визначення логічних зв'язків між поняттями та судженнями. Дидактичний принцип конструювання навчального змісту враховує склад і співвідношення старого і нового, простого і складного, словесного і наочного, абстрактного і конкретного тощо. Компонентний принцип структурування навчального матеріалу визначає побудову його виходячи з основних елементів наукового знання, до яких відносяться факти, поняття, категорії, принципи, закони, теорії, проблеми, гіпотези, методи тощо. Структура навчального предмета може визначитися тільки тоді, коли обраний спосіб або критерій його опису [3, с. 429].

Структурування дисципліни дає можливість виділити групу фундаментальних питань, логічно і компактно поєднати їх в єдину адаптовану і відкриту систему знань, норм і цінностей. У цьому випадку система знань та вмінь, якими оволодівають студенти, знаходяться у постійному русі, співвідносяться з іншими системами, перебудовуються у відповідності із завданнями пізнання педагогічних явищ і конкретними умовами застосування знань у професійній діяльності. Відбувається не простий перехід від однієї системи до іншої, а широке узагальнення, створення нових систем, а також перенесення отриманих знань у найрізноманітніші умови.

Інший вид навчальної роботи пов'язаний з *професійною термінологією*. Для цього студенти під час вивчення предметів професійно-орієнтованого та професійно-практичного циклу ведуть термінологічні понятійні словники. Основні професійні поняття записуються ними в алфавітному порядку. Ведення таких словників дозволяє покращити запам'ятовування професійної лексики. Студенти навчаються виділяти основні професійні поняття, дають їм визначення в трактуванні різних авторів, з позиції різних наукових шкіл, порівнюють основні терміни, зіставляють різні визначення. Накопичена систематична термінологія з фахових дисциплін покращує засвоєння матеріалу, який відображає специфіку майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, на всіх етапах роботи над змістом навчального матеріалу необхідно всю наявну інформацію професіоналізувати і привести у відповідність до вимог, що висуваються спеціальністю «Соціальна педагогіка». Внаслідок такої роботи виокремлюється коло необхідних професійно значущих знань та вмінь, які слід формувати в процесі вивчення професійно-орієнтованих та професійно-практичних дисциплін і конкретних тем за навчальними програмами. Реалізація викладання дисциплін зазначеного циклу забезпечується, насамперед, вирішенням таких завдань:

- виявлення та систематизація професійно значущих знань і вмінь;
- розробка завдань, питань з реалізації професійно значущих знань та вмінь;
- розробка методики формування професійно значущих знань та вмінь.

Побудова змісту навчання з урахуванням зазначених завдань дає можливість досить часто ілюструвати досліджуваній матеріал прикладами з галузі професійної діяльності соціального педагога. Основною метою навчання має бути формування у студентів системи професійно значущих знань і вмінь, що сприяють оволодінню спеціальними навичками, характерними для профілю фахівця соціальної сфери.

### Література

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
2. Соціальна педагогіка : Підручник / М.Б. Євтух, О.П. Сердюк. – 2-ге вид., стереотип. – К. : МАУП, 2003. – 232 с.
3. Якунин В.А. Педагогическая психология : Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А. ; Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

**МІСЦЕ І РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ З ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Важливою складовою системи професійної підготовки учителя початкових класів є педагогічна практика. Питанням організації та удосконалення педагогічної практики майбутніх учителів розкрито у працях О.О.Абдуліної, К.Д.Дурай-Новакової, Н.В.Казакової, Г.Г.Кіт, Г.М.Коджаспірової, М.К.Козія, Л.А.Машкіної, В.Морозової та ін.).

У процесі безпосереднього спілкування з дітьми на педагогічній практиці студенти оволодівають необхідними вміннями і навичками: ставити і вирішувати педагогічні завдання; спілкування, організації педагогічного процесу як співробітництва і взаєморозуміння; організувати навчальний матеріал як систему пізнавальних задач, здійснювати міжпредметні зв'язки, формувати загальнонавчальні і спеціальні вміння та навички; орієнтуватися на дитину, її індивідуальні особливості; прогностичні та проєктивні; методичні; самоосвітні. Педагогічна практика поряд з іншими професійно важливими якостями сприяє формуванню і розвитку педагогічної ерудиції, педагогічного цілепокладання, педагогічного мислення, інтуїції, здатності до імпровізації, педагогічного оптимізму і педагогічної рефлексії. Саме на практиці студент може визначитися, наскільки правильно він обрав для себе сферу діяльності, з'ясувати ступінь співвідношення особистісних якостей з професією вчителя.

**У педагогічному словнику педагогічна практика студентів трактується як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів. Це визначення досить абстрактне, неповне, в ньому недостатньо висвітлюється діяльність студента. Тому ми погоджуємося з думкою С.У.Гончаренка, що педагогічна практика студентів – це спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів, мета якої – виробити у них вміння і навички, необхідні у майбутній професійній діяльності, закріпити теоретичні знання, застосовувати їх на практиці [1].**

Діяльність студентів у період педагогічної практики характеризується тими ж функціями, що і діяльність учителя початкових класів. Виховна функція є однією з функцій вчителя початкових класів. Зміст її включає реалізацію завдань з позакласної виховної роботи з молодшими школярами, яку В.Л.Омельяненко, С.Г.Мельничук визначають як «здійснювану в позаурочний час різноманітну діяльність учнів під керівництвом учителя початкових класів, спрямовану на задоволення інтересів і запитів вихованців, розвиток їх інтелектуальних можливостей» [3].

Виходячи з цього, можна визначити що *практика з позакласної виховної роботи* – це вид педагогічної практики, який включає в себе оволодіння майбутніми учителями початкових класів методикою виховної роботи у всьому її розмаїтті й складності, а також навчання студентів вмінням здійснювати психолого-педагогічне вивчення учня й колективу та аналіз отриманих результатів.

Метою практики такого виду є закріплення і розширення психолого-педагогічних знань студентів з теорії та методики виховання, про функціональні обов'язки учителя початкових класів як класного керівника та набуття умінь і навичок організації та проведення виховної роботи з учнями початкових класів у сучасних умовах. У період проходження цього виду практики студенти виступають в ролі помічника класовода (класного керівника), помічника вихователя групи продовженого дня.

Теоретичний аналіз літератури (Н.В.Казакова, Г.Г.Кіт, Л.А.Машкіна, Т.Д.Мишковська та ін.) дозволив визначити що у процесі практики з позакласної виховної роботи вирішуються наступні *завдання*:

- вивчення специфіки організації виховної роботи з молодшими школярами в умовах різних типів шкіл;
- оволодіння вміннями планувати і вести виховну роботу з молодшими школярами у позаурочний час у класі, групі продовженого дня;
- засвоєння основних форм, методів і засобів позакласної виховної роботи з учнями початкових класів;
- оволодіння методами і прийомами вивчення вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів;
- формування професійної спрямованості, інтересу до педагогічної діяльності [4].

Із урахуванням нових підходів до змісту виховної роботи в школі оновлено зміст виховної роботи вчителя-класовода, який визначають так [2]:

1. Виховання у молодших школярів високої моралі, формування українського менталітету на основі відродження національних традицій.
2. Створення необхідних умов для фізичного розвитку учнів, збереження та зміцнення їхнього здоров'я.
3. Духовно-моральне виховання.
4. Розвиток розумових і фізичних здібностей, формування високої пізнавальної культури, організація змістовного дозвілля учнів.
5. Підготовка молодших школярів до господарсько-трудої діяльності.
6. Створення умов для вільного вибору учнями світоглядних позицій.
7. Гуманізація педагогічного процесу, демократизація стосунків у колективі.
8. Врахування інтересів дітей.
9. Організація роботи з батьками.

Виходячи з цього, протягом практики з виховної роботи *студенти виконують наступні види діяльності:*

- спостерігають і аналізують різні форми позакласної виховної роботи;
- визначають конкретні виховні завдання з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів;
- планують позакласну виховну роботу з учнями класу;
- організовують дитячий колектив на виконання висунутих завдань;
- вивчають особливості дітей і колективу учнів в умовах класу;
- проводять різні форми позакласної виховної роботи (масові, групові, індивідуальні) з молодшими школярами;
- співпрацюють з батьками [4].

На основі аналізу робочих програм з педагогічних практики зі спеціальності «Початкове навчання» (В.П.Калініченко, Н.В.Казакова, Г.Г.Кіт, Г.О.Шулик, В.І.Шулик) у ході практики з позакласної виховної роботи студенти повинні оволодіти наступними *уміннями:*

- спостерігати, аналізувати виховний процес у школі;
- аналізувати завдання, зміст виховної роботи у початковій школі;
- планувати свою роботу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, можливостей дитячого колективу;
- організовувати дитячий колектив на виконання поставлених завдань;
- проектувати і конструювати різні форми виховної роботи (визначати тему, мету виховного заходу, цікаво і доступно спланувати його проведення; дібрати матеріал відповідно до мети виховного заходу, зацікавити учнів; дібрати методи і прийоми вивчення особливостей учнів, враховувати їх у своїй роботі; дібрати наочні методи до виховного заходу; складати конспект виховного заходу.
- проводити різні види позакласної виховної роботи (бесіди, виховні години, збори, свята, ранки, подорожі, змагання, ігри, конкурси):
  - а) вміти цікаво оголосити тему заходу, доступно і послідовно її розкрити;
  - б) використовувати різноманітні види позанавчальної роботи відповідно до віку;
  - в) використовувати наочні засоби;
  - г) спілкуватися з учнями, підтримувати їх увагу, дисципліну;
  - д) оцінювати ефективність виховного заходу.
- спостерігати, записувати і аналізувати різні форми позакласної виховної роботи.

Отже, педагогічна практика з позакласної виховної роботи в школі дає можливість студентам ознайомитися з професійною діяльністю вчителя початкових класів як вихователя, особливостями системи виховної роботи в школі, класу, змістом, формами і методами позакласної роботи з молодшими школярами; апробувати здатність до виконання функцій вчителя початкових класів, зокрема щодо здійснення виховної роботи, практично підготуватися до власне самостійної педагогічної діяльності. Тому вона є важливою складовою у системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів і невіддільною від навчального процесу.

### Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Кіт Г.Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів (спеціальність початкове навчання) : [навч. –метод. посіб. для студ. пед. закл. освіти] / Г.Г. Кіт. – Вінниця, 2007. – 222 с.
3. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. пед. навч. закл.] / [В.А. Омеляненко, С.Г. Мельничук, С.В. Омеляненко]. – Кіровоград, 2004. – Ч. II. Теорія виховання. Школознавство. – 140 с.
4. Педагогічна практика з позакласної виховної роботи в школі : [робоча програма для студ. зі спец. 5.010102 «Початкове навчання»] / [укладач Н.В. Казакова]. – Хмельницький : Вид-во ХГПІ, 2008. – 10 с.

УДК 378.147

Ю.В. ОВОД

*Хмельницький національний університет*

### ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

*«Навчання – це не механічна передача знань.*

*Це надзвичайно складні людські взаємини!»*

*В.О. Сухомлинський*

Упродовж останніх десятиріч посилюється інтерес психологічної науки й педагогічної практики до проблеми взаємин і педагогічного спілкування. Це пояснюється як загальною тенденцією до особистісної орієнтації вищої освіти, так і науковим обґрунтуванням місця й ролі взаємин системи «викладач-студент» у цілісному педагогічному процесі вищого навчального закладу

Стосунки в системі «студент-викладач» є тією психологічною цариною, де вперше розгортається особистісне самоствердження майбутнього фахівця, розвивається його самосвідомість, засвоюється модель професійної діяльності. Проблема взаємин педагога з вихованцями розглядається переважно в контексті дослідження різних аспектів педагогічного спілкування, яке було об'єктом дослідження як вітчизняних (О.О. Бодальов, В.В. Власенко, В.Г. Казанська, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломінський, С.В. Кондратьєва, Н.В. Кузьміна, О.О. Леонтьєв, Х.І. Лійметс, А.А. Реан, Т.С. Яценко та ін.), так і зарубіжних (В. Кессель, А. Косаковські, Г. Хібш, Г. Атвантер та ін.) дослідників.

Взаємини викладачів і студентів педагогічного навчального закладу – це особливі стосунки педагога зі студентом (взаємин по вертикалі) та стосунки з майбутніми колегами (взаємини по горизонталі).

Взаємодія як педагогічна та психологічна категорія, належить до базових категорій. Умови взаємодії передбачають активність обох сторін, хоча можлива різна міра її прояву. Взаємодія у навчально-виховному процесі виявляється у співпраці як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності та спілкування. Адже головним завданням викладача є подати матеріал, пояснити його студентові, переконати його у правильності тверджень тощо. Водночас студент зобов'язаний сприйняти, освоїти одержаний матеріал. Крім того між викладачем та студентом взаємодія відбувається не лише на рівні «сказав – почув», «почув-сприйняв», але й на багатьох інших рівнях, зокрема на невербальному, емоційному рівні розуміння.

Дистанційне навчання є процесом взаємодії між людьми (викладачами і студентами), ізольованими у просторі. Наслідком цього є особливо організована поведінка учасників взаємодії, яка залежить від характеру відносин, дистанції між ними і може бути представлена у формі діалогу. Основне завдання дистанційного навчання полягає у стимулюванні дидактичного діалогу студента з матеріалом курсу.

Ефективність діалогу між викладачем і студентом обумовлюють:

- зміст курсу,
- фактори середовища (розмір навчальної групи: діалогів буде більше між викладачем і одним суб'єктом навчання, ніж між групою);
- мова діалогу (якщо викладач користується рідною мовою студента, ефективність діалогу підвищується);
- засоби комунікації (якщо обмін інформацією між викладачем і студентом здійснюється за допомогою електронної пошти, діалог уповільнюється і є високоструктурованим, бо відбувається у письмовій формі; інтенсивність діалогу вища при навчанні за допомогою телеконференцій, у процесі яких викладач відповідає на запитання студентів, які зі своєї ініціативи збагачують діалог).

Поширеною формою спілкування у процесі дистанційного навчання є внутрішня дидактична розмова (керований дидактичний діалог), за належного моделювання якої можна досягти високої якості засвоєння матеріалу. Квазідіалог між викладачем і студентом (керований дидактичний діалог) має здійснюватися у формі інструкцій, які містять припущення про те, що студент уже ознайомився з матеріалом підручника стосовно певного твердження.

Опосередкований характер комунікації в системі «викладач – студент» дає змогу забезпечити постійну динамічну комунікацію на відстані, яка, однак, не може повністю компенсувати відсутність «живого» спілкування. Опосередкованість комунікації під час дистанційного навчання виявляється у необхідності виконання додаткових внутрішніх (психічних) і зовнішніх (механічних) дій, визначених логікою «людина – комп'ютер»; відмінних від «живого» спілкування формах подання інформації (письмова), видах мовної діяльності (письмо, читання); відстроченні в часі обміну повідомленнями (тривалість затримання залежить від режиму комунікації – «on-line» або «off-line»).

У дистанційному навчанні наявні майже всі традиційні способи взаємодії між викладачем і студентами. Сучасні засоби телекомунікацій відкривають перед студентами такі самі можливості, як і під час очних навчальних контактів, а нерідко істотно їх розширюють.

Наявність у студентів дистанційного навчання академічних свобод, індивідуальний вибір навчального закладу дистанційної освіти, курсів та графіків навчання, можливість переходу із навчального закладу денної форми в дистанційну і навпаки породили модель дидактичної системи навчання, в центрі якої знаходиться не тандем «студент-викладач», а лише студент.

Як і в традиційному навчальному процесі, головним елементом забезпечення високої ефективності навчального процесу є викладач.

Характер взаємин викладача і студентів повинен бути виключно діловим, становити собою цілеспрямовану взаємодію, спрямовану на ефективне здійснення цих цілей. Ці взаємини й взаємодія повинні ґрунтуватися на взаємній повазі й розумінні спільності цілей діяльності як викладача, так і студента.

У взаєминах із викладачами відбувається професійно-рольова ідентифікація студента, яка пов'язана з формуванням професійного аспекту його «Я-концепції», набуттям професійної ідентичності, засвоєнням гуманістичних цінностей, виробленням відповідних професійно-педагогічних настанов.

Отже, міжособистісні взаємини виникають, розвиваються в процесі спілкування. Навчання неможливе поза спілкуванням, адже тільки завдяки спілкуванню воно стає фактором інтелектуального розвитку людини. Однак там, де є спілкування, там є і виховання, тобто формування людини як особистості.

## Література

1. Волинська Л.В. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти. – Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26, Т. 2. – С. 8-11.

УДК 316.462

В.О. ОПАНАСЕНКО

*Київський національний університет імені Т.Г. Шевченка*

## **ПРАГНЕННЯ ДО ВЛАДИ ЯК ПЕРЕШКОДА ПРОЦЕСУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ГУМАНІТАРНОГО СПРЯМУВАННЯ**

Невпинно здобуваючи знання кожен майбутній фахівець гуманітарного спрямування прагне до отримання влади, або щонайменших владних повноважень після захисту диплому про повну вищу освіту. Безперечно, це є основною рушійною силою самоактуалізації особистості, що супроводжується відповідним емоційним забарвленням. Але прагнення до влади має і негативні аспекти свого прояву, такі як: передчасне емоційне вигорання, професійна деформація, штучно занижена самооцінка та ін., аж до втрати своїх здібностей, вмінь. Тим самим виникає загроза процесу самоактуалізації особистості, як постійного процесу розвитку свого потенціалу до максимально можливого. І дотепер мало хто з сучасних дослідників звертає на це увагу. Така проблема вимагає нагального детального розгляду та ширшого теоретичного осмислення.

Прагнення до влади в психологічному контексті досліджували такі вчені: Г. Лебон, В. Парето, К.Г. Юнг, Е. Фромм, А. Адлер, К. Хорні, С. Московічі, Е. Мейо, Ф.У. Тейлор, В.Ф. Халіпов, Д.Я. Райгородський, О.Г. Конфісахор, В.В. Желтов, Ю.П. Платонов, В.О. Васютинський та ін.

За допомогою методу теоретизації ми розглянемо найбільш яскраві соціально-психологічні концепції проблеми прагнення до влади, пов'язуючи їх з процесом самоактуалізації особистості.

Немає, не було й не буде ніколи явища в суспільстві настільки жаданого і сильного, багатобічного і принадливого, оманливого і підступного, як влада. Влада може псувати, спотворювати людину, систему її цінностей, її духовний світ. Але нівечить і спотворює особистість не саме прагнення (потреба), а втрата міри в прагненні. «Чорт влади» псує людину тільки в крайніх умовах, коли потреба задовольняється або надмірно, або зовсім недостатньо [3, с. 132].

Особистість прагне до влади, адже вона приносить задоволення, стає джерелом насолоди, надає можливість досягати своїх цілей. Достатньо розповсюджене твердження, що немає меж задоволення мотиву влади, що влада, як і будь-який потяг, ніколи не залишається насиченою. Чим більша влада, тим сильніше прагнення до її розширення.

На думку А. Адлера, прагнення до переваги над іншими є внутрішньопритаманою необхідністю самого життя і лежить в основі всіх рішень життєвих проблем. Найбільш примітивне з цих рішень – щчастіше вказувати ближнім на помилки та недоліки, в підсвідомій надії краще виглядати самому на фоні осуду інших. Не випадково таке стійке прагнення деякого поліхословити за спиною ближнього. Свідомо, а інколи через невихованість або відсутність психологічної культури, принизити іншого і тим самим хоч трохи піднятися самому – таку тактику вибирають багато з тих, хто навчається. В одних це проявляється як прагнення неодмінно не поступитись в сперечанні або дискусії, в других – як особлива критичність розуму і постійна націленість на пошук недоліків у всьому, в третіх – як іронічна уциплива насмішка [1, с. 236].

Коли задоволення якого-небудь прагнення наштовхується на перешкоду, виникає стан прикrostі, образи, розчарування, злості, що позначається єдиним поняттям «фрустрація». Відповідно суб'єкта на стан фрустрації є агресія, яку визначають як поведінку, що має на меті нанесення шкоди особі, яка є джерелом фрустрації. В даному випадку бувають такі форми агресії, за Ю.П. Платоновим: 1) екстрапунітивність – тенденція завжди і у всьому обвинувачувати інших і ніколи себе; 2) пошук мішені – прагнення проявити агресію на невинному суб'єкті або непричетному об'єкті; 3) виправдання через напад – механізм агресії, базований на заміні об'єкта осуду: замість себе агресор підставляє іншого; 4) праведний гнів – виправдання власної агресії вищим мотивом; 5) проекція негативних якостей – приписування своїх недоліків партнеру; 6) самоствердження шляхом приниження іншого; 7) девальвація об'єкта тривоги – пониження значимості, цінності того, хто викликає прикrostь (досаду); 8) делікатне хамство – загострене приниження людської гідності [2, с. 159-160].

Разом з агресією розповсюджується негативна енергетика емоцій, яка є фоном повсякденного спілкування. А це, в свою чергу, підриває процес самоактуалізації.

Замість сексуального потягу (яке, за З. Фрейдом, є основним мотиваційним фактором поведінки людини) А. Адлер вводить інше – прагнення до влади. Відповідно до положень його «індивідуальної психології», прагненням до влади над іншими людьми суб'єкт намагається компенсувати відчуття своєї неповноцінності, наприклад, хлопчик з фізичними вадами інтенсивно розвиває певну здібність і прагне до влади з метою компенсувати свій фізичний дефект. У відповідності з відчуттям неповноцінності (і своєї слабкості) людина прагне відчутти власну силу. Інколи прагнення подолати свої недоліки набирає форми гіперкомпенсації, інтенсивного розвитку певних здібностей. На думку А. Адлера, із слабкості народжується сила [1, с. 239].

К. Хорні стверджує, що відчуття влади може виникати у нормальної людини в результаті реалізації (або усвідомлення) своєї здібності та сили. Невротичне прагнення до влади, на думку автора, виникає з тривожності,

ненависті і відчуття власної неповноцінності. Інакше кажучи, нормальне прагнення до влади виникає із відчуття сили, а невротичне – із слабкості. Прагнення до влади слугує захистом від безпорадності і тривожності. Головними рисами невротичної особистості тут виступають прагнення нікому і ніколи не поступатися, прагнення настоювати на своєму та нездатність людини встановлювати рівноправні відносини з іншими людьми [4, с. 83-87]. Культура, соціальне оточення істотно впливають на розвиток прагнення до влади. Та обставина, що невротики в європейській культурі прагнуть до влади як до засобу заспокоєння, пояснюється тим, що в нашому соціумі влада і престиж можуть забезпечити почуття безпеки. Таке прагнення до домінування розвивається тоді, коли любов і афіліація не знімають тривожності, коли на шляху до любові виникають значні перешкоди і складнощі [4, с. 235].

Е. Фромм прагнення до влади виводить із прагнення індивіда уникнути ізоляції (самотності). Суб'єкт влади (садист), за Е. Фроммом, повністю залежить від слабкої, керованої ним людини. Садисту потрібна людина, яка йому буде належати, адже його власне відчуття сили базується на тому, що він може кимось володіти або керувати. Ця залежність, як правило, є цілком неусвідомлюваною. На думку Е. Фромма, прагнення до влади визначається не силою, а слабкістю, нездатністю особистості вистояти самотійно і жити своєю силою. Прагнення до влади – це спроба здобути відчуття сили тоді, коли справжньої сили не вистачає. Влада і сила – різні поняття. Можна бути сильним і не прагнути влади, але можна відчувати власне безсилля і компенсаторно прагнути до влади. Відчуття власної слабкості викликає садистичне прагнення до панування. І навпаки, коли індивід відчуває свою силу і здатність реалізувати власні можливості, панування над іншими людьми йому не потрібно. Е. Фромм детально обґрунтував принципову різницю між двома протилежними способами життєдіяльності – суто людським прагненням бути («модус буття») і примітивним, бездуховним і фактично неморальним прагненням мати («модус володіння»). З цієї точки зору легко показати, що потреба влади реалізовується тільки у відповідності до модусу володіння, тобто до числа духовних не відноситься і, безперечно, вдосконаленню особистості не сприяє, більше того, в чисельних випадках веде до безсумнівної деградації особистості. Саме в цьому і є цінність поглядів Е. Фромма, адже серед нинішнього студентства спостерігаються ідентичні випадки [3, с. 147-154].

Становлення та самоактуалізація особистості майбутнього фахівця гуманітарного спрямування має в собі базовий стрижень – прагнення до влади. Ключовим моментом тут виступає дотримання міри (як норми), що забезпечить гармонійний творчий розвиток спеціаліста. Ґрунтовні знання про особливості мотивації (прагнення) до влади необхідні в першу чергу для попередження негативних наслідків прояву влади не тільки в виробничих стосунках, але й під час навчання.

Таким чином, було узагальнено досвід психологічної науки в пізнанні конкретного явища – прагнення до влади як перешкоди самоактуалізації особистості. Дане теоретичне дослідження забезпечує більш-менш повне з'ясування сутності даного явища, з виявленням основних закономірностей його існування, взаємодії з іншими сферами особистості.

### Література

1. Адлер А. Психология власти // Адлер А. Наука жить. / Пер. с англ. и нем. – К. : Port-Royal, 1997. – С. 235–240.
2. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 156–176.
3. Фромм Э. Бегство от свободы / Пер. с англ. ; Общ. ред. и послесл. П.С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1990. – 272 с.
4. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / Пер. с англ. Е.И. Замфир под ред. проф. М.М. Решетникова. – СПб. : Вост. –Европ. ин-т психоанал., Б. С. К., 1997. – 316 с.

УДК 159.923:316.6

О.М. ПАВЛЕНКО

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

### ВИЗНАЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ

Аналіз наукової літератури показує, що первинне тлумачення терміна «соціальної компетентності» стосувалося, в основному, професійної діяльності, і трактувалося як досконале знання своєї справи, вершина розвитку професійної майстерності психології. Однак згодом рамки соціальної компетентності були розширені до різних сфер людської життєдіяльності. На сьогодні соціальна компетентність вже не вкладається у вузькі межі професіоналізму і є робочою дефініцією не лише менеджменту, а й у психології, педагогіці, політиці, соціології та філософії. Все це вказує на інтегративний, міждисциплінарний та надпредметний характер соціальної компетентності.

Мета: визначити проблему соціальної компетентності у психології.

Соціальна компетентність – категорія багатогранна, може стосуватись як однієї конкретно взятої особистості, так і цілої соціальної групи, вона вказує не лише на вміння, знання, досвід, а й на самостійність, рівень освіченості, життєві та професійні цінності, здатність ефективно розв'язувати нові, нестандартні завдання тощо. Проявляється соціальна компетентність у будь-якій соціальній взаємодії: у стосунках з батьками,

однолітками, вихователями, інтелектуальній, що свідчить про розширення сфери соціальної компетентності.

Поняття соціальної компетентності у вітчизняній психології вперше було вжите в публікації О.П. Ветошкіна і З.З. Гончарова. Воно було також використане в дисертаційній роботі А.Б. Кукліна. В цій роботі розглядається суть поняття соціальної компетентності, що трактується як «розуміння цільового призначення соціальних інститутів, норми стосунків та вміння здійснювати соціальні технології» [2, с. 60–62].

А. Брушлінський розглядає соціальну компетентність як розвиток та інтеграцію психологічних і соціально-психологічних проблем соціальної компетентності у психології через соціальне уявлення, соціальну логіку, пам'ять, відчуття тощо. Він зазначає, що соціальність багатоманітна і виявляється не в одній, а в різних формах: індивідуальна, група, нація. Тому пропонує розрізняти зазвичай два тотожні поняття: соціальне та громадське [3, с. 28-30].

На думку А.С. Брушлінського, громадське – це не синонім соціального, а більш конкретна типологічна характеристика частих проявів загальної соціальності: національної та культурної. Звідси дослідник визначає проблему соціальної компетентності у психології як вищий рівень освоєння дійсності засобами свідомості. Таким чином, поняття соціальної компетентності тут трактується як характеристика особистості, що володіє механізмами гармонізації процесу усвідомлення соціальних проблем, ціннісних орієнтацій на суспільне благо [2, с. 62].

Голфрід і Зіглер пропонують розглядати проблему соціальної компетентності у психології як здатність індивіда ефективно та адекватно вирішувати різні проблемні ситуації, з якими він стикається. Тому Зіглер оцінює і виділяє проблему соціальної компетентності у психології як повсякденну ефективність.

Фрейд стверджує, що проблема соціальної компетентності у психології може бути розглянута як досягнення відповідних соціальних цілей у специфічних соціальних умовах з використанням відповідних засобів, досягаючи при цьому позитивних зрушень у розвитку.

На думку Е. Коблянської, проблема соціальної компетентності у психології полягає у зрозумінні співвідношення «Я – те суспільство, яке уміє вибирати правильні соціальні орієнтири, уміє організувати свою діяльність відповідно до цих орієнтирів». Автор пропонує вирішення проблеми соціальної компетентності у психології як адаптаційного явища, причому функціонування адаптаційного механізму забезпечує соціально-психологічна підготовленість.

Робота з проблеми соціальної компетентності у психології включає:

- розвиток емпатії як однієї з необхідних властивостей особистості;
- формування навичок адекватної оцінки ситуації;
- становлення навичок своєї перспективної оцінки ситуації та навичок самоконтролю;
- роботу з формування здатності бачити і вибудовувати «ближню» і «дальню» перспективи свого життя,

навички аналізу ознак конфлікту, що назріває, конструктивних форм поведінки у конфлікті. У дослідженнях проблеми соціальної компетентності у психології робляться аргументовані висновки, що соціальна компетентність особистості виявляється в різних формах – як зрілість духовна, суспільна та професійна. Але у всіх цих проявах вона завжди постає як орієнтація особистості на співпрацю, на кооперацію спільних зусиль, на гармонійне та справедливе поєднання інтересів.

Отже, можемо зробити визначення проблеми соціальної компетентності у психології Н.І. Білоцерковцем розглядаються як «певний рівень адаптації людини до ефективного виконання заданої соціальної ролі» [1, с. 3-8] Проблема соціальної компетентності у психології становить, перш за все, сукупність соціальних знань, умінь і навичок, що вживаються в головних сферах діяльності людини.

### Література

1. Богиня Д. Трансформаційні процеси в системі формування національного ринку праці: інституційний аспект // Україна: аспекти праці. – 2005. – № 1. – С. 3-8.
2. Васильков В.М., Василькова О.І. Професійне становлення особистості як об'єкт міждисциплінарного аналізу // Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції «Методологія сучасних досліджень соціальних, економічних та психологічних проблем регіону». Донецьк, 22 лютого 2000 р. – Донецьк, 2000. – С. 89-93.
3. Вержиковська Л.Г. Використання спеціальних засобів для впровадження нової інформаційної технології на уроках художньої праці // Актуальні проблеми гуманітарних та природничих наук. – М. : Видавництво АПН СРСР, 1991.

УДК 159. 923 – 052

Л.Г.ПАРАСКЕВИЧ

*Хмельницький національний університет*

### **РЕФЛЕКСІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

Пізнавальна діяльність здійснюється особистістю в різних формах: індивідуальній, діалогічній, колективній. Переважна більшість психологічних досліджень пізнавальної діяльності проведена на матеріалі індивідуального вирішення завдань, порівняно недавно пізнавальні процеси почали вивчатися в умовах спілкування, тобто в ситуаціях діалогу. Педагогічна практика вимагає дослідження умов і механізмів підвищення

ефективності способів спільної пізнавальної діяльності студентів. Стаття присвячена вивченню механізмів збагачення способів спільної пізнавальної діяльності студентів.

*Ключові слова:* навчально-пізнавальна діяльність, механізм, рефлексія, проблемно-конфліктна ситуація, типи рефлексії, стратегії пошуку рішення.

Пізнавальна діяльність людини як усвідомлена форма всілякої поведінкової активності визначається особистісними особливостями суб'єкта діяльності. Вони забезпечують активацію продуктивних процесів діяльності, компенсацію недостатнього прояву деяких процесів, мобілізацію операціональних функцій, реалізацію планів і стратегій поведінки тощо.

Завдання нашого дослідження – виявити особливості когнітивного відношення особистості, щоб потім зіставити його з пізнанням, яке виступає в різних якостях в загальнопсихологічному аспекті.

Ми передбачаємо, що перевагами в когнітивному відношенні «розумового» або проблемного аспекту, здатність здолати сталість мислення тощо залежать не від інтелектуального «потенціалу» особистості студента, не від креативності, а від його соціально-психологічної позиції. У пізнанні, яке вивчає загальна психологія, перехід від інтерпретації даних відносно суб'єкта пізнання до виділення універсальності, загальнозначущої, об'єктивності в ньому здійснюється в самому пізнанні. У когнітивному відношенні або соціальному пізнанні індивіда перехід від інтерпретації, розуміння до проблемності відбувається не в самому пізнанні і не залежить від пізнавальних зусиль самої людини [1]. Соціально-психологічна позиція індивіду додає процесу пізнання ті або інші характеристики, роблячи його таким, який більше «розуміє» або пояснює, суб'єктивнішим або об'єктивнішим [2]. Якщо індивід знаходиться на загальнозначущих позиціях, то в його мисленні переважають не установки, а пізнавально-дослідницьке ставлення до об'єкту. Його мислення при цьому не монологічне, а діалогічне. Об'єкт розглядається одночасно з різних позицій. Більш того, установки, когнітивні схеми при цьому носять менш індивідуалізований, загальніший характер порівняно з особистістю, що займає егоцентричну позицію. Навіть якщо остання виходить за межі настановного відношення, її теоретизування залишається суб'єктивним, не досягає справжньої проблемної.

Нами проводився природний експеримент, в якому виявлялися зміни в продуктивності пізнавальної діяльності під впливом визначених соціально-психологічних механізмів.

При організації експериментального дослідження ми трактували рефлексію як переосмислення людиною в проблемно-конфліктних ситуаціях власних стосунків з наочно-соціальним світом; як механізм виявлення умов усвідомлення системи власних дій і їх основи.

І. М. Семеновим і С. Ю. Степановим описані чотири основні типи рефлексії, такі як інтелектуальна, особистісна, комунікативна, кооперативна [3, 4]. Для подолання проблемної ситуації (що виникає із-за невідповідності інтелектуальних стереотипів) особливо важливою є інтелектуальна рефлексія в її індивідуальній і колективній формах, а для подолання конфліктності – особистісна рефлексія, спрямована на переосмислення партнерами себе і один одного як особистості так і групи в цілому. В останньому випадку має місце колективна форма особистісної рефлексії. Колективні форми рефлексії спрямовані перш за все на переосмислення соціально-психологічного аспекту проблемно-конфліктної ситуації, проблемність якого визначається невідповідністю інтелектуальних стереотипів, а конфліктність – особистісних стереотипів спільної діяльності, оскільки досвід колективного пошуку існує і в інтелектуальній, і в особистісній формах.

Для подолання конфліктності в умовах спільного рішення дуже важливі взаємини. Вони виявляються в таких висловах, як вказівки, звернення, у відповідь реакції партнерів, обернені ними один до одного. Функція цих висловлювань – реалізація такого компоненту дискурсивного мислення в умовах спілкування, як взаємодія. Інший його компонент – взаєморозуміння – виявляється у висловах, що несуть функції пояснення, з'ясування (розуміння), ідентифікації.

Для оцінки індивідуальної продуктивності вирішення кожного партнера усередині спільного пошуку використовувалася середня кількість відповідей, які формулює реципієнт при вирішенні однієї задачі; при сумісному пошуку загальна кількість відповідей ділиться на кількість учасників (цей показник залежить від особливостей змісту умов завдання).

У експерименті взяли участь 30 студентів гуманітарно-педагогічного факультету ХНУ. У 10 групах по 3 людини студенти вирішували спільно проблемні завдання. Потім вони індивідуально рішали задачу. Константувальне індивідуальне рішення піддавалося обробці методом змістовно-сміслового аналізу. Потім протягом 3 занять групи в колишньому складі вирішували 5 завдань.

При аналізі результатів було виявлено, що показник успішності при колективному рішенні, що склав 15,69 %, дещо нижче, ніж при індивідуальному – 19,83 %. Значення інших показників продуктивності зростає: у 1,3 рази – для конвергентності, в 1,7 – дивергентності, в 1,5 – ефективності. Істотно зростає темп – в 3,4 рази. Для спільного вирішення характерні зростання об'єму і часу рішення.

На підставі аналізу значень показників продуктивності можна зробити висновок, що спільне рішення продуктивніше, ніж індивідуальне, якщо розглядати рішення всієї групи, але при цьому партнери реалізують не весь свій потенціал. Так, при індивідуальному рішенні такі показники, як кількість запропонованих відповідей, більше, ніж кількість відповідей, запропонованих однією людиною при вирішенні 3 завдань. Це означає, що спосіб спільної роботи, вибраний досліджуваними, недостатньо ефективний, хоча в порівнянні з індивідуальним, спільне рішення більш продуктивніше. Останнє особливо очевидне, якщо порівняти показники продуктивності індивідуального і спільного рішень при розумовому пошуку неуспішності – при спільному рішенні показники значно вищі: ефективність – в 3,5 рази, опрацьованість – в 3 рази. При спільному рішенні змінюється структур-



на будова розумового процесу, що відбивається на покращенні спільної активності і зменшенні питомої ваги компонентів індивідуальної активності, за винятком особистісно-рефлексивного компоненту.

Аналізуючи дані за структурними показниками сумісного успішного і неуспішного рішення, можна відзначити, що в першому випадку питома вага змістовної і інтелектуальної рефлексії, а також компонента взаємодії більше, ніж в другому. Порівняно малу вираженість спільної активності можна пояснити тим, що при успішному рішенні не виступає на передній план проблемно-конфліктна ситуація, пов'язана з необхідністю вирішувати разом: стихійно обраний спосіб з'єднання зусиль не протистоїть нічим здібностям (особистісна рефлексія зменшена в 1,4 рази), взаємодія будується на рівні реалізації спільної стратегії, а не на її виробленні (звідси в 1,4 рази вище питома вага компонента взаємодії). При неуспіху неможливість вирішення проблемно-конфліктної ситуації, пов'язана з особливістю творчого завдання, штовхає випробовуваних до усвідомлення і переосмислення спільного способу спільної взаємодії з метою знаходження більш відповідного для всіх рішення. В цьому випадку інтенсифікуються компоненти колективно-сміслової сфери, взаєморозуміння і особистісної рефлексії, а індивідуальна активність зменшується. Рефлексія, що залучається до мисленнєвого процесу, спрямована на вироблення нової стратегії, і це підтверджується тим, що найбільш інтенсифікується спрямована в майбутнє перспективна рефлексія. Збільшується ситуативна рефлексія, особливо в її колективній формі. Проте ці прогресивні зміни не дають позитивного ефекту тому, що новий спосіб спільної діяльності будується недостатньо послідовно; зменшується доля ретроспективної рефлексії, тобто відсутній аналіз причин невдач в подоланні проблемно-конфліктних ситуацій на попередніх етапах.

Усередині інтелектуальної рефлексії немає досить значних змін. При розумовому пошуку неуспіху структурні показники кращі, ніж при успішному. Вірогідно, це пояснюється тим, що група успішних рішень малочисельна і складається не з точних, а з «приблизно передбачуваних» рішень. Порівняння успішного і неуспішного рішень проводилося для того, щоб з'ясувати механізми рефлексій, яка забезпечує успішність вирішення. В результаті з'ясувалося, що випадки «приблизно передбачуваних» успішних рішень пояснюються не якісними особливостями рефлексії, а вибором вдалого способу взаємодії, який давав можливість спрямовувати зусилля власне на вирішення проблемно-конфліктної ситуації.

Аналіз результатів експериментального дослідження дозволяє зробити наступні висновки: 1) продуктивність спільного рішення в порівнянні з індивідуальним дещо вище; 2) у стихійному розвитку спільної пізнавальної діяльності досліджувані перенесли головний акцент в своїх зусиллях на організацію сумісної діяльності і упустили основну мету – творчо вирішити проблемно-конфліктну ситуацію, що виразилося в зниженні інтенсивності інтелектуальної рефлексії; розвиток інтелектуальної рефлексії потребують формувального експерименту, що буде наступним нашим завданням.

### Літератури

1. Раськин В.Н. Психологические причины успешности учебной и научной работы аспирантов технического вуза: Дис. канд. психол. наук. – Спб., 1992.
2. Ядов В.А. Социологические исследования: методология, программа, методы. – М., 1987.
3. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих заданий / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99-104.
4. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35-42.

УДК 159.9.01

А.О. ПАСІЧНИК

*Хмельницький національний університет*

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ МОБІНГУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ

Вивчення процесів, що протікають у трудових колективах, та причин, що впливають на формування позитивного чи негативного соціально-психологічного клімату привертають увагу багатьох психологів-науковців. Наше дослідження присвячене такому стану трудового колективу, в якому спостерігається феномен ескалації конфліктів, який сучасні дослідники позначають терміном «мобінг».

Метою даної статті є прагнення привернути увагу до феномену мобінгу, явища, що стрімко розповсюджується у сучасному суспільстві.

Вперше поняття мобінгу згадується у працях К.Лоренца (1958 р.) для позначення агресивної поведінки деяких тварин по відношенню до інших. Термін став розповсюдженим у 60-ті рр. XX століття. Після публікації праці шведського лікаря Гайнеманна, котрий порівнював жорстоку поведінку дітей по відношенню до інших дітей з агресивною поведінкою тварин [ 1, с. 17].

На початку 80-х рр.. XX століття шведський дослідник Хайнц Лейман запозичив слово мобінг для позначення цілеспрямованого психотерору на робочому місці. Він визначає мобінг як негативні дії кількох

або однієї осіб, що спрямовані проти іншої людини (однієї або багатьох), протягом тривалого часу та такі, що характеризуються як «особливі відносини між жертвою та ініціатором» [ 2, с. 10].

Дослідник М.Вартія пропонує використовувати термін «мобінг» у тому випадку, коли дії відбуваються тривалий проміжок часу, і жертва є безпорадною та не може чинити опір [ 4 ].

Особливого значення набуває визначення Нойбергера в якому акцентована увага на розвитку відносин між суб'єктами та об'єктами мобінгу. На думку К. Колодей це визначення суттєво збагачує розповсюджене визначення Леймана, оскільки саме мобінг-процесу властиві динамічні компоненти, що призводять до ескалації відносин з серйозними психічними та фізичними наслідками для об'єктів мобінгу [ 1, с. 20]. Отже, за Нойбергером мобінг – це не односторонній суб'єкт-об'єктні відносини, а динамічні коливання атак та самозахисту.

У нашому дослідженні користуватимемося надалі визначенням, запропонованим К.Колодей: «Мобінг означає ескалацію конфлікту на робочому місці, в якому співвідношення сил складається не на користь однієї з сторін. Ця сторона конфлікту систематично зазнає ворожих утисків, котрі виникають часто та протягом тривалого часу та наносять шкоди людині та її праці» [ 1, с. 20].

Мобінг може виникати у відносинах по вертикалі (серед працівників різних рівнів), та по горизонталі (серед працівників одного рівня). На думку Нідла, частіше цей феномен виникає між працівниками, які займають посади одного рівня, тобто є горизонтальним [3]. Вертикальний мобінг приймає форму «керівник проти підлеглого». Саме цю форму мобінгу досліджували вчені Кнорц та Цапф, які прийшли до висновку, що керівник більшою мірою приймає участь у мобінгу та цькуванні над підлеглими сумісно з колегами. Вертикальний мобінг часто виникає у тих колективах, де у працівників з'являється бажання звільнити конкурента або помститися йому. Різновидом вертикального мобінгу може бути ситуація, коли керівник за певних причин хоче позбавитися працівника, але не може цього зробити законним шляхом.

У своєму дослідженні Хубер перераховує типові стратегії керівників. За його даними основні способи знущання над підлеглими – це висунення до них занижених або завищених вимог, постійний контроль, обмеження повноважень, ізоляція, постійна зміна виробничих завдань, беззмістовні, неприємні, а іноді й шкідливі для здоров'я доручення.

Сучасні дослідники виділяють наступні ознаки мобінгу:

- 1) відсутність привітання (співробітники демонстративно не вітаються);
- 2) виключення з каналів комунікації (співробітники не повідомляють важливу інформацію або повідомляють її занадто пізно тощо);
- 3) виключення з неформальних контактів (співробітника не включають у сумісні неформальні заходи, до обговорення інформації особистісного характеру тощо)
- 4) розповсюдження негативної інформації та пліток;
- 5) штучне створення конфліктних ситуацій (постійні образи без вагомих причин, що супроводжуються підвищенням голосу, а іноді й криком);
- 6) систематичне висміювання та обговорення недоліків;
- 7) ігнорування у професійному плані (співробітники «не помічають» успіхів, не дають відповідальних доручень); фінансові обмеження (співробітнику не підвищують заробітну плату разом з усіма, не нараховують премії).

Мобінг це серйозна проблема, яка у більшості випадків призводить до звільнення працівника «за власним бажанням», або проти нього. Психологічні травми, отримані внаслідок мобінгу, – більш руйнівний чинник для працівника та працедавця, ніж всі інші стреси, які можуть бути спричинені в процесі трудової діяльності людини.

Саме тому проблема мобінгу потребує активного обговорення в засобах масової інформації та професійних спільнотах, причому з акцентом на права людини, посилення уваги до інтересів, потреб кожного окремого працівника, як повноцінної особистості з усіма притаманними їй соціально-психологічними характеристиками: почуттям самоповаги та власної гідності, прагненням до справедливості тощо.

### Література

1. Колодей Кріста. Мобінг. Психотерор на робочому місці та методи його подолання / Пер. з нім. – Х. : Вид-во Гуманітарний Центр, 2007. – 368 с.
2. Романова Н.П. Мобінг : навчальний посібник/Н.П. Романова – Чита : ЧитГУ, 2007. – 110 с.
3. Neuberger O.(1994) : Mobbing : Uebel mitspielen in Organisaistionen. Muenchen : Rainer Hampp Verlag.
4. Vartia M. (1991) : The sources of bullying – psychological work: environment and organizational climate.

УДК 371.134+371.3004.031.42+ 378.14(045)

Л.С. ПІСОЦЬКА

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

### СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Модернізація освітньої галузі на сучасному етапі розвитку суспільства потребує якісно нового рівня підготовки фахівців, в процесі якої мають створитися умови для розвитку індивідуальних здібностей і талантів

молоді. Звідси і основне завдання вищих навчальних закладів – посилити увагу до використання активних методів і прийомів у навчально-виховному процесі для переосмислення основних підходів до його організації та які стимулюють до інноваційних змін у культурному і соціальному середовищі. Ці методи є активним відгуком на проблемні ситуації, які виникають перед педагогічними працівниками. Констатуємо той факт, що для того, щоб замінити традиційний авторитарно-репродуктивний підхід до організації навчання у педагогічних вишах на творчо-діяльнісний необхідно в його основу покласти принцип системності та гуманізації.

Вважаємо, що в основі принципу системності лежить системний підхід, для якого характерні такі ознаки, як: цілісність, взаємопов'язаність елементів, зв'язок із середовищем. Системний підхід охоплює всі основні сторони розробки системи навчання – від постановки цілей і конструювання навчального процесу до перевірки ефективності роботи навчальних систем, їх апробація і розповсюдження [3]. Саме цей підхід виступає як методологічна основа досліджень В.Афанасьєва, В.Бондаря, М.Дарманського, Ю.Конаржевського, Г.Серікова, П.Третьякова та інших. Ми базуємося на тих позиціях, що різні суспільні процеси та сфери діяльності дуже тісно взаємодіють між собою, залежать один від одного і що рішення однієї проблеми залежить від рішення багатьох інших [1]. Тоді проблеми набувають системний, комплексний характер. Системний підхід щодо використання інтерактивних методів у навчально-виховному процесі можна реалізувати за рахунок окремих факторів, а саме:

- забезпечення атмосфери позитивної взаємодії суб'єктів навчального процесу, спрямованої на досягнення поставленої мети;
- творчого підходу до оцінки змісту навчальних програм дисциплін з огляду на можливості розвитку потенціалу майбутніх фахівців;
- створення позитивно-емоційного сприйняття інформації в процесі навчання;
- структурування лекційних, практичних і семінарських занять на основі взаєморозуміння викладача і студента;
- забезпечення умов для самореалізації студентів у навчально-виховному процесі.

Поняття «інтерактивні» походить від поєднання слів: між і активний. Таким чином, це методи, котрі забезпечують комунікативну активність між учасниками спілкування, або їх взаємодію. Аналіз наукових досліджень довів, що цей термін з'явився у педагогічній термінології порівняно недавно – у 80-х роках ХХ ст. ми можемо констатувати, що інтерактивність методу може збільшуватися або зменшуватися залежно від мети його використання та застосування певної кількості прийомів, що забезпечують активну взаємодію всіх учасників навчального процесу. Організаційно – дидактичні передумови запровадження інтерактивних методів і форм навчання вимагають від педагогів переосмислення багатьох традиційних підходів. Зокрема, до організації заняття часу, його проведення, перерви на відпочинок, тривалості групової та самостійної діяльності, характеру оцінювання результатів тощо. Наприклад, при читанні навчальної лекції, викладач може використати окремі інтерактивні прийоми:

Нестандартне вітання, яке акцентуватиме увагу студента на викладача, як на суб'єкта взаємодії (початок лекції).

Обговорення зі студентами плану викладу лекції (початок лекції).

Коротке анутовування студентами літератури з теми або вираження власного судження (початок лекції).

Ретроспективний огляд окремих положень проблеми (в ході лекції).

Дискусія за окремими пунктами плану (в ході лекції).

Прогностичні припущення відповідно отриманої інформації (в ході лекції).

Творчі завдання для студентів (закінчення лекції).

Приєм самооцінки роботи студента (в ході лекції) [2].

На основі практичного досвіду можемо узагальнити, що такі прийоми у комплексному використанні та поєднанні роблять сам метод більш спрямованим на активну взаємодію.

Вважаємо, що до інтерактивної форми проведення лекції можна віднести лекції-інтерв'ю, лекції-ситуації, лекції-прес-конференції, лекції-презентації, лекції з елементами евристичними бесідами. Такі лекції дозволяють використати багато можливостей педагогічної комунікації, швидкого реагування на запитання і репліки слухачів, послідовної зміни усної і візуальної комунікації, оперативного синтезування інформації про знання і досвід студентів, позитивного чи негативного ставлення до окремих аспектів проблеми тощо[2].

Таким чином, на основі аналізу наукових досліджень і практичних впроваджень, можна дійти висновку, що будь-який метод, що використовується у навчальному процесі, можна зробити інтерактивним, підібравши для нього відповідний прийом або ряд системних прийомів, що стимулюють активність студентської аудиторії та допомагають зробити взаємодію суб'єктів навчальної діяльності більш відкритою, а отже, конструктивною. Ці прийоми можуть бути універсальними, спільними для більшості дисциплін, а можуть бути і суто індивідуальними, притаманними певному конкретному предмету. Завдання інтерактивних методів полягає у включенні всіх учасників навчального процесу в єдиний процес здобуття і засвоєння знань, а також створення позитивного емоційного фону, який є основою для вияву активності студентів.

Значне місце у системі інтерактивних форм і методів посідають тренінги (тематичні, тренінги партнерської взаємодії, комунікативні тренінги тощо), дебати, кейс-метод, метод інсценування, рольова гра, ділова гра, метод пірамід, технологія «гудіння» тощо.

Нами узагальнено, що під час викладання навчальних дисциплін з використанням інтерактивних методів потрібно дотримуватись наступних вимог:

1. Методи і прийоми навчання повинні стимулювати активну пізнавальну діяльність студента.
2. Контроль за ходом навчання й оцінка його результативності повинні проводитися не за формаль-

- ними показниками, а за вмінням використовувати знання при аналізі й оцінці реальних явищ.
3. Навчання не повинно зводитися до повідомлення наукових знань у готових формуваннях для пасивного сприйняття і безпосереднього запам'ятовування їх студентами, а повинні представляти навчальні задачі, які студенти повинні навчитися вирішувати самостійно, щоб опанувати загальними способами рішення конкретних задач.
  4. Методика викладання повинна поєднувати в єдину освітню дію процес засвоєння знань і процес здобуття умінь практичного використання цих знань.
  5. Таким чином, ми переконані, що інтерактивні методи характеризуються відтворенням, проектуванням і моделюванням відносин, орієнтованих на педагогічну діяльність. Крім того, досвід засвідчує, що педагогічні колективи мають необхідний досвід творчого використання інтерактивних методів, що, в свою чергу, створює власні ефективні моделі співпраці студентів і викладачів у навчальній і поза аудиторній діяльності, розвиває організаційні, методологічні та агротехнічні навички у студентів. Вважаємо, що інтерактивні форми і методи навчання дають студентам можливість виявляти проблеми, збирати і аналізувати інформацію, знаходити альтернативні рішення й обирати найбільш оптимальний шлях розв'язання задач у процесі як індивідуальної, так і групової роботи.

### Література

1. Афанасьев В.Г. Научно-техническая революция, управление, образование / В.Г. Афанасьев. – М., 1972. – С.110.
2. Інтерактивні технології навчання у післядипломній педагогічній освіті : наук. –метод. вид. / [укл. Семиченко В.А., Снісаренко О.С., Сніцар Л.П., Пісоцька Л.С. та ін.]. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 205 с.
3. Королев Ф.Ф. Системный подход й возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королев // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С.103-116.

УДК 378: 364.62: 007

О.С. ПОВІДАЙЧИК

*Ужгородський національний університет*

## ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Інформатизація як одна з визначальних тенденцій розвитку сучасного суспільства зумовлює низку вимог до особистих та професійних якостей майбутнього фахівця, серед яких надзвичайно важливою є володіння інформаційною культурою (ІК).

Проведений аналіз наукових джерел з даної тематики дозволяє виділити декілька аспектів у вивченні феномена інформаційної культури: ІК особистості (С. Антонова, А. Атаян, М. Жалдак); ІК суспільства (В. Виноградов, К. Колін, А. Урсул); ІК як складова загальної культури людини (М. Каган, В. Межуєв) тощо. Проблема формування ІК майбутніх фахівців розглядається за такими напрямками: формування ІК під час вивчення інформатики та соціальної інформатики (М. Жалдак, В. Монахов, К. Колін, А. Соколов); формування ІК під час вивчення некомп'ютерних дисциплін (М. Коляда, Г. Федорова); введення в навчальний процес самостійного курсу «Основи інформаційної культури» (М. Вохришева, Н. Гендіна, Н. Зінов'єва, О. Медведєва та ін.).

Аналіз наукової літератури та практики підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи зарубіжних ВНЗ засвідчує, що на сьогоднішній день отримав широке впровадження в навчальний процес курс «Основи інформаційної культури» [1; 2]. «Необхідність уведення такого курсу продиктована сучасною соціокультурною ситуацією. Сьогодні, поряд із традиційними системами передачі інформації (словесної, знакової), функціонує образна, аудіовізуальна. На практиці спілкування фахівців з різноманітними інформаційними джерелами має поверховий характер, що пояснюється відсутністю в них інформаційної культури.

Програма даного курсу передбачає підготовку соціального працівника за такими напрямками: ознайомлення з різноманітними інформаційними джерелами, їх специфікою, прийомами впливу на реципієнта; оволодіння механізмами психологічного захисту проти маніпулювання свідомістю засобами масових комунікацій та ін. Таким чином, набутий у процесі вивчення дисципліни «Основи інформаційної культури» досвід спілкування з різноманітними джерелами інформації з метою подальшого розвитку особистісних і професійних якостей сприятиме підвищенню рівня інформаційної культури соціальних працівників та залученню їх до процесу неперервної освіти та самоосвіти» [2, с. 25].

Введення нової навчальної дисципліни «Основи інформаційної культури» у процес підготовки майбутніх соціальних працівників супроводжується певними труднощами. Це зумовлено, в першу чергу, проблемою кадрового забезпечення та суб'єктивізму викладання. Кожен викладач розробляє і апробує свій підхід до вивчення предмету, наповнює курс змістом, який відображує його інформаційний світогляд. Найчастіше читання курсу здійснюють викладачі інформатики та комп'ютерної техніки. А це штучно спрямовує програму курсу на ліквідацію комп'ютерної безграмотності. Безумовно, цей елемент займає значне місце у програмі дисципліни,

проте викликає в студентів неадекватне, викривлене розуміння предмету навчального курсу.

На нашу думку, розробка та проектування змістового компоненту курсу інформаційної культури повинні здійснюватися поетапно. Так, прогностичний етап передбачає аналіз зовнішніх соціальних, економічних, технічних, технологічних факторів як вимоги соціального замовлення суспільства на підготовку сучасного фахівця. Аналітичний етап передбачає визначення професійних функцій фахівця, їх оптимізацію засобами новітніх технологій, необхідність вивчення сучасних інформаційних та комунікаційних технологій з метою формування ІК майбутнього фахівця. Теоретичний етап визначає систему необхідних знань, умінь та навичок, які забезпечують визначений рівень ІК. Технологічний етап передбачає трансформацію системи знань, умінь та навичок у навчальний предмет, розробку методичного забезпечення.

В той же час спроби пошуку власного предмету викладання пов'язані з нечітким, застарілим баченням предмету досліджуваного наукового напрямку. У зв'язку з цим нами уточнено зміст поняття ІК майбутнього фахівця. ІК соціального працівника будемо розуміти як складову загальної культури особистості, що передбачає здатність сприймати та аналізувати нову інформацію, вільно орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі, а також готовність до застосування сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у процесі реалізації професійних функцій. Це знання та вміння, що передбачають аналіз, прогнозування та моделювання соціальних явищ, надання психологічних і правових консультацій, здійснення превентивної та реабілітаційної роботи з використанням всього арсеналу обчислювальної техніки і програмного забезпечення.

Враховуючи запропоноване визначення поняття інформаційної культури майбутнього соціального працівника, завданнями навчальної дисципліни «Основи інформаційної культури» є: формування уявлень про філософську, соціальну та психологічну природу феномену інформаційної культури особистості; формування інформаційного світогляду особистості; набуття знань та умінь з інформаційного самозабезпечення навчальної, професійної та пізнавальної діяльності майбутнього фахівця [3; 4].

Таким чином, курс інформаційної культури забезпечить підвищення рівня знань студентів а саме: світоглядних (розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, їх ролі в процесі пізнання навколишньої дійсності), загальноосвітніх (знання і навички ефективного використання інформації та можливостей комп'ютерних інформаційних технологій), професійних (розуміння цілей та напрямків застосування сучасних інформаційних та комунікаційних технологій; забезпечення синтезу теоретичних і практичних умінь і навичок для подальшого застосування у майбутній роботі; створення умов для творчості, самореалізації в різних видах професійної діяльності), що є складовими інформаційної культури майбутнього соціального працівника.

#### Література

1. Медведева Е.А. Основы информационной культуры (программа курса для вузов) // Социс. – 1994. – № 11. – С. 56 – 61.
2. Учебные программы по педагогике (для социальных работников и педагогов). Под. ред. В.А. Слассина. – М. : ВНИК, 1992 – С. 171 – 186.
3. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины [Текст] / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова, Ю.В. Уленко. – М. : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.
4. Учебные программы по педагогике (для социальных работников и педагогов) / Под. ред. В.А. Слассина. – М. : ВНИК, 1992 – С. 171 – 186.

УДК 159.99:371.3

Л.О. ПОДКОРИТОВА  
Хмельницький національний університет

#### ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕННЯ ПРО ПСИХІЧНУ НОРМУ У СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН «ДИФЕРЕНЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ» ТА «ПАТОПСИХОЛОГІЯ»

Формування уявлення про «норму» є досить важливим у контексті становлення професійного мислення майбутнього психолога і соціального педагога. Відбувається це формування під час вивчення різних психологічних дисциплін, зокрема таких як «Диференційна психологія» та «Патопсихологія». Перша – вивчає норму як показник, за яким можна визначити індивідуальні і типові особливості особистості; друга – вивчає це поняття як мірило психічного здоров'я особисто. Проте, незалежно від будь-якого дисциплінарного контексту норма (від лат. norma – взірць, правило) визначається як установлена міра чогось [1, с. 487].

Поняття психологічної норми, дуже неоднорідне за своїм змістом. На нього впливають різні фактори. Так, під час роботи на практичних заняттях з курсів «Диференційна психологія» та «Патопсихологія» у ході вільної дискусії студенти обговорюють та поступово формують для себе уявлення про сутність поняття «норма» та фактори, які його визначають. Зазвичай визначаються такі фактори: більшість, наукові дослідження, культура (в історичному та географічному вимірах), соціальні уявлення і стереотипи, суб'єктивні уявлення та

стереотипи і т.п. Визначені студентами уявлення порівнюються з наявними на сьогоднішній день науковими даними про норму та фактори її формування.

Так, С. Нартова-Бочавер на основі проведеного теоретичного аналізу пропонує наступні фактори, які впливають на визначення поняття «психологічна норма» [3]:

1. *Норма – статистичне поняття.* Нормальним визнається те, чого багато, що знаходиться у середині розподілу. А «хвостові» його частини, відповідно, вказують на сфери *низьких («субнормальних»)* або *високих («супернормальних»)* значень. Для оцінки якості ми повинні співвіднести показник людини з іншими й у такий спосіб визначити його місце на кривій нормального розподілу. Норми не абсолютні, вони розвиваються і отримуються емпірично для даної групи (вікової, соціальної тощо).

2. *Норми обумовлені соціальними стереотипами.* Якщо поведінка людини не відповідає загальноприйнятому в даному суспільстві, вона сприймається як така, що відхиляється від норми.

3. *Норми асоціюються із психічним здоров'ям.* Ненормальним може вважатися те, що вимагає звернення до клініциста. Необхідно відзначити, однак, що й у психіатрії оціночний підхід дискутується, а як найбільш істотні вказівки на відхилення від норми приймається порушення продуктивності діяльності й здатності до саморегуляції. Так, наприклад, коли літня людина, усвідомлюючи слабкість своєї пам'яті, використовує допоміжні засоби (записну книжку, розкладання необхідних предметів у полі зору), то ця поведінка відповідає нормі, а якщо вона, ставлячись до себе некритично, відмовляється від необхідності «протезувати» свій життєвий простір, те це призводить до нездатності вирішувати поставлені завдання й свідчить про порушення психічного здоров'я.

4. *Уявлення про норми визначається очікуваннями, власним неузагальненим досвідом і іншими суб'єктивними змінними.*

Отже, **норма** – поняття, яке використовується для оцінки темпу і змісту психічного розвитку людини. Заснована на статистичних даних, клінічних показниках, соціальних стереотипах і суб'єктивних очікуваннях людини; культурно обумовлена й міняє свій зміст. Це не застигле явище, вона обов'язково повинна регулярно переглядатися, оновлюватися і змінюватися.

Під час роботи на практичних заняттях з зазначених дисциплін, студентам також пропонується у режимі «мозкового штурму» визначити критерії психічно здорової особистості. Найчастіше називаються такі ознаки:

- адекватність (поведінки, світосприйняття, самооцінки, діяльності тощо);
- адаптованість;
- соціалізованість;
- здатність до самоконтролю, саморегулювання, самовладання;
- схильність до саморозвитку;
- відсутність фізичних і психічних розладів;
- врівноваженість;
- відповідальність, цілеспрямованість, емпатійність тощо.

Такі думки студентів співпадають з науковими даними дослідників [2].

Як бачимо, міркування студентів про норму відповідають сучасним науковим даним. Це дає нам можливість припустити, що студенти спеціальностей «Соціальна педагогіка» і «Практична психологія»: по-перше, мають задатки науково-психологічного мислення, по-друге, уявлення про психічну норму формується у них адекватно, що, в свою чергу, має сприяти подальшій професійній діяльності.

### Література

1. Максименко С.Д. Психічне здоров'я дітей // Психолог. – 2002, січень. – № 1 (1). – С. 4-6.
2. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология : Учебное пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – М. : Флинта, Моковский психолого-социальный институт, 2003. – 280 с.
3. Сучасний словник іншомовних слів. / Уклали : О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.

УДК 159.9

Л.О. ПОДКОРИТОВА, В.В. ВЕЛИЧКО  
Хмельницький національний університет

### ТЕХНІКИ МАНІПУЛЯЦІЇ ТА КОНТРОЛЮ СВІДОМОСТІ В ТОТАЛІТАРНИХ ДЕСТРУКТИВНИХ КУЛЬТАХ

**Актуальність.** Сьогодні, в еру масових комунікацій, число маніпуляторів свідомістю й розмаїтість способів маніпуляції росте в неймовірній прогресії. Контроль свідомості («незаконний вплив») – це маніпуляція з використанням насильницького звернення до віри (впровадження переконання) або техніки модифікації поведінки без проінформованої (усвідомленої) згоди тієї людини, до якої цю техніку застосовують.

Одним з найбільш ефективних інститутів маніпуляції є секта. У деструктивних культурах індивідуальність витісняється колективними інтересами групи. Людина, що потрапила в подібну пастку, за короткий час

піддається такому впливу, що у багатьох випадках перетворює її в безвольний інструмент задоволення амбіцій лідера і його оточення. Повністю придушиться особистісна ідентичність, руйнуються колишні соціальні зв'язки, адептові групи навіоється негативне ставлення до всього поза групового соціуму.

Злочинний характер деструктивних культів у своїй основній, підводній частині, добре замаскований. Психіка будь-якої людини досить вразлива для різних методів психологічного насильства й експлуатації, особливо, якщо вона недостатньо володіє її механізмами й закономірностями, погано розуміє, не усвідомлює, що саме з нею відбувається в конкретній життєвій ситуації. Саме маніпулювання, психологічне насильство породжує всі інші прояви насильства й жорстокості.

**Мета дослідження.** Визначити та описати психологічні методи впливу, техніки маніпуляції та контролю свідомості в тоталітарних деструктивних культурах.

**Аналіз джерельної бази.** Проблема виникнення і діяльності новітніх релігійних організацій, культів є об'єктом досліджень вчених, таких як: Е. Волков, О. Дворкін, С. Хассен, Зімбардо, Л. Штам, Дж. Ліфтон, О. Ліщинська та інших.

**Виклад основного матеріалу.** У своєму арсеналі деструктивні культури мають різноманітні психологічні методи, засоби та прийоми впливу, зокрема маніпулятивні і сугестивні. Основні з них, які використовуються більшістю сект є:

1) *бомбардування* (над опіка) любов'ю – головний метод впливу, що практикується більшістю сект; ця технологія заснована на постійній щільній опіці, у якій мета: викликати приємне дитяче відчуття, що тут чекали саме тебе, що ти найпотрібніший і найулюбленіший і що про тебе завжди потурбуються;

2) *гіпноз*: а) *імперативний* – застосовується при особистих зустрічах наставника і підлеглого; б) *кооперативний* – в основному це метод ритмічного повторення – групова молитва, виспівування особливих пісень. Так, у груповій молитві є правило: закривши очі, узаявшись за руки з сусідами, повторювати все, що говорить проповідник, або після кожної фрази говорити: «Так батько», «Так Господь»;

3) *голодування* – змінює структуру особи. Людина слабшає фізично, після чого вона вже не здатна відстоювати свої переконання, стаючи більш піддатливою. Лідери сект примушують голодувати своїх прихильників під приводом необхідного «посту»;

4) *проповіді* – професійно організована цілеспрямована дія, розроблена на підставі синтезу педагогічних технологій, психотехнік, маркетингових методів, прийомів сугестій і ін. Люди залякуються пеклом, в яке потраплять, якщо не стануть членами цієї секти, або не виконуватимуть всі закони секти;

5) *дистанція*: маніпуляція відбувається і за допомогою розміщення в просторі того на кого вплив розрахований. Може використовуватися ходіння по аудиторії; тут спрацьовує стереотип сприйняття: людина, яка контролює більший простір, сприймається як більш значима;

6) *спрощення, стереотипізація*: людина повинна сприймати повідомлення без зусиль і беззастережно, без внутрішньої боротьби й критичного аналізу;

7) *твердження й повторення*. Спрощення дозволяє висловлювати головну думку, що потрібно нав'язати аудиторії, в «короткій, енергійній і вражаючій формі» – у формі твердження. В деструктивних культурах привчають людину мислити стереотипами й поступово знижують інтелектуальний рівень повідомлень так, що перетворюють в інструмент одуріння. Цьому слугує головний метод закріплення потрібних стереотипів у свідомості – повторення;

8) *дроблення й терміновість*. Поділ цілісної проблеми на окремі фрагменти – так, щоб читач або глядач не зміг зв'язати їх воедино й осмислити проблему – одна з особливих і важливих сторін спрощення;

9) *сенсаційність*. Сенсації – це повідомлення про події, яким надається настільки висока важливість і унікальність, що на них концентрується й потрібний час утримується майже вся увага публіки. Безперервне бомбардування свідомості діючими на почуття сенсаціями, особливо «поганими новинами» виконують важливу функцію підтримки необхідного рівня «нервозності». Ця нервозність, відчуття безперервної кризи, різко підвищує сугестивність людей і знижує здатність до критичного сприйняття;

10) *метафори* – дезорієнтують людину за рахунок складання дилеми із двох непорівнянних частин; зіткнення протилежностей, надає метафорі потужність і чіткість: «Рух – все, ціль – ніщо!».

Усі деструктивні культури прагнуть встановити *контроль над свідомістю*, який здійснюється за наступними стадіями:

I. Розгальмування (доведення до стану психологічної аморфності і хаотичного стану свідомості): 1) дезорієнтація; 2) сенсорна депривація і/чи сенсорне перевантаження (істотне недовантаження чи перевантаження якихось органів чуття); 3) фізіологічна маніпуляція (позбавлення сну, зміна дієти); 4) гіпноз.

II. Зміна: 1) створення і нав'язування нової ідентичності, пророблене крок за кроком (формально – у ході індокринальних занять; неформально – іншими адептами, аудіо- і відеозаписами, книгами і т.п.); 2) використання технік модифікації поведінки нагороди і покарання, використання технік зупинки мислення, контроль оточення); 3) містична маніпуляція (приписування тим чи іншим подіям і відчуттям у житті адепта тих змістів і значень, що вигідні лідерам і групі); 4) використання сповідей і доносів.

III. Заморожування (консервація нових стереотипів): 1) зміцнення нової ідентичності; 2) відділення від минулого, передача власності, перехід до культової діяльності і зближення з іншими адептами; 3) нове ім'я, нова мова, нова «родина»; 4) спарювання з новими рольовими моделями (система «приятелювання»); 5) продовження індокринації (семінари, навчання); засвоєння групових норм.

Контроль свідомості здійснюється в чотирьох основних сферах: контроль поведінки; контроль інформації; контроль мислення (думок); контроль емоцій (почуттів).

2. Контроль поведінки: 1) регулювання індивідуальної фізичної реальності (де і з ким живе, який одяг і зачіску носить, яку їжу їсть, скільки дозволяється спати, фінансова залежність); 2) велика частина часу

обов'язково присвячується індоктринації і груповим ритуалам; 3) необхідність запитувати дозволу для прийняття важливих рішень; 4) жорсткі правила і розпорядження; необхідність покірності і залежності.

3. Контроль інформації: 1) використання обману; 2) максимальне обмеження доступу adeptів до не культових джерел інформації чи усунення прихильності до них; 3) перевантаження adeptів культовою діяльністю настільки, щоб вони не мали часу думати; 4) ізолювання стороннього носія інформації 5) заохочення стеження за іншими учасниками.

4. Маніпуляція мовою. Це може бути здійснено шляхом приписання нових і додаткових значень звичайним словами. Використання особливого словникового запасу (наприклад, штучні слова та фрази); введення іноземної мови в розмову і спів; прагнення відбити охоту до «банальної» розмови про не культову діяльність, інтереси і ідеї.

5. Навчання методикам, що викликають транс, це, зокрема: медитація, монотонний спів, «говоріння на мовах» (глоссоалія – вимовляння незв'язних і безглузких звуків в стані індивідуального чи групового екстазу), самогіпноз, створення яскравих уявних образів (візуалізація), контрольовані дихальні вправи тощо.

6. Сповідальні сесії, під час яких культистів примушують розповідати вкрай особисту інформацію про минулі і справжні гріхи, і гріхи, реальні або уявні.

7. Груповий тиск. Позитивне підкріплення, таке як схвалення, прихильність або підвищення статусу, коли культисти погоджуються з цілями групи, і відмова від такого підкріплення або покарання тих, хто говорить або діє всупереч культовим приписам.

8. Контроль мислення: необхідність прийняття групової доктрини як «Істини», що включає в себе наступні елементи: а) «Чорне і біле» (немає півтонів); б) «Добро проти зла» (немає компромісів і складних взаємодій і сполучень); в) «Ми проти Них» (групове проти зовнішнього світу).

Маніпулятор активно впливає на емоції й попередньо в процесі маніпуляції «розгойдує» емоційну сферу. Найбільше в процесі маніпуляції свідомістю використовується почуття страху.

**Висновки.** Тоталітарні деструктивні культури в своєму арсеналі мають велику кількість методів та прийомів впливу на свідомість особистості. В релігійні культури переважно потрапляють і залишаються там люди, які прагнуть, умовно кажучи, бути залежними, які бажають, щоб за них вирішили всі протиріччя, дали відповіді на їх питання. Таких людей майже неможливо реабілітувати. Тому головним завданням для соціального педагога має бути проведення профілактичної роботи з людьми, які знаходяться в групі ризику. Знання основних методів та прийомів маніпуляцією свідомістю у тоталітарних культурах, допомагає соціальному педагогу виробити стратегію та навчити людей, що знаходяться в групі ризику, ефективно протидіяти деструктивним впливам.

#### Література

1. Волков Е.Н. Основные модели контроля сознания (реформирования мышления) // Журнал практического психолога. – М.: Фолиум. 1996. – № 5. – С. 86-95.
2. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 832 с.
3. Контроль сознания и методы подавления личности : Хрестоматия – / Сост. К.В. Сельченков. – Мн. : Харвест, М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 624 с.
4. Кривельская Н.В. Секта : угроза и поиск защиты. – М. : ФОНД «Благовест», 1999. – 268 с.
5. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других. – М. : АСТ – ПРЕСС КНИГА, 2005. – 400 с.; 4 л. ил. – (Практическая психология).

УДК 371.134

В.А. ПОЛІЩУК

Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

#### ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

У сучасних умовах в системі вищої освіти все більшого поширення й упровадження набуває компетентнісний підхід. Закономірно, що аналіз його суті об'єктивно зумовлює потребу в конкретизації значення понять «компетентність», «компетентності», «компетенція», «компетентнісний підхід».

Аналіз здійснених з цього приводу наукових досліджень свідчить, що дослідники, як і практики, не мають одноставної думки і підходів щодо їх трактування. Так, окремі дослідники поняття «компетентність» і «компетентності» зводять до «знань», а інші розглядають ці поняття значно ширше і вважають, що, окрім знань, «компетентність» і «компетентності» включають уміння, певний рівень готовності до професійної діяльності, відповідальність, здатність автономно (самостійно) виконувати професійні функції, тощо. Вважаємо за доцільне звернутися до визначення «компетентності (компетентностей)» у таких важливих європейських документах, як «Європейська кваліфікаційна рамка навчання протягом життя» та «Кваліфікаційна рамка європейського простору вищої освіти» [15; 16; 17].

У «Європейській кваліфікаційній рамі навчання протягом життя» до «компетентності (компетентностей)» відносять «відповідальність й автономність», тобто здатність фахівця працювати й в автономному режимі



вирішувати професійні завдання [15, с. 13]. У документі «Кваліфікаційна рамка європейського простору вищої освіти» «компетентності» представлено як «динамічне поєднання знань, розуміння, умінь і здатностей» [17, с. 9, 17].

Окрім того, в сучасній педагогічній науці як і у практиці мають місце дискусії щодо того, в яких випадках використовувати терміни «компетентність (компетентності)» і «компетенція (компетенції)». Спектр думок і позицій тут також широкий. Існуючі підходи у вітчизняній педагогіці можна узагальнено згрупувати таким чином: а) компетентність як певна загальна характеристика особи, що складається з окремих компетенцій (тобто компетенції є частковими, складовими компетентності); б) компетентність є інтегральною характеристикою особи, яка складається з окремих компетентностей; в) компетентність (компетентності) та компетенція (компетенції) використовуються для характеристики різних груп особистісних якостей, наприклад, «студент має знати» і «студент має вміти» [5]; г) компетентності і компетенції трактуються і вживаються як тотожні поняття [7, с. 8].

Ми погоджуємося з висновком В. Лугового, що у вітчизняній педагогічній лексиці існує два терміни компетентність (компетентності) і компетенція (компетенції), – які вживаються в однині і множині та в різних значеннях [9].

Що стосується компетентнісного підходу у сфері освіти, то він передбачає аналіз освітньої мети як результатів, охарактеризованої у термінах компетентностей. Зокрема, у вищій школі використовується такий підхід при характеристиці кожного освітньо-кваліфікаційного рівнів (бакалаврського, магістерського, докторського). Компетентнісний підхід дає змогу реалізувати особистісно орієнтовану модель освіти, яка актуалізується в умовах глобалізації, прискорення змін, посилення конкурентності та підвищення мобільності в сучасному суспільстві [6; 8; 13].

У рамках Болонського процесу компетентнісний підхід, який враховує потреби та інтереси студентів, розвивається з 2000 р. за проектом Європейської комісії «Програмування освітніх структур у Європі». Проект пропонує методологію розробки, реалізації, оцінювання, розвитку програм за рівнями (циклами), галузями та типами (академічним і професійним), що базується на компетентнісній концепції [13; 17].

Компетентнісний підхід покладено в основу започаткованої у 2006 р. і схваленої у 2008 р. Європейською комісією Європейської кваліфікаційної рамки для навчання упродовж життя [15; 16; 17]. Відповідно до проекту Європейської комісії «Настроювання освітніх структур у Європі». компетентності тлумачаться як інтегральне і «динамічне поєднання» – знань, розуміння, умінь, цінностей, здатностей, інших особистих якостей. Розрізняють загальні та специфічні (предметні) компетентності [17, с. 17]. Їх розвиток проголошено метою освітніх програм професійної підготовки студентів [7, с. 9]. Компетентності формуються і оцінюються в межах кожної організаційної одиниці освітньої програми [17]. Результати навчання (очікувані компетентності) та критерії їх оцінювання визначають вимоги до надання кредитів ЄСТНК.

Тлумачні словники української мови необхідної і достатньої ясності в розуміння відмінностей значень розглянутих термінів не вносять. Тому необхідно долучити додаткові аргументи щодо доцільного використання зазначених слів. Зокрема, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови надаються такі роз'яснення [2; с. 560].

«Компетентність, -ності» – властивість за значенням компетентний; поінформованість, обізнаність авторитетність. А «Компетентний» – (1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий, кваліфікований; (2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний.

«Компетенція, -ї» – (1) добра обізнаність із чим-небудь; (2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [3, с. 560].

У сучасній «Енциклопедії освіти» (Київ, 2008), розкриваються поняття «компетенції» і «компетентність у навчанні». Поняття «компетенції» розглядається у контексті освітньої підготовки учня і трактується як «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [4, с. 409].

На думку авторів «Енциклопедії освіти» (Київ, 2008) компетентність у навчанні молода людина набуває не лише під час вивчення предмета, групи предметів, але й з допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [4, с. 408].

Отже, навіть такий далеко не вичерпний аналіз свідчить, що поняття «компетентність» і «компетенція» не містять у собі суттєвої різниці. Заслуговує на увагу умовивід, поданий в «Енциклопедії освіти» (Київ, 2008), що компетентність є результатом набуття компетенції (Н. Бібік) і передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [4, с. 409].

Подібні, але більш акцентовані, тлумачення з урахуванням походження термінів знаходимо в Словнику іншомовних слів [10, с. 345].

«Компетентність» – поінформованість, обізнаність, авторитетність.

«Компетентний» (від лат. належний, відповідний) – (1) досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; (2) повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи.

«Компетенція» (від лат. взаємно прагну; відповідаю, підхожу) – коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання досвід. Дане джерело також переконує в пріоритетному використанні слова «компетентність» для позначенні особистих якостей, а терміну «компетенція» – повноважень [10, с. 345].

В англо-українському словнику [1, с. 120] слова «competence» і «competency» в англійській мові вважаються абсолютно тотожними без будь-яких застережень. Обидва вони однаково мають два основних значення: спроможність і правомочність. Словник співвідносить із «competence» («competency») у першому значенні українське слово «компетентність», а в другому значенні – «компетенція». Короткий оксфордський

словник сучасної англійської мови «competence, -су»: 1) здатність (до діяння, задач тощо); 2) правомочність; а «competent»: 1) відповідно кваліфікований (до діяння, задач тощо), підходящий (до дії), 2) уповноважений [31, с. 191-192]. Так само, відповідно до Оксфордського словника для ділових кіл «competence... (also competency) – (1) здатність (ability), (2) правомочність (legal capacity) [14, с. 164].

Ми погоджуємося з висновком В. Лугового про доцільність розмежування за значеннями цих двох понять «компетентність» і «компетенція», закріпивши за першим – особистісні якості особистості, за другим – повноваження особи [7, с. 14].

Упровадження ідеї компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах ставить на порядок денний доцільність оптимального співвідношення теоретичної і практичної складової. Як свідчить досвід підготовки фахівців соціальної роботи у багатьох країнах світу, поряд із теоретичною підготовкою значна увага приділяється формуванню у них практичних умінь і навичок, професійної етики та особистісному розвитку. Так, наприклад, у Великобританії і США студенти вивчають соціальну роботу на двох рівнях: на рівні університету чи коледжу і агентства (теоретичний і практичний курси). Причому на організацію практики студентів безпосередньо на робочому місці відводиться значна частина навчального навантаження (від 40 до 50%) [11, с. 145].

У багатьох країнах світу у процесі підготовки соціальних працівників значно зростає роль агентств і соціальних служб. При цьому приділяється значна увага підтримці працівників агентства, які працюють зі студентами. У Великобританії їх називають керівниками практики, а в США – польовими інструкторами. В окремих агентствах у функції досвідчених працівників входить організація практики студентів. Вони, зазвичай, здійснюють керівництво трьома і більше студентами. Взагалі у США і Великобританії студенти, які готуються отримати диплом з соціальної роботи, близько половини навчального часу витрачають на практику під керівництвом супервізора; завершальний етап практики триває близько 80 днів.

Про значення і вагомість практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи свідчить той факт, що однією з необхідних умов ліцензування факультетів соціальної роботи університетів Великобританії є створення Консорціуму, в склад якого входять університет, муніципальні соціальні агентства (які виступають в ролі замовника спеціалістів) і соціальні служби, в яких студенти проходять практику.

Про роль і місце педагогічної практики у цілісній системі підготовки фахівців із соціальної роботи красномовно свідчить факт що, наприклад, в департаменті соціальної адміністрації університету Единбургу (Великобританія) навчальний процес здійснюють 7 викладачів, що працюють на повні ставки, 3 – на пів-ставки і 100 інструкторів, що відповідають за проведення практики [11, с. 147].

Вивчивши зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників, а також прогресивний досвід вищих навчальних закладів України, колектив Інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка розробив концепцію неперервної практики в цілісній системі підготовки соціальних працівників. Цілком очевидним є той факт, що успіх практичної підготовки майбутніх соціальних працівників залежить від характеру і якості організації різноманітних видів практики, від координації діяльності навчального закладу з соціальними установами, в яких студенти проходять практику, від підбору і рівня кваліфікації соціальних працівників, які працюють із студентами під час практики.

У процесі планування та організації різних видів практик професорсько-викладацький склад кафедри й організатори практик намагаються дотримуватися таких принципів: практика має бути неперервною протягом усього періоду навчання студентів; її зміст і форми проведення – поступово ускладнюються; студенти мають мати можливість вибору місця практики відповідно з майбутнього місця працевлаштування; практика має носити навчальний і дослідний характер, тобто давати можливість студентам вивчити і серйозно осмислити різноманітні соціальні явища і процеси, особливості соціальної роботи з різними категоріями клієнтів. Практика має сприяти не тільки створенню оптимальних можливостей для використання студентами наявних знань, вмінь та навичок, але і давати можливість оволодівати новими. Практика також має надавати можливість студентам проявити себе, апробувати інноваційні технології та свої ідеї. Ефективність практики залежить не лише від вдалого підбору базових закладів з добре поставленою роботою та творчо працюючим персоналом, але і від психологічної готовності студентів до роботи в соціальній сфері. Тому в процесі роботи із студентами цим питанням приділяється серйозна увага.

Особливістю усіх цих видів практики є те, що вони проводяться одночасно із вивченням дисциплін професійного спрямування і тому певною мірою виконують функцію практикумів, що допомагають співвідносити теоретичні знання з теорії і практики соціальної роботи з реальною дійсністю.

Студенти вже у першому семестрі навчання проходять ознайомлювальну практику у соціальних службах регіону: відділах у справах сім'ї та молоді, службах у справах неповнолітніх, клубах за місцем проживання, центрах роботи з сім'єю і молоддю за місцем проживання, притулках для неповнолітніх і сиротинцях, будинках дитини, медико-реабілітаційних центрах для молоді, кримінальній міліції у справах неповнолітніх та виправно-трудовах колоніях. Основним змістом цієї практики є формування початкових знань про соціальні проблеми і форми участі держави у їх вирішенні, формування вмінь соціального спостереження, спілкування, дії і надання допомоги клієнтам. Таким чином вже протягом першого семестру навчання кожен студент має реальну змогу ознайомитися із існуючою нині системою соціальних служб нашого регіону. Кожне практичне заняття завершується обговоренням побаченого і почутого і аналізом його на основі вивченої теорії. Такі практичні заняття служать органічним доповненням до курсів «Вступ до спеціальності» і «Система служб соціальної роботи», які вивчаються у першому семестрі.

Основною метою ознайомлювальної практики є безпосереднє ознайомлення з діяльністю соціальних служб різної відомчої приналежності (державними, релігійними і громадськими). У кожному із відвіданих соціальних закладів студенти ознайомлюються з його структурою, змістом і формами діяльності, контингентом користувачів соціальних послуг.

З метою успішної організації практики і контролю за ефективністю її проведення кафедра призначає керівника. Координатор практики від факультету узгоджує графік її проведення з керівниками соціальних служб. За спеціально розробленим графіком студенти групами по 5-8 чоловік відвідують всі передбачені програмою соціальні служби і заклади.

Після завершення практики на основі написаного звіту, записів у щоденнику і обов'язкового відвідування всіх соціальних служб студентам виставляється недиференційований залік.

Звіт поруч з розмірковуваннями і аналізом діяльності відвіданих соціальних служб повинен включати в себе в обов'язковому порядку аналіз двох установ за такою схемою:

- історія та передумови виникнення соціальної служби (агентства, закладу, організації);
- характеристика вертикальної та горизонтальної структури закладу;
- мета і завдання діяльності;
- основні форми і методи соціальної роботи даного закладу;
- характеристика клієнтів (користувачів соціальних послуг);
- які завдання і вміння необхідні спеціалістам даної установи для успішної роботи;
- Ваші роздуми, враження, побажання щодо діяльності соціальної служби чи закладу.

У кінці звіту студенти обов'язково мають аргументовано вказати в якій соціальній службі і з якою категорією клієнтів вони хотіли б працювати у наступному семестрі під час волонтерської практики.

Якщо метою першої практики є ознайомлення з сучасними соціальними службами, їх структурою та напрямками діяльності, то основною метою волонтерської практики є залучення студентів до соціальної роботи на мікрорівні, надання ними посильної практичної допомоги клієнтам соціальних служб та людям, які її потребують. Саме під час цієї практики у студентів формуються і закріплюються такі професійно значущі якості, як милосердя, доброзичливість, здатність співчувати та співпереживати і надавати посильну допомогу конкретній людині. Місцем проходження благодійної практики студенти найчастіше обирають соціальні установи, геріатричні центри, будинки для дітей-сиріт, кримінальну міліцію у справах неповнолітніх, молодіжну біржу праці, відділи у справах сім'ї при міській і районній державній адміністрації, центри соціальних служб для молоді. Закономірно, що кожна із вище названих установ має свою специфіку роботи. Так, наприклад, робота в будинку для дітей-сиріт «Вефлєс», де перебувають діти від 4 до 14 років, за змістом і формами волонтерської допомоги відрізняється від роботи у кримінальній міліції у справах неповнолітніх. Якщо у будинку для дітей-сиріт це головним чином турбота, допомога у навчанні, опіка, тестування, прогулянки, то у кримінальній міліції у справах неповнолітніх це, насамперед, профілактична робота у загальноосвітніх навчальних закладах, училищах з підлітками, які проявляють девізні поведінки і які схильні до правопорушень, а також робота з дітьми, які вступили в конфлікт із законом.

Саме цей вид практики, за свідченням студентів, дає їм змогу визначитись із професійною придатністю та майбутньою спеціалізацією. Проведена під час практики робота фіксується студентами у педагогічному щоденнику, а результати її обговорюються на звітній конференції.

У своєму звіті студент має описати шість ситуацій надання ним конкретної волонтерської допомоги, проаналізувати проблеми, з якими він зіткнувся під час виконання конкретних завдань і використані ним способи їх вирішення. Окрім цього студенти виконують творче завдання на одну із запропонованих тем (за профілем соціальної установи, де студент проходив даний вид практики).

На другому курсі студенти проходять організаційно-відпочинкову практику. Основним її завданням є ознайомлення студентів із найбільш поширеними формами і методами організації дозвілєвої діяльності у клубах, за місцем проживання, у літніх таборах праці і відпочинку, безпосередня участь у роботі з дітьми під час канікул. Теоретичною основою підготовки студентів до даної практики є такі дисципліни: «Організація дозвілєвої діяльності», «Педагогіка соціальної роботи», «Вікова психологія», «Організація соціальної роботи з різними групами клієнтів» та інші. Завершується практика поданням письмового звіту про виконану роботу, детальним аналізом двох проведених виховних заходів, які підготував і провів студент (від етапу планування, підготовки, безпосереднього проведення і аж до аналізу результативності). Груповий керівник практики подає характеристику про роботу кожного студента-практиканта.

Студенти третього курсу, відповідно, проходять навчальну практику, основне призначення якої полягає у відпрацюванні методів і прийомів індивідуальної роботи з різними категоріями клієнтів і групової роботи з певними категоріями населення. Теоретичним підґрунтям даної практики є курси «Теорія і практика соціальної роботи», «Технології соціальної роботи», «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів» та ін. Програми цих курсів передбачають вивчення студентами змісту, форм, методів і технологій як індивідуальної так і групової соціальної роботи. Іншими словами, навчання соціальній роботі здійснюється на мікро- та макрорівнях. Підсумком практики є звіт, що відображає володіння студентами технологіями соціальної роботи, вміння здійснювати як індивідуальну так і групову соціальну роботу, робити узагальнення та висновки, критично аналізувати набутий під час практики досвід.

Для студентів четвертого курсу навчальним планом передбачено виробничу практику, яку студенти проходять у центрі соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, медико-реабілітаційних кризових центрах, кри-

мінальній міліції у справах неповнолітніх, а також у пенітенціарних закладах. Головною метою цієї практики є оволодіння технологіями надання професійної допомоги особам, які опинилися у скрутній життєвій ситуації (втратили роботу, вступили в конфлікт із собою чи законом, вчинили правопорушення чи злочин та інше), а також надання допомоги соціальним службам і установам, які займаються питаннями соціальної допомоги підтримки, реабілітації і адаптації. Студенти відпрацьовують на практиці технології роботи з особами, які потребують соціальної допомоги чи підтримки.

На завершальному етапі навчання студенти, випускники бакалаврату, проходять кваліфікаційну практику, а випускники освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст» – переддипломну. Зазвичай, для її проходження студенти обирають міські, районні, регіональні структури соціального захисту (обласні, районні, міські комітети і служби). Переддипломна практика проходить в соціальних закладах і установах, де передбачається майбутнє працевлаштування випускників. Завершенням практики є підготовка і захист дипломного проекту.

Ми з приємністю констатуємо, що ідея такого підходу до практичної підготовки соціальних працівників знайшла підтримку у відповідній науково-методичній комісії МОН України. На користь такого підходу слугують такі аргументи. Неперервна практична підготовка майбутніх соціальних працівників у процесі їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі:

- помагає їм краще усвідомити суть своєї майбутньої професії і знайти своє місце в ній;
- сприяє кращому ознайомленню студентів із сучасним станом соціальної роботи в країні, формуванню у них реалістичного підходу до майбутньої професійної діяльності;
- сприяє поглибленню, закріпленню знань, якими вони оволоділи у вищому навчальному закладі і їх апробації на практиці;

- сприяє встановленню відносин партнерської співпраці між соціальними службами і університетом;
- створює підґрунтя для упровадження нових технологій, діагностик, форм і методів соціальної роботи у практику;
- сприяє залученню соціальних працівників, які працюють зі студентами під час практики, до удосконалення програм їх професійної підготовки (корекції навчальних планів, програм, змісту окремих навчальних дисциплін тощо).

Здійснення соціальної роботи і навчання соціальній роботі – різні речі. А тому цілком очевидною стає необхідність групового та індивідуального навчання соціальних працівників з метою формування в них умінь працювати із студентами. З цієї метою проводяться консультації, настановні конференції, зустрічі, лекції, бесіди і навіть тренінги. Необхідним компонентом даної стратегії є розробка методичних посібників з кожного виду практик як для студентів так і для керівників практики.

Система навчання, допомоги і підтримки викладачів практики включає в себе і механізми контролю та оцінки їх компетентності. Без таких механізмів неможливо визначити ефективність роботи соціальних працівників із студентами. Намагаємося організувати роботу таким чином, щоб представники факультету і соціальних служб виступали партнерами, які цінують і поважають сильні сторони один одного. Університет працює над питанням стимулювання роботи соціальних працівників за їх роботу із студентами. Керівники практики є позаштатними членами кафедри, вони беруть участь у підборі абітурієнтів і направленні їх на навчання, є членами екзаменаційних комісій, беруть участь в засіданнях кафедр, у роботі ради факультету. Як члени нашої «команди», вони є частими гостями на університетських заходах (зустрічі, пос'яга у студенти, презентації та ін.) Як позаштатні працівники кафедри вони мають доступ до бібліотеки, читального залу університету, ресурсного центру, комп'ютерного класу факультету. Керівники практики залучаються до наукових і науково-практичних конференцій, підготовки посібників і підручників для студентів, до наукових досліджень, навчання в аспірантурі і підготовки дисертаційних досліджень.

У процесі упровадження компетентного підходу акцентуємо увагу на те, що вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників має здійснювати у діалектичній єдності удосконалення як процесуальної складової (теоретичної і практичної компоненти) так і результативної, що знаходить свій прояв у компетентності.

Фактична компетентність випускника певного освітнього циклу (бакалаврського, магістерського чи докторського) конкретного галузевого спрямування, кредитний вимір її досягнення – це дійсно робить кожну вищу школу впізнаною й визнаною в Європі.

Намагаємося роботу будувати таким чином, щоб працівники соціальних служб регіону і викладачі університету стали рівноправними партнерами процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, адже ми працюємо на одну ідею – ідею відродження, зміцнення і підняття престижу соціальної роботи в Україні.

### Література

1. Англо-український словник. Близько 65 000 слів / Склали М.Л. Подвезько, М.І. Балла. – Канадський інститут українських студій, Альбертський університет. Едмонтон, 1988.
2. Великий англо-український словник : 112 слів та словосполучень / Укладач М. Зубков. – Харків : Фоліо, 2006.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доповн.) / Уклад, і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 409.
5. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : Учеб. пособие. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

6. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму у світлі національної ідеї // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2009. – № 1. – С.3-12.
7. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. Вища освіта України. – 2009. – № 3 (додаток 1) – К. : Гнозис, 2009. – 630 с.
8. Луговий В.І. Інформація, інформаційне суспільство та інформаційна роль освіти (теоретико-методологічний погляд) // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : Зб. наук, праць. – Випуск 11 (24). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007.
9. Луговий В.І. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірн. наук, праць до 15-річчя АПН України у 5 т. / Том 1. Теорія та історія педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2007.
10. Словник іншомовних слів / За ред. чл. –кор. АН УРСР О.С.Мельничука. – К. : Гол. ред. Укр. рад. енци., 1977.
11. Некрасов А. Развитие концепций социального благосостояния и подготовка специалистов в области социальной работы за рубежом. Российский журнал социальной работы. – М., 1997. – №1/5. – С. 144-152.
12. ECTS Users' Guide. – Brussels, 6 February 2009.
13. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.bologna2009benelux.org>.
14. The Concise Oxford dictionary of current English. New seventh edition. Edited by J. B. Sykes – Oxford University Press, 1987.
15. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). [Електронний ресурс] – Режим доступу [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture).
16. The Qualifications Framework for European Higher Education Area. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.ond.vlaanderen.be/>.
17. Turning Education Structures in Europe. 2nd Edition. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://tuning.unideusto.org>. – 2008.

УДК 159.923.2

Р.П. ПОПЕЛЮШКО

*Хмельницький національний університет*

## **МОТИВАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА**

Удосконалення є шляхом формування в себе певних особистісних рис професіоналізму, розвитку своїх здібностей, отримання професійних знань і вмінь. Як відзначав Л.Н.Толстой, прагнення до самовдосконалення вже тому властиво людині, що вона ніколи, не може бути задоволеною собою. Спонукають до самовдосконалення три обставини: а) наявність у людини потреби до самоповаги й у схваленні іншими, у соціальному престижі; б) неузгодженість в образах свого «Я ідеальне» і «Я реальне»; в) самооцінки й ставлення до себе, що формується на цій основі. Відсутність одного із цих компонентів не приведе до формування повноцінної мотивації самовдосконалення [1]. Так, навіть, якщо людина буде оцінювати себе не достатньо високо, прагнення до самовдосконалення може й не з'явитися, якщо в неї не розвинена потреба в самоповазі або їй байдужна думка про неї інших людей.

Проблемами мотивації, саморозвитку та самовдосконалення займалися такі науковці, як: Р.Г. Асєєва, Б.Г. Ананьєв, Н.В. Кузьміна, Е.Ю. Патяєва, Л.І. Рувінський, А.Е. Соловйова. Проте у науковій літературі недостатньо висвітлена проблема мотивації саморозвитку особистості педагогічних працівників.

**Метою** статті є висвітлення сутності мотивації професійного саморозвитку педагогів.

**Завдання** даної роботи полягає в здійсненні аналізу проблеми мотивації професійного самовдосконалення особистості педагога, як психолого-педагогічної явища.

Розрізняють моральне, інтелектуальне й фізичне самовдосконалення. Моральне самовдосконалення пов'язане із самовихованням, інтелектуальне – із самоосвітою, фізичне – із саморозвитком. Вибір спрямованості самовдосконалення пов'язаний як з установками людини і схильностями її до педагогічної діяльності, так і з конкретними життєвими ситуаціями [4].

Стійкість мотивації саморозвитку залежить від стійкості ідеалу (образів ідеальних особистостей, ідеального «Я» і незмінності самооцінки).

У результаті оцінювання себе суб'єкт виявляє в себе недоліки, які, як відзначають Л.І. Рувінський і А.Е. Соловйова, можуть мати різну природу. З одного боку, під недоліком він може розуміти відставання від норми розвитку позитивної якості, з іншого боку – рівень розвитку позитивної якості в порівнянні з наявним у нього ідеалом. У цьому випадку недолік помітний для навколишніх, і тому вирішальна роль у спонуканні до саморозвитку буде належати власній ініціативі суб'єкта. Можливі випадки, коли під недоліком розуміють наявність негативної якості. Тут самовиховання виражається в перевихованні, що пов'язане з ламанням старих

негативних стереотипів, з виникаючим в особистості внутрішнім конфліктом (з «боротьбою мотиваторів») [3].

Ефективність самовдосконалення залежить від стійкості самооцінки.

Нестійкості самооцінки сприяє стихійність, суперечливість результатів, що досягаються в якій-небудь діяльності: сьогодні випадково досяг успіху, а завтра так само випадково зазнав невдачі. Це веде не до планомірного й систематичного самовдосконалення на основі установки, що діє тривалий час, а до виправлення вчинків, результатів, тобто ситуативному поводженню на основі короточасних мотивів, тому збереження стійкості мотиваційної установки можна здійснювати через регуляцію рівня самооцінки [2].

Головне, щоб людина не стояла на місці, вчилася, росла, давала своїй особистості розвиватися. Адже в цьому випадку відсутність руху вперед рівнозначно руху назад.

Отже, для успішної мотивації вчителів не існує серйозних об'єктивних перешкод, але виникають численні й погано доланні суб'єктивні перешкоди: неадекватні рішення окремих членів адміністрації, плітки й стереотипи мислення в колективі та інше. Та й сама психологія людей за період ринкових відносин значно помінялася.

Керівникові необхідно враховувати, що всі люди мотивуються різними факторами. Запорука успіху полягає в тому, щоб дати співробітникам те, чого вони дійсно хочуть, до чого прагнуть. Розібратися в цьому й сформувати відповідну систему мотивації допоможуть соціально-психологічні типи.

**Молоді фахівці** (до 5 років педагогічного стажу) часто готові працювати за невеликий оклад, на невеликому навантаженні заради одержання досвіду й відповідної кваліфікації. Деякі з них досить інертні, пасивні в справах колективу, прагнуть всмоктувати, засвоювати, а не впливати. Молоді працівники не вміють планувати, прогнозувати свою роботу, визначати кінцевий результат. Їхня надзадача – упоратися з покладеними посадовими обов'язками. Однак міне рік – два – і все поміняється.

**Професіонали** (більше 5 років педагогічного стажу) – висококласні фахівці, що працюють, насамперед на результат (академічні досягнення). Вони реалістичні, активні, ініціативні, прагнуть до участі в керівництві організацією, беруть на себе різні суспільні доручення.

**Творці** – це креативні особистості, що надають перевагу евристичним формам роботи. Вони шукають цікаві прийоми, підходи, прагнуть модернізувати навчальний процес. Творці здатні висувати ідеї й реалізовувати їх, але непросто уживаються в колективі, тому що доволі критичні й самокритичні.

**Педанти** – особливо цінують комфортність роботи, її своєчасний початок і завершення, чіткість і спланованість дій керівництва.

**Хранителі традицій** почують себе наставниками, неформальними лідерами. Перебуваючи трохи осторонь від звичної суєти, метри володіють механізмом впливу на начальство, формують суспільну думку й визначають доленосні рішення [3].

Для вивчення мотивації педагогів можна застосовувати досить розповсюджені методи опитування й анкетування, діагностичного інтерв'ю й співбесіди, кейс-аналізу, фокус-групи. Зручним приводом для аналізу внутрішніх ресурсів може стати процес підготовки до атестації вчителя.

У будь-якому педагогічному колективі працюють педагоги, для яких у той або інший момент актуальні потреби різного рівня. Це залежить від віку, освіти, досвіду роботи, характеристик особистості вчителя, соціально-психологічних умов праці.

Для мотивації вчителів доцільно виявити їхні потреби і проаналізувати можливості їхнього задоволення у школі. Важливо, щоб ці вчителі зрозуміли, що вони здатні досягти бажаного для них результату. Тому керівникові необхідно знати, що являє собою цей бажаний для них результат і наскільки його досягнення відповідає завданням школи. Із цією метою необхідно запропонувати вчителям написати невеликий (4-5 речень) твір на тему: «Результати, яких я хочу досягти у своїй педагогічній діяльності».

При аналізованні творів необхідно виділити такі моменти:

- основні характеристики результатів своєї роботи, які є небажані для педагогів;
- які з бажаних результатів, для вчителів, керівник буде підтримувати;
- що керівник не буде підтримувати;
- що сприяє досягненню бажаних для педагогів результатів;
- перешкоди на шляху досягнення результатів.

Існують декілька способів заохочення педагогічних працівників, щодо активізації їх педагогічної діяльності. Розглянемо їх [3].

**Економічні способи.** Найбільш реалістичні малозатратні разові варіанти, які виконують більш психологічне завдання й можуть виявитися корисними на якийсь час. Вони ні до чого не зобов'язують адміністрацію школи і можуть застосовуватися відносно всіх членів колективу.

Серед педагогів поширена думка, що підвищення зарплати – найбільш діючий засіб заохочення їхньої діяльності. Але це не зовсім вірно. По-перше, ті, хто вище всього ставить рівень доходу, в освіті давно не працюють. По-друге, економічні способи стимулювання мотивації взагалі мають обмежену ефективність. Тому керівництву частіше необхідно замислюватися про інші, нематеріальні стимули (творчі, ресурсні, статусні).

**Творчі способи.** Це способи мотивації педагогічних кадрів, що сприяють їх освітньому й професійному росту, у тому числі кар'єрному. Дані підходи необхідні в роботі з активними професіоналами, креативними особистостями. Навіть разове використання такої мотивації може бути корисно. Воно необхідно обдарованому педагогові для подальшого саморозвитку.

**Ресурсні способи.** Сюди відносять способи мотивації, що дозволяють заощаджувати час фахівця або розподіляти його більш ефективно.

Дані способи, насамперед, пов'язані з родиною (побудова сімейного гнізда, виховання дітей, догляд за хворими родичами), а також можуть бути викликані зайнятістю на іншій роботі, суспільною діяльністю, наявністю улюбленого захоплення й т.д.

**Статусні способи.** Дані методи покликані підвищувати роль педагога в колективі. Вони особливо цінні для хранителів традицій освітньої установи.

Отже, підводячи підсумки, можна зазначити, що використовуючи дані способи окремо й інтегруючи їх, а також використовуючи індивідуальний підхід до кожного педагога, можна досягти високого якісного результату, тобто участі кожного педагога в процесі саморозвитку та професійного вдосконалювання своїх знань, умінь та навичок, при здійсненні їхньої педагогічної діяльності. Проте наші реалії (скрутне фінансове становище, низька освіченість суспільства, сумнівні моральні установки) не дають в повному обсязі застосувати всі необхідні заходи, щодо самовдосконалення педагогічних працівників.

### Література

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
2. Асеев В.Г. Детерминация психического развития личности. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 32 с.
3. Занюк С.С. Психология мотивации. – К. : Эльга-Н ; Ника-Центр, 2002. – 352 с.
4. Князьян М.О. Формування пізнавальної мотивації дослідницької діяльності студентів. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 1. – С. 173-181.

УДК 159.922.6

Ю.В. ПОПИК

*Хмельницький національний університет*

## ПОТРЕБА У ОСОБИСТІСНИХ ЗМІНАХ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Професійна успішність – необхідний складник особистісного становлення. Професійна діяльність психологів є безпосереднім проявом їх особистості. Гуманітарії, а практичні психологи й поготів, здатні оперувати тільки притаманними їм поняттями, тобто тими, котрі сприймають екзистенційно, переживаючи їх. Особистісні кризи й пошуки етико-моральних пріоритетів виразно позначаються на їх професійній діяльності. У свою чергу, саме в процесі професійної діяльності вони здатні знаходити нові особистісно актуальні сенси.

Проблему підготовки майбутніх практичних психологів докладно розкрито у працях вітчизняних дослідників (О. Бондаренко, В. Власенко, С. Васьківська, П. Горностай, Т. Говорун, С. Максименко, Н. Пов'якель, Н. Чепелева, Т. Яценко). Науковці акцентують увагу на: а) значимості особистісного зростання практичного психолога у процесі професійної підготовки; б) мірі впливу методів навчання на професійне становлення; в) моделях професійної підготовки. Зокрема виокремлюються такі компоненти підготовки практичних психологів: самоактуалізація, професійна ідентифікація, професійне самопізнання, професійне самовизначення, професійна свідомість, професійне мислення, професійна мотивація, креативність, рефлексивність (Т. Буякас, М. Варбан, С. Грищенко, І. Дружиніна, Ю. Долинська, К. Шумакова). Більшість авторів стрижнем готовності психолога-практика до професійної діяльності вважають поєднання особистісного зростання спеціаліста і його прагнення до самореалізації [4].

Представники різних психологічних шкіл і напрямків висувують значні вимоги до особистості практичного психолога. Прагнення до самоактуалізації, гармонійність, цілісність й інтегрованість особистості, уміння жити у злагоді з собою – це якості, котрі, на думку представників фрейдизму та неофрейдизму (З. Фрейд, Е. Фромм, А. Адлер, К. Юнг, К. Хорні, Е. Еріксон, Е. Берн, В. Райх), гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Перлз, Д. Морено, Р. Мей, В. Франкл, Ш. Бюлер, Дж. Олпорт), а також біхевіористів (Д. Уотсон, Б. Скінер, А. Еолліс), мають бути притаманні психологам.

Позитивним є виникнення якісно нових умов, які уможливають перехід на інший рівень функціонування, розкриття досі не використаного потенціалу. Прийняття труднощів, як невід'ємного конструктивного компоненту особистісних змін, є необхідною умовою професійного самовизначення та становлення практичних психологів.

Передумовою виникнення особистісних змін є внутрішньо-особистісний конфлікт. У сучасній психології під конфліктом розуміють зіткнення протилежно спрямованих, несумісних тенденцій у свідомості індивіда, пов'язаних з гострими негативними емоційними переживаннями. Способом їх подолання є формування нової стратегії поведінки й готовності до особистісних змінювань [5].

Внутрішньо-особистісний конфлікт поєднує зовнішні та внутрішні умови, зумовлені неможливістю задоволення потреб особистості. Показниками внутрішньо-особистісного конфлікту є зміни в: а) когнітивній сфері: зниження самооцінки, усвідомлення ситуації як безвихідної, затримка ухвалення рішення, глибокі сумніви в істинності принци-

пів, якими людина досі керувалася; б) емоційній сфері: психоемоційна напруга, часті й значні негативні переживання; в) поведінковій сфері: зниження якості й інтенсивності діяльності, зниження рівня задоволеності діяльністю, негативне емоційне тло спілкування; г) інтегральних показниках: погіршення механізму адаптації, посилення стресу [1].

Стратегії розв'язання конфліктів завжди передбачають здійснення вибору. За класифікацією К. Левіна, мотиваційні конфлікти поділяються на: 1) конфлікт типу «наближення-наближення» – необхідність вибору між двома однаково привабливими альтернативами; 2) конфлікт типу «запобігання-запобігання» – вибір між двома однаково непривабливими можливостями; 3) конфлікт типу «наближення – запобігання», мета водночас є привабливою і не привабливою. Спільним для всіх особистісних конфліктів є потреба у особистісних змінах [2].

Реакція на зміни може бути і конструктивною, і деструктивною. Їх загальний зміст опосередковує такі компоненти: *суб'єктивне усвідомлення*: суб'єкт усвідомлює необхідність переходу до нових видів діяльності. Минулі смисли вичерпали себе, а нові ще не вироблені; *імплікація* моделей подальшого розвитку: суб'єкт оцінює способи адаптації до змінюваної ситуації й водночас шукає нові способи діяльності, що уможлилювали б професійну успішність. Ці моделі оцінюються як прийнятні / не прийнятні, корисні / не корисні, тощо. Пряма функція імплікаційної моделі подальшого розвитку – пристосування суб'єкта до можливостей чи форм подальшого зростання [3].

Конструктивні особистісні зміни сприяють професійному становленню особистості. Деструктивні – гальмують його розвиток. Передумовами виникнення конструктивних особистісних змінювань є: адекватне оцінювання ситуації; усвідомлення екзистенційного змісту конфлікту; локалізація причин конфлікту; аналіз причин внутрішньо-особистісного конфлікту; зміни умов чи стилю роботи; адекватність рівня домагань. Конструктивність переживання негативного досвіду та подальший перехід до особистісних змін забезпечуються наступними факторами: природною здатністю людини миттєво розширювати власні межі; прийняттям негативного досвіду і власних переживань; усвідомленням необхідності змінювання; здатністю особистості змінювати ставлення до себе; переосмисленням і знаходженням нового сенсу життя; відповідальністю; здатністю робити вибір; активністю; творчим потенціалом; особливостями чуттєвої, ціннісно-орієнтаційної, мотиваційної сфери; суб'єктивністю; особливостями локусу контролю; ступенем входження особистості до культурно-символічного простору буття (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Л. Воробйова, Т. Снегір'єва, П. Лушин, А. Маслоу, Ф. Перлз, К. Роджерс, Т. Титаренко).

Отже, в результаті особистісних змін відбувається реалізація змінювань у самосвідомості людини: зміни у образі Я, втрата попередньої й набуття нової ідентичностей, перебудова особистісних змістів. Особистістю реалізується внутрішня робота по змістонаповненню пріоритетних цінностей, які залишаються значимими, та таких, що втратили свою актуальність, вибору способів поведінки, формуванню нових захисних механізмів особистості тощо.

З метою вивчення готовності до особистісних змін у майбутніх практичних психологів, нами було проведено експериментальне дослідження. В експерименті взяли участь 45 студентів I-го курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету, що навчаються за напрямом підготовки «Соціальна педагогіка», спеціалізація «Практична психологія». Задля цього нами було використано модифіковану методику «Рівень домагань» (К. Шварцландера).

Студентам також пропонувалося відповісти на питання з точки зору ситуації спокою (навчального періоду) й ситуації нестабільності (вступного періоду). Розбіжність між «навчальним» і «вступним» типом стратегій поведінки уможлилювала визначення ступеня готовності до особистісних змінювань і їх загального змісту (конструктивний, деструктивний), і характеристики стратегій такого впливу (вибірковий і загальний).

У результаті аналізу показників, отриманих за допомогою модифікованої методики «Рівень домагань» (К. Шварцландера), виявлено наступне:

1) рівні готовності до особистісних змін: високий (сформований) – 28,5%, середній (цілевизначений) – 47,5% і низький (інфантильний) – 24%. Майбутні психологи із високим рівнем готовності схильні до активного включення у нову діяльність через перебудову власного рівня домагань. Студенти з середнім рівнем готовності – мають труднощі у адаптації до нових умов життєдіяльності. Для досліджуваних з несформованим рівнем готовності властиве заперечення необхідності очевидних змін, пов'язаних із розширенням спектру соціальних ролей;

2) стратегії реалізації особистісних змінювань: прийняття – 20,5%, заперечення – 28,2%, відчуження – 51,3%. Показники готовності до особистісних змінювань і стратегії реалізації особистісних змінювань були співставлені і це дозволило отримати цілісну картину. Виявлено: студенти, орієнтовані на стратегію прийняття особистісних змінювань, реалізують найуспішнішу поведінку, яка проявляється в конструктивному оцінюванні ситуації невизначеності. Відповідно, їм властивий високий рівень готовності до професійного навчання обумовлений високим рівнем саморегуляції. Для майбутніх практичних психологів, яким властива стратегія заперечення, притаманне деструктивне прагнення уникнути прийняття відповідальності – використання пасивних й активних методів підтримання даної стратегії. Сукупність таких дій призводить до поглиблення ситуації невизначеності (середній рівень саморегуляції). Студентам, з превалюванням стратегії відчуження властивий страх змін. Деструктивні стратегії їх поведінки зумовлені низьким рівнем саморегуляції і проявляються у пасивному реагуванні на ситуацію невизначеності та «застряванні» на ній.

Отже, теоретико-методологічний аналіз досліджень особистісних змін і їх взаємозв'язку з професійним самовизначенням, дає підстави стверджувати: особистісні змінювання, пов'язані із вирішенням внутрішньо-особистісного конфлікту, характеризуються як якісні та кількісні. Процес професійного становлення майбутніх практичних психологів опосередковує професійне самовизначення та готовність до особистісних змін. Готовність до особистісних змін відображає значущість для особистості професійного становлення та рівень активності спрямованої на її реалізацію.



## Література

1. Дубчак Г.М. Внутрішньо особистісні конфлікти студентів у період навчання у вузі / Г.М. Дубчак. – Чернівці : «ЧТУ-прес», 2000. – 678 с.
2. Левин К. Динамическая психология : Избранные труды / Под общ. ред. Д.А. Леонтьева и Е.Ю. Пятевой. – М. : Смысл, 2001. – 351 с.
3. Лушин П.В. О психологии человека в переходной период или Как выжить когда все рушится? / П.В. Лушин. – М. : «Прометей», 1999. – 252 с.
4. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : Монографія. / Н.І. Пов'якель // – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
5. Чепелева Н.В. Особистісна підготовка практикуючого психолога // Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева. – К. : Либідь, 1999. – 249 с.

УДК 378.147

Є.М. ПОТАПЧУК

*Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького*

### **ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ВИКЛАДАЧА ЯК ПЕРЕДУМОВА ЙОГО ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У свій час відомий німецький поет і публіцист Генріх Гейне (1797-1856) говорив: «Єдина краса, яку я знаю – це здоров'я». Ніби продовжуючи його думку філософ Артур Шопенгауер (1788-1860) зазначав: «Дев'ять десятих нашого успіху залежить від здоров'я». Тим самим ці відомі усьому світові люди, ще у 18 ст. активно розвивали просту ідею про те, що здоров'я в житті людини є тим, без чого не буває нічого.

Аналіз педагогічної практики свідчить про те, що у процесі пошуку ефективних форм, методів та засобів навчання часто поза нашою увагою залишається особистість викладача, його психологічна готовність, бажання і можливості «сіяти добре та вічне». Йдеться про таку важливу і поряд з цим таку делікатну сферу як душевне благополуччя людини, її настрій та самопочуття. Дослідники це називають психічним здоров'ям людини і зазначають, що саме воно забезпечує гармонійну взаємодію індивіда з навколишнім світом, адекватність його поведінки, ефективність професійної діяльності та здійснення особистісного розвитку.

Зважаючи на специфіку викладацької діяльності, ми переконані у тому, що ніякі найперевіреніші педагогічні технології не будуть дієвими, якщо викладач буде переживати емоційний дискомфорт, пригнічення чи душевний біль. Звідси виникає потреба у збереженні психічного здоров'я викладача та створення оптимальних умов для його діяльності. У цьому процесі головна роль має належати органам управління навчальних закладів, колективам кафедр і безпосередньо самим викладачам.

Нажаль, як свідчить практика, збереження психічного здоров'я викладача, часто залишається поза увагою як його самого, так і його професійного оточення. Причиною цього, на нашу думку, є відсутність у професорсько-викладацького складу та суб'єктів, які організують навчально-виховний процес, необхідних знань з питань психогігієни життєдіяльності особистості.

Вивчення науково-психологічної літератури [2-3], а також практичної діяльності викладацького складу свідчать, що настрій та самопочуття викладача часто залежать від наявності проблемних ситуацій у сім'ї та на роботі.

Проблемні ситуації у професійній діяльності викладача можуть виявлятися в: труднощах через неспроможність справлятися з посадовими обов'язками; відсутності можливостей для самовдосконалення; труднощах через конфлікти з колегами, керівництвом чи зі студентами; неприйнятні членами педагогічного колективу (внутрішньоколективній ізоляції); перевантаженнями, ненормованим розпорядком дня та ін.

Проблемні ситуації у сім'ях викладачів можуть виявлятися через: розлади у сім'ї (подружні конфлікти, конфлікти між батьками і дітьми, конфлікти з родичами); матеріально-побутові негаразди; неспроможність протистояти власній хворобі, чи когось із рідних та близьких.

До інших проблемних ситуацій також слід віднести проблеми, що пов'язані зі станом здоров'я людини: психічні розлади, соматичні захворювання, фізичні недоліки.

Перебуваючи під впливом різноманітних факторів, викладач не може байдуже відноситися до них. У залежності від своїх індивідуально-психологічних особливостей це переживається ним по-різному, викликаючи негативні емоції та почуття, які відображаються на його діяльності.

Слід звернути увагу на те, що у діяльності викладача, поряд зі стресогенними факторами загальними для діяльності всіх людей, мають ряд професійних стрес-факторів, зокрема: відповідальність, необхідність бути об'єктом спостереження і оцінювання, постійно підтверджувати свою компетентність, мати глибокі знання і вміння їх передавати слухачам, бути переконливим. Специфіка діяльності викладача полягає у тому, що він повинен у певний день і час тижня бути готовим (внутрішньо настроєним) до контакту з певною аудиторією, до розкриття нової теми та ін. Крім цього у діяльності викладача має місце і змістова непостійність: під час одного заняття потрібно бути налаштованим на одну тему, а під час другого – на іншу, причому теми задані ззовні і

можуть не відповідати внутрішній логіці роздумів викладача. Слід також пам'ятати, що викладач – це фахівець, який повинен не тільки трансформувати і передавати чужі знання слухачам, а й сам створювати нові знання. Отже праця викладача пов'язана з виникненням емоційного напруження, що, у свою чергу, здатне викликати інші негативні психічні стани, які можуть впливати на якість та результативність викладацької діяльності.

Слід звернути увагу на те, що будь-яка людина може виступати в ролі суб'єкта позитивного чи негативного впливу як на власне психічне здоров'я, так і на психічне здоров'я людей з якими взаємодіє. Цей вплив здійснюється завжди. Однак, в більшості випадків, він має неусвідомлений характер. Через те виникає проблема, коли починають переважати ознаки негативного впливу. Звідси з'являються передумови для особистісного дискомфорту та деструктивних процесів. Як наслідок, у психічно здорового викладача може виникнути нервово-психічна нестійкість, а з часом і психічні розлади. А це, в свою чергу, здатне викликати грубі порушення в його повсякденній життєдіяльності, негативно позначитися на результатах професійної діяльності та спричинити різні варіанти деструктивної поведінки.

Враховуючи результати аналізу наукових джерел [2-3 та ін] та практичної діяльності професорсько-викладацького складу, ми дійшли думки, що основними **соціально-психологічними умовами** збереження психічного здоров'я викладача є:

- повага оточення до праці викладача та турбота про нього;
- стабільність повсякденного життя і службової діяльності;
- сприятливий (здоровий) соціально-психологічний клімат у навчальному закладі загалом та на кафедрах зокрема;
- сприятливий (здоровий) соціально-психологічний клімат у сім'ї;
- сприяння професійного оточення (командування та колег) підтримці здорового способу життя;
- сприяння сім'ї підтримці здорового способу життя;
- наявність у суб'єктів, які керують навчально-виховним процесом знань, вмінь, навичок та бажання зберігати психічне здоров'я викладачів і відповідним чином організувати їх діяльність;
- наявність у викладача бажання зберігати власне психічне здоров'я та вести здоровий спосіб життя.

До основних **соціально-психологічних заходів** збереження психічного здоров'я, в залежності від суб'єктів реалізації та їх можливостей, слід відносити:

- підготовку посадових осіб вищого навчального закладу як суб'єктів збереження психічного здоров'я учасників навчально-виховного процесу;
- оптимізацію повсякденного життя та службової діяльності професорсько-викладацького складу;
- підтримання сприятливого (здорового) соціально-психологічного клімату у колективах кафедр;
- підтримання сприятливого (здорового) соціально-психологічного клімату в сім'ях;
- організацію просвітницьких занять з професорсько-викладацьким складом;
- розповсюдження спеціалізованої літератури з питань збереження психічного здоров'я особистості;
- використання засобів масової агітації для пропаганди здорового способу життя;
- надання психологічної допомоги викладачам психологічною службою вищого навчального закладу та ін.

Загалом, все сказане нами вище дозволяє зробити висновок, що існує нагальна потреба у проведенні всебічної просвіти викладачів з питань збереження власного психічного здоров'я та оздоровлення свого оточення. В умовах вищого військового навчального закладу слід активізувати роботу з професорсько-викладацьким складом щодо перетворення його із суб'єктів впливу на власне психічне здоров'я в активних суб'єктів його збереження. Адже не дарма, вже згаданий мною, Артур Шопенгауер висловив думку про те, що здоров'я до того переважає всі блага життя, що воістину здоровий жебрак щасливіший хворого короля.

То ж будьмо здоровими.

### Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Панкратов В. Н. Саморегуляція психического здоровья: Практическое руководство. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 352 с.
3. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.

Я.М. РАЄВСЬКА

*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

### ВПЛИВ ДИСТАНТНОЇ СІМ'Ї НА ЕМОЦІЙНУ СФЕРУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

Сучасне українське суспільство переживає глибокі трансформаційні процеси у всіх своїх сферах свого існування – в економіці, політиці, культурі. Ці переміни у житті суспільства відбиваються і на сім'ї, бо через матеріальні, соціальні, моральні причини, за умов розшарування населення за матеріально-культурним рівнем, безробіття та масового виїзду дорослих на заробітки за кордон – тимчасова відсутність батьків є однією з провокуючих умов різних форм поведінки.

За даними Міжнародної організації праці, на початок XXI століття глобальна трудова міграція становить близько 12 млн. Осіб, тобто 2,3% світового населення.

За неофіційними даними сьогодні за межами України близько семи мільйонів заробітчан. Діти трудових мігрантів, як правило, залишаються під опікою родичів: одного із батьків – мами (44%) або тата (26%), бабусі (35%), сестри (14%), брата (12%). Особливо гостро стоїть ця проблема в окремих областях, і зокрема у Тернопільській, Івано-Франківській, в Чернівецькій.

Однією з основних проблем, пов'язаних з трудовою міграцією, є розрив родинних стосунків, в результаті чого діти залишаються без батьківського піклування протягом кількох років.

За результатами опитування підлітки, працюючих за кордоном батьків, не часто бачаться з ними, про що свідчать дані:

	батька	маму
Менше 1 місяця тому	15	17
Від 2 до 6 місяців	24	18
Від 7 до 12 місяців	5	15
Від 13 до 24 місяців	7	7
Більше 2 років	4	5
Інше	2	1

(сума відповідей перевищує 100% оскільки відповідь деяких дітей стосувалися двох батьків (окремо).

Усі підлітки не бажають розповідати погане про свою сім'ю. Діти з дистантних сімей найбільш пишуться тими родичами, які залишилися вдома, але обняти й поцілувати бажали б того, хто зараз за кордоном. Це свідчить про дефіцит прояву позитивних почуттів, як по відношенню до батьків, так і по відношенню до себе.

Додаткову інформацію про роль батька та матері в житті підлітка. За різних сімейних умов, ми отримали за допомогою проективної методики «Кінетичний малюнок сім'ї». Якісний аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати, що більшість підлітків, батьки яких перебувають за кордоном, на малюнку зображували родичів другого і третього кола.

Виходячи з характеру функціонування дистантної сім'ї та її складу, можна стверджувати, що вона схожа на неповну сім'ю через неспроможність виконувати свої функції, особливо у питаннях соціалізації дітей. Природно дитина потребує тісного емоційного контакту з батьками, відсутність якого створює незадоволеність життєво важливої потреби в любові, а це обертається в поведінці агресивністю, імпульсивністю, роздратованістю, стурбованістю, симптомами боязливості, почуттям ворожості, підвищеним рівнем тривожності та ін.

У дистантних сім'ях відбувається відчуження дітей від батьків у зв'язку з втратою постійних контактів. Потреба в емоційній близькості з оточуючими у підлітка повністю не задовольняється. У дітей постійний дефіцит прояву позитивних почуттів, як по відношенню до себе, так і по відношенню до інших (батьків). Їм не вистає відчуття ніжності, лагідності, батьківського тепла та любові, відчути себе цінним для значущих дорослих.

Відсутність емоційного контакту з батьками іноді призводить до вживання психоактивних речовин, дезадаптації поведінки, соматичних захворювань. Водночас підлітки підвищено збудливі; їхня поведінка нестійка, імпульсивна. Вони стають неспокійними, агресивними та задиристими.

З метою дослідження та уточнення результатів щодо наявності у підлітків, батьки яких перебувають за кордоном, різних форм агресії нами був використаний опитувальник Басса-Даркі. Результати показали, що у даної категорії дітей більш виражені форми агресії, ніж у дітей з повних сімей. Індекс агресивності – 67,5, індекс ворожості – 68 проти 51,7 та 56,5(діти з повних сімей).

Отже, підлітки з дистантних сімей можуть втратити потребу у спілкуванні з батьками, стати егоїстичними, замкненими, конфліктними, впертими, озлобленими, невпевненими в своїх силах, недисциплінованими, мати неадекватну самооцінку та ін.

Якісний аналіз дослідження дозволив визначити основні соціально-психологічні проблеми підлітків трудових мігрантів (у рейтинговому порядку):

- проблеми у взаєминах та спілкуванні з однолітками та однокласниками;
- труднощі у взаєминах з одним з батьків (або опікуном);
- потреба у спілкуванні з батьками;
- погіршення загального емоційного стану, емоційні розлади;
- підвищена тривожність;
- невпевненість у собі, занижена самооцінка;
- особистісні проблеми, у т.ч. ті, які стосуються взаємин з протилежною статтю;
- проблеми у взаєминах з учителями, конфлікти (у т.ч. скарги на навмисне заниження оцінок);
- конфлікти і непорозуміння в сім'ї;
- потреба у самопізнанні;
- проблема статусу у колективі;
- професійне самовизначення.

Отже, найбільшою проблемою дітей трудових мігрантів є проблема спілкування, яка викликана відсутністю значимих людей. Дефіцит спілкування з батьками впливає на загальний емоційний стан дітей, їх

самооцінку, викликає погіршення настрою, агресивність, підвищену тривожність, схильність до конфліктної поведінки як у шкільному колективі з однолітками та учителями, так і в сімейному середовищі. Усе це певним чином впливає на статус у колективі, успішність, поведінку, взаємостосунки з однолітками, учителями, рідними.

### Література

1. Костюк Г.С. Навчально виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К. : Рад.шк.,1989. – 608 с.
2. Курляк І.Є. Соціальна педагогіка. (Соціальна антропологіка) : Навч. –метод. посібник. – Львів, 2003.
3. Москаленко В.В. Соціальна психологія: Підручник. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
4. Проблеми дітей трудових мігрантів: аналіз ситуації/ За ред. Левченко К.Б. – К. : Міжнародний жіночий правозахисний центр «Ла Страда – Україна», Український інститут соціальних досліджень, 2006. – 63с.
5. Романовська Д.Д. Складні життєві ситуації : психологічний аналіз проблем, ресурсів та стратегій подолання труднощів // Організація соціально-педагогічної допомоги в закладах освіти : Матеріали обласного семінару керівників психологічних служб та соціальних педагогів інтернатних закладів «Соціальний супровід дітей з особливими потребами» / Укладачі Романовська Д.Д., Собкова С.І., Шпортій Т.Г. – Чернівці : «Технодрук», 2008. – С. 1-7.
6. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: Навч. –метод. посібник./ За ред. К.Б. Левченко, І.М. Трубавіної, І.І. Цушка. – К. : ФОП «Купріянова», 2007. – 240 с.

УДК 373.66:377.6

А.А. РІДКОДУБСЬКА  
*Хмельницький національний університет*

### ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

У зв'язку зі швидкими змінами у всіх сферах життєдіяльності, зокрема і в освіті, актуальною є проблема підготовки спеціалістів з вищою освітою для різних галузей. Нові соціальні потреби, економічні зв'язки країн та використання сучасних технологій призвели до значних змін у секторі вищої освіти. Отже, на початку 90-х років минулого століття у багатьох розвинених країнах світу, зокрема у Великій Британії, зроблено перші кроки до глобальних знань і «вченої» індустрії, коли у діяльності вищих традиційних академічних закладів значну роль почали відігравати методи і принципи інтенсифікації знань, такі, як телекомунікації, інформаційні технології тощо Підготовка соціальних працівників організовується та забезпечується університетами або коледжами, у співпраці з різними типами соціальних агентств. Вони беруть на себе спільну відповідальність за відбір студентів, їх навчання і оцінювання, а також підтримку їх підготовки на сучасному рівні. «Для того, щоб отримати спеціальність соціального працівника, кандидати повинні довести, що вони підходять для цієї роботи. На додаток до академічної придатності, їм потрібне відчуття зрілості, співчуття і здорового глузду, які можна отримати лише з власного життєвого досвіду і від роботи з людьми, тому часто трапляється, що багато студентів вже мають попередній досвід роботи в соціальних агентствах, деякі, як добровольці, інші – в різних видах соціальної роботи» [2, с.76] Студенти соціальної роботи навчаються два роки для отримання диплома практичного соціального працівника (DipSW), частина часу відводиться навчанням в університеті або коледжі, а решта. на робочому місці під наглядом компетентного кваліфікованого і досвідченого соціального працівника. Студенти вивчають ряд дисциплін для того, щоб зрозуміти ситуації, в яких люди живуть і працюють, а також щоб вміти надати відповідні до ситуації послуги. Ці дисципліни включають наступну тематику:

- закони, які дають соціальним працівникам певні права і накладають відповідальність;
- організація суспільства;
- наскільки клас, раса, культура і релігія є важливими в розумінні людей і їх потреб;
- ріст і розвиток людей на протязі їх життя;
- потреби дитини для здорового росту і розвитку;
- ознаки небезпеки, які вказують на те, що дитиною або дорослою людиною зловживають або нехтують;
- закони і системи, в яких соціальні агентства співпрацюють з метою захисту дитини і уразливих дорослих;
- потреби людей, які мають фізичні вади або проблеми з навчанням, чи поєднання таких проблем;
- симптоми проблем із здоров'ям, пов'язаних з розумовими відхиленнями та можливості їх вирішення;
- потреби людей, які мають алкогольну і наркотичну залежність;
- потреби ВІЛ-інфікованих;
- злочинність і антисоціальна поведінка;
- системи надання допомоги та поліпшення добробуту людей;
- як надаються та забезпечуються соціальні послуги, послуги з охорони здоров'я, тимчасового перебування на обліку за скоєння певного правопорушення;
- як працює система кримінального права;

- природа дискримінації на основі недієздатності, статі, раси, мови або релігії; їх вплив на надання послуг для дітей та дорослих;
- як можуть бути організовані служби опіки, як їх розвивати, управляти ними, оцінювати їх роботу;
- шляхи, за допомогою яких споживачі соціальних послуг можуть подати скаргу у випадку, якщо послуги не є адекватними; яка процедура розгляду та реагування на ці скарги.

Під час підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери набувають конкретні уміння надання допомоги людям з життєвими труднощами:

- застосування теоретичних знань на практиці;
- слухати і спостерігати;
- спілкуватися і налагоджувати стосунки;
- записувати інформацію з різною метою, включаючи підготовку і представлення її;
- готувати звіти для суду;
- формувати вироки і приймати рішення;
- отримувати і використовувати ресурси;
- представляти інших і допомагати їм відстоювати свої права; і мати справу з людьми, які можуть перебувати у стресі, бути неспроможними виразити чітко свої потреби.

Майбутнім соціальним працівникам та соціальним педагогам необхідне вміння поважати гідність кожної особи, сім'ї і групи, їх громадянські свободи і права на приватну власність, конфіденційність і захист. Вони мають усвідомити і поважати відмінності в расі, релігії, мові, культурі і національності. Їм потрібно знати, як вирішувати проблеми, пов'язані з дискримінацією, расизмом, несправедливістю тими способами, які визначає конкретна ситуація. Майбутнім соціальним працівникам необхідно вміти визначити власну позицію, своє ставлення до даної проблеми для того, щоб гарантувати, що вони не нав'язують їх іншим в їхній роботі з людьми. Їм потрібно пояснити клієнтам, що вони роблять і чому. Їм слід бути надійними, дотримуватися угод, які вони зробили, і завжди ставитися до людей з чутливістю, ввічливо. Соціальні працівники використовують свої знання, вміння, і цінності для того, щоб: оцінити потреби; спланувати і надати ряд послуг своїм клієнтам; переглянути результати їх роботи. Соціальні працівники навчаються тому, як працювати з людьми, щоб вміти оцінити їх потреби:

- ідентифікувати ознаки, які говорять про те, що дитина або дорослий перебуває під ризиком зловживань, і оцінити ступінь такого ризику;
- оцінити можливості сім'ї і визначити ті послуги для підтримки, які є доступними для важковиховуваних дітей або дорослих в суспільстві/громаді;
- організувати оцінку інших спеціалістів, яка необхідна для роботи в конкретному випадку;
- оцінити потреби для надання практичної допомоги, як наприклад, забезпечення житлом, надання фінансової допомоги, допомоги по охороні здоров'я;
- оцінити особисті сили і потенціал клієнтів, які можуть бути підтримані і розвинені;
- оцінка потреб клієнта з метою його підтримки і надання йому послуг у співпраці (працівник і клієнт);
- у сфері кримінального права вміти оцінити рекомендації з приводу засудження (винесеного вироку), які б найкраще відповідали потребам конкретного звинуваченого;
- оцінити в співпраці з іншими професіоналами, чи конкретна людина могла б перебувати в конкретній небезпеці або піддати їй інших, або, чи їх здоров'я є в ризиковому стані;

Для того, щоб здійснити правильну оцінку ситуації, в якій люди могли б нашкодити іншим, соціальним працівникам необхідно знати закони, їх обов'язки, можливості і повноваження за законом, як їх правильно використовувати. Соціальні працівники можуть самостійно надавати послуги або звертатися по допомогу до інших служб. Їх вчать, «... як використовувати різні способи надання допомоги клієнтам:

- надавати можливість самим клієнтам вирішити власні проблеми;
- допомагати людям у проведенні переговорів стосовно пошуків ресурсів;
- співпрацювати з батьками, опікунами, фостер-опікунами, іншими спеціалістами і службами з метою захисту і опіки важковиховуваних дітей та дорослих;
- надавати опіку, підтримку і поради індивідам, сім'ям і групам людей;
- підтримувати і захищати людей, якими зловживають, які перебувають у стресі або іншій небезпеці;
- використовувати їх законні права/владу, наприклад, щоб захистити дитину, або підготувати рекомендацію, щоб притягти кривдника до судової відповідальності;
- розробити разом з іншими спеціалістами таку схему, щоб надати проблемним людям можливість залишитися в суспільстві/громаді;
- допомоги клієнтам спланувати своє майбутнє і, де це можливо, допомогти їм закріпитися в суспільстві/громаді, направляючи їх до відповідних агентств» [3, с.134]

Соціальних працівників навчають, як переглянути їх роботу, щоб побачити, чи вона допомогла справі, і знайти альтернативи, існуючим послугам, які б адекватно відповідали потребам. Цей процес допомагає вдосконалити практику соціальної роботи і веде до вдосконалення надання послуг.

Клієнти багато очікують від соціальних працівників. Роботодавці також мають чіткі вимоги до них. Інколи це створює конфлікт і очікування клієнтів неможливо підтвердити через те, що вони виходять за межі

обов'язків і можливостей працівника або ресурсів агентства. Соціальним працівникам необхідно зважити конфліктні вимоги і діяти професійно на основі їх знань, умінь і цінностей.

Частиною підготовки соціальних працівників є навчитися брати відповідальність на себе за своє подальше навчання і професійний розвиток. Вони завжди повинні бути ознайомлені: з новим законодавством; новими службами; результатами нових досліджень.

### Література

1. Основы теории социальной работы / Л.Г. Гуслякова, Е.И. Холостова. – М. : Социально-технологический институт, 1997. – 187 с.
2. Попович Г.М. Соціальна робота в Україні і за рубежом : Навчально-методичний посібник. – Ужгород : Гражда, 2000. – 134 с.
3. Соціальна робота з дітьми та молоддю: курс лекцій для студентів напряму підготовки Соціальна робота» / А.А. Рідкодубська. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – 223 с.
4. Справочное пособие по СР / П.С. Алексеева, П.В. Бобкова, Г.Ю. Бурлака и др. ; Под ред. А.М. Панова, Е.И. Холостовой. – М. : Юрист, 1997. – 168 с.

УДК 37.013. 42:06.011:061. 213

Л.І. РОМАНОВСЬКА  
*Хмельницький національний університет*

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДИТЯЧИМИ ГРОМАДСЬКИМИ ОБ'ЄДНАННЯМИ У КОНТЕКСТІ РОБОТИ ПО ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ

У всіх цивілізованих країнах світу дитячі громадські об'єднання складають невід'ємну частину суспільства, є реальною різноманітністю соціальних рухів сучасності. Крім задоволення природних потреб дітей, підлітків і молоді у спілкуванні, спільній діяльності творчого характеру, вони виконують й інші соціально-виховні функції. Зокрема, дитячі громадські об'єднання є первинною школою демократії, виконують завдання громадянського виховання дітей і підлітків. Вони також служать засобом адаптації нового покоління до швидких змін у соціально-економічній структурі життєдіяльності конкретного соціуму, в цілому до умов соціалізації дітей, підлітків і молодих людей. Важливою функцією дитячих громадських об'єднань є організація соціально-правового захисту своїх членів, що в цілому сприяє гуманізації взаємовідносин між світом дорослих і підростаючим поколінням.

Дитячі громадські об'єднання сьогодні «з одного боку, стають суб'єктом соціального захисту дітей, з іншого – покликані підготувати дітей до самозахисту, до виживання в нових соціально-економічних умовах [6, с. 44]; вони можуть і повинні розробляти спеціальні проекти для консолідації уваги до проблем дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах, а також безпосередньо залучати таких осіб до відповідної діяльності. Іншими словами, нині дитячі громадські об'єднання стають майданчиками відпрацювання необхідних для участі вмінь і навичок, а також можливостями впровадження реальних інструментів впливу на формування і здійснення політики стосовно дітей та підлітків (подання офіційних листів та звернень, створення позитивного іміджу громадських організацій в мережі інституцій, що працюють з дітьми та підлітками та в їхніх інтересах; робота із ЗМІ; реалізація соціально значущих проектів, спрямованих на всебічну підтримку підростаючого покоління; впровадження соціально-педагогічних інновацій та ін.).

Соціально-правовий захист особистості повинен займати особливе місце у педагогічному арсеналі і стати ефективним педагогічним інструментом у сфері діяльності соціального педагога, практичного психолога якому важливо знати, що існують не тільки «комфортні» діти, а й так звані «вразливі» групи дітей, однією із форм соціально-правового захисту яких і є залучення їх до членства в дитячих громадських об'єднаннях.

Теорія соціальної педагогіки та системи соціально-правового захисту особистості активно вивчається і зарубіжними вченими. Зокрема, авторський колектив під керівництвом М. Галагузової (Росія) підкреслює, що професійні завдання соціального педагога у суспільстві найлегше виявляються від супротивного. Якщо процес соціалізації дитини проходить успішно, то не потребує професійної допомоги соціального педагога. Необхідність у ній з'являється там і тоді, коли сім'я і школа не забезпечують необхідний розвиток, виховання та освіту дитини, у результаті чого з'являються «соціально занедбані» діти. Тому соціальний педагог асоціюється, на її думку, з вчителем і ці дві професії зближує те, що об'єктом їх уваги є дитина, її розвиток та соціальне становлення [5, с. 23-24]. Все це вимагає посилення рівня підготовки майбутніх соціальних педагогів, практичних психологів до участі у соціально-правовому захисті підростаючого покоління.

У зв'язку з цим обґрунтування важливості соціально-правової підготовки майбутнього соціального педагога, практичного психолога на викликає жодних сумнівів. Розгляд її як невід'ємного компонента професійної підготовки дозволяє сформулювати у студентів позитивну мотивацію до підвищення рівня своїх соціально-правових знань із захисту дітей, сім'ї та молоді.

Значну увагу ми приділяємо психологічній підготовці майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової роботи. Так, зокрема, зміст психологічного блоку підготовки відбирається із розрахунку знань із психології, які необхідні соціальному педагогу для роботи з дітьми, підлітками у різних соціальних інститутах для організації їхнього соціально-правового захисту. У зв'язку з цим у психологічному блоці знаходять своє відображення питання «Підліток як суб'єкт навчальної та поза навчальної діяльності в школі», «Дитяче громадське об'єднання як суб'єкт соціально-правового захисту підлітків», «Як залучити дітей і підлітків до дитячого громадського об'єднання», «Структура проведення консультації із соціально-правового захисту клієнта», «Психологічні основи негативної протиправної поведінки підлітків» тощо.

Аналіз зазначеної проблеми свідчить, що розгляд різних питань, наприклад, «Особливості роботи з підлітком у дитячій кімнаті міліції» дозволяють поглибити уявлення студентів про особливості роботи з важковиховуваним контингентом підлітків, стимулює їх до ознайомлення із додатковою психологічною літературою із вікової психології. При цьому більшість студентів активно звертаються до викладача і задають питання по матеріалу, який їм не зрозумілий. Анкетування дозволило виявити, що 71,4% студентів на цьому етапі вміють довести, що саме старший підлітковий вік є сприятливим періодом для здійснення ціленаправленої підготовки особистості до майбутнього життя, і, що саме участь у роботі дитячої спілки є найбільш сприятливим середовищем для позитивної соціалізації. Свої докази зазначеного студенти будують виходячи з того, що: по-перше, провідною діяльністю для підлітка стає його позашкільне життя, яке він вважає важливішим, ніж перебування у стінах школи; по-друге, працюючи безпосередньо з підлітками, студенти розкривають у них визначені пізнавальні інтереси, іноді, навіть, професійно спрямовані, допомагають будувати життєві плани та виробляти моральні ідеали; по-третє, студенти знають, що повинні будуть практично оволодіти елементами соціально-правової діяльності та навчитися виконувати найпростіші дослідницькі завдання.

При вивченні дисципліни «Основи соціально-правового захисту особистості» студенти знайомляться із структурою соціально-правової діяльності, що здійснюється у різних сферах. При цьому особлива увага приділяється виявленню нових рис, яких вона набирає у відповідних умовах. Визначаючи структуру соціально-правової діяльності у різних сферах, переважна більшість майбутніх соціальних педагогів, практичних психологів безпомилково називають її компоненти (мотивацію, вирішення завдання, результативність), описують місце та роль кожного із них.

Студенти, які засвоїли зміст психологічного блоку усвідомлюють роль соціально-правового захисту у забезпеченні прав та обов'язків особистості та оцінюють правильно рівень знань та умінь членів дитячих громадських об'єднань, з якими їм довелося працювати, на різних рівнях. Вивчення у ході освоєння зазначеної дисципліни питання «психологічні основи соціально-правової діяльності» проходить за наступною схемою: спочатку розглядається специфіка сприйняття дитиною (підлітком) соціально-правової інформації, потім вплив цієї інформації за допомогою різних засобів (книжки, аудіо-, візуальні дії) на якість запам'ятовування навчального матеріалу і на закінчення – описуються можливості соціально-правової діяльності на формування умінь застосовувати отримані знання на практиці. Докази необхідності включення цих навчальних елементів у зміст психологічного блоку було отримано в ході роботи з членами дитячих громадських об'єднань. Так, студенти, які засвоїли знання, що містить курс «Основи соціально-правового захисту особистості» (питання «Психологічні основи соціально-правової діяльності») мають уявлення про особливості зорового і слухового сприйняття клієнтом інформації та впливу методично обгрунтованого застосування аудіовізуальної інформації на якість засвоєння навчального матеріалу.

Працюючи над психологічним блоком, викладач повинен пояснити студентам, що інтелектуальний розвиток дитини не можна розглядати у «соціальному вакуумі», процес потрібно вивчати у контексті соціальної взаємодії. Тому що саме соціальний конфлікт і його рішення стимулюють пізнавальні можливості дитини. На визначеному етапі розвитку загальні дії декількох дітей залежать від вирішення суперечності між ними, а робота по подоланню конфліктів призводить до появи нових інтелектуальних структур. За таких умов управляти процесом розвитку можливо опосередковано, шляхом приведення в дію логічних або дологічних утворень, які були набуті спонтанно [3]. Такі знання потрібні студентам для роботи у групі, з членами дитячих громадських об'єднань.

Таким чином, психологічний блок змісту зазначеної дисципліни повинен включати наступні навчальні елементи: 1) вивчення особливостей дітей та підлітків як суб'єктів соціально-правового захисту, у якому на основі аналізу набутих студентами психолого-педагогічних знань, доказывается, що будь-яка дитина (підліток) може бути підготовлена до сприйняття інформації соціально-правового характеру; 2) вивчення структури професійної діяльності соціального педагога, де, по-перше, розкриваються можливості верховенства права та його застосування у будь-яких соціальних відносинах, обумовлюється здійснення позитивної мотивації у студентів до навчання; по-друге, розглядається сутність навчальних завдань із соціально-правового захисту особистості та шляхи їх вирішення; 3) психологічні основи формування у студентів знань та умінь передбачають вивчення специфіки сприйняття дітьми, їх сім'ями та молоддю соціально-правової інформації, її вплив на якість їхнього життя.

Ці позиції дозволили нам виявити рівні сформованості знань і умінь студентів стосовно психологічного блоку: 67% студентів засвоїли необхідні їм у роботі з членами дитячих громадських об'єднань знання психологічного характеру, що дозволяє їх використати в процесі розгортання роботи по соціально-правовому захисту підростаючого покоління.

## Література

1. Діти України про свої права. Попередні результати соціологічного опитування дітей віком від 9 до 17 років. Представництво ЮНІСЕФ в Україні. – К. : Центр «Соціальний моніторинг», 2000. – 34 с.
2. Закон України «Про охорону дитинства» від 26 квітня 2001 року № 2402-ІV. Відомості Верховної Ради України, 2001. – № 30. – С. 142.
3. Оржеховська В.М. Соціально-педагогічні основи профілактики правопорушень важковиховуваних учнів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – К., 1995. – 440 с.
4. Разноцветный мир детства. Детские общественные организации : Учеб. пособие / И.И. Фришман, Л.В. Байбородова, А.В. Волохов, М.И. Рожков и др. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
5. Социальная педагогика : курс лекций / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

УДК 378.147

Н.О. РОМАНЧУК

*Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова*

### ОСОБИСТІСНА ОРІЄНТАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Стратегічним напрямком сучасної державної політики в галузі освіти є її особистісна орієнтація, спрямування професійної підготовки фахівців на розкриття їх здібностей, задоволення освітніх потреб, максимальну особистісну та професійну самореалізацію. Важливими шляхами реалізації сучасних ідей гуманістичної парадигми освіти є впровадження особистісно орієнтованого змісту та технологій навчання, створення умов для самонавчання і саморозвитку майбутніх педагогів професійної школи. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійного становлення і творчої діяльності є актуальною проблемою сьогодення, оскільки саме вони здійснюють соціально-професійну та виробничо-технологічну діяльність у професійно-технічних закладах освіти різного рівня. У концепції розвитку професійно-технічної освіти в Україні особлива увага приділяється формуванню якісно нового типу педагога професійної школи – педагога професійного навчання, який органічно поєднує функції викладача та майстра виробничого навчання. [2, с. 41]

Особистісна орієнтація педагогічної підготовки майбутнього інженера-педагога передбачає організацію навчального процесу як системи особистісно значущих для студента подій, розв'язання його життєвих проблем, побудову життєвої стратегії стійкого розвитку на позитивній основі в ході суб'єкт-суб'єктної взаємодії. [1, с. 23] У процесі організації педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів орієнтиром для нас стала ціннісно-сміслова основа життєдіяльності особистості, основним способом функціонування якої є її неперервний розвиток.

Основними принципами особистісної орієнтації підготовки майбутніх інженерів-педагогів для нас стали:

- створення умов для самоствердження особистості майбутнього інженера-педагога, її різнобічної життєтворчості;
- забезпечення захищеності і підтримки особистості майбутнього інженера-педагога в процесі його педагогічної підготовки;
- створення навчальних ситуацій, що сприяють виникненню позитивних емоційних переживань та впевненості у власних силах;
- створення умов, що забезпечують активність особистості у навчальному процесі, опора на позитивний суб'єктний досвід студента;
- утвердження позиції майбутнього інженера-педагога як рівноправного учасника навчального процесу і процесу його педагогічної підготовки в цілому.

Важливу можливість особистісної орієнтації педагогічної підготовки майбутнього інженера-педагога надає зміст вивчаємих ним дисциплін: «Педагогіка» (історія, теорія педагогіки, основи педагогічної комунікації), «Професійна педагогіка», «Методика професійного навчання», «Методика виховної роботи». Зміст педагогічних дисциплін, спрямований на особистісно орієнтоване навчання, враховує інтереси, нахили, запити майбутнього інженера-педагога, індивідуальний стиль і темп засвоєння ним знань, надаючи можливості більш глибокого вивчення, проникнення в суть теми, що вивчається. Програми дисциплін педагогічного циклу при їх особистісному спрямуванні враховують детальне вивчення основних, ключових понять теорії гуманізації та особистісної орієнтації навчального процесу, забезпечуючи при цьому розуміння та якісне засвоєння базових знань шляхом їх глибокого переосмислення.

Інший напрямок особистісної орієнтації педагогічної підготовки майбутнього інженера-педагога ми вбачаємо у *впровадженні особистісно орієнтованих методів та форм* означеної підготовки. Особистісно орієнтовані форми та методи навчання носять, переважно, проблемний, евристичний, дослідницький характер. До них відносяться: проблемні лекції, дискусійні семінари, педагогічні тренінги, ділові ігри, самостійні творчі роботи, диспути, що ґрунтуються на суб'єктному досвіді майбутнього педагога. [3, с.109]

У такому контексті ми віддаємо перевагу активним, дослідницьким, проблемним методам навчання, серед яких ефективними вважаємо розвивальні ігри (пізнавальні, рольові, ситуаційні), які містять у собі завдання різного рівня складності, при цьому забезпечується відповідний дидактичний матеріал (картки, таблиці, моделі),



передбачаючи поступове ускладнення завдань на певному рівні, а також можливість їх уточнення, корекції кожним студентом. Навчальні дискусії, діалоги, бесіди, ситуації проведення наукового експерименту, науково-дослідної роботи стимулюють активну дослідницьку діяльність майбутніх інженерів-педагогів, підвищують їх зацікавленість у навчальному процесі, закріплюють впевненість у власних можливостях.

Особистісній орієнтації педагогічної підготовки майбутнього інженера-педагога сприяють такі форми її організації, як проблемні, проблемно-моделюючі лекції, лекції-прес-конференції. Особливістю проблемної лекції є формулювання викладачем певної проблеми, яка вимагає розв'язання, вивчення, дослідження. Для цього викладачем готуються проблемні питання або система питань, які мають певні об'єктивні чи суб'єктивні протиріччя та потребують розв'язання.

Особистісно орієнтовані практичні заняття передбачають постановку викладачем загальної проблеми, після чого майбутній інженер-педагог виражає власне бачення поставленої проблеми, здійснює пошук закономірностей, зв'язків, засобів вирішення питання, враховуючи власний особистісний досвід. Ефективними вважаємо такі особистісно орієнтовані практичні заняття: проблемні заняття, заняття виявлення протиріч, дослідницькі заняття, заняття моделювання педагогічних ситуацій, заняття вибору оптимального розв'язку педагогічної проблеми, заняття виявлення помилок у педагогічній діяльності, заняття розробки мети, стратегії, планування, організації особистісно орієнтованого навчання учнів професійно-технічних закладів освіти, оцінки результатів їх діяльності. Практичні заняття є проєкцією завдань, які виконуватиме інженер-педагог у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, особистісна орієнтація педагогічної підготовки майбутнього інженера-педагога передбачає розкриття його особистісних можливостей, врахування особливостей, забезпечуючи всебічний та гармонійний розвиток особистості.

### Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : Наук. видання. – К. : Либідь, 2003. – 344с.
2. Нікало Н.Г. Українські концепції професійної освіти: тенденції і перспективи. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Том 5. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 391 с.
3. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : Монографія / О.М. Пехота, А.М. Старєва. – Миколаїв : Вид-во «Ліон», 2005. – 272 с.

УДК 159.9

А.І. РУДЕНОК

*Хмельницький національний університет*

## МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Особливий інтерес до фахового становлення психологів зумовлюється підвищенням соціальної значущості цієї професії, стрімким зростанням її популярності та розширенням сфер застосування. Це, в свою чергу, визначає широке коло напрямів дослідження професійної готовності до діяльності психолога. Аналіз наукової літератури із зазначеної проблеми дозволяє встановити, що пропонуються різні варіанти тлумачення загального поняття готовності та психологічної готовності до діяльності, що обумовлено специфікою того чи іншого виду діяльності, який досліджувався у кожному конкретному випадку. Потрібно зазначити, що проблема готовності (соціальної, професійної, психологічної, життєвої, педагогічної, побутової) отримала широке висвітлення в теорії як психології, так і педагогіки. Дослідженням мотивації займалися такі видатні психологи, як Х. Хекхаузен, В. Асєєв, А. Леонтєв, П. Якобсон, А. Маркова, Ю. Орлов та інші. Складність і багатогранність проблеми мотивації обумовлює різноманітність розуміння її сутності, природи, структури, а також функцій мотивів. Над розв'язанням найбільш суперечливого у психології мотивації питання про зіставлення мотиву і потреби працювали С. Манукян, М. Божович, О.Леонтєв та інші. Досліджуючи психологічну характеристику готовності студентів до діяльності, М. Дяченко і Л. Кандибович визначили наступні компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї й інші досить стійкі професійні мотиви); орієнтовний (знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо); вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним трудовим зразкам) [1]. Головними функціями мотиваційної готовності є забезпечення стійкої професійної спрямованості особистості, прагнення до виконання фахової діяльності, її спонування, регулювання та спрямування. Ці функції реалізуються у двох видах мотиваційної готовності. Довготривала мотиваційна готовність базується на феноменах ціннісно-смиислової та мотиваційної сфер і формується протягом тривалого періоду в умовах професійної підготовки. Короткотривала – виникає на базі довготривалої в результаті актуалізації професійно-мотиваційного потенціалу фахівця відповідно до безпосередніх наявних вимог, обставин та ситуацій самої діяльності.

Оскільки кінцевою метою навчання у вищому навчальному закладі є професійна готовність спеціаліста і зумовлена нею компетентність, то ставлення студентів до майбутньої професії можна розглядати як форму і міру

прийняття кінцевих цілей навчання. Найбільш узагальненою формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість, яка визначається як інтерес до професії та схильність займатися нею. Поняття «спрямованість» охоплює уявлення про мету; мотиви, які стимулюють до діяльності; емоційне ставлення до певної діяльності, задоволеність нею [2]. Загальне ставлення студентів до професії, до цілей навчання у ВНЗ наповнюють професійною значущістю і змістом власне навчальну діяльність, яка є відносно професійних цілей навчання засобом їх досягнення. Ставлення до учіння як до засобу досягнення цілей навчання становить другий рівень мотиваційно-цільової основи навчання – навчальну мотивацію. «Мотив – спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, які зумовлюють активність суб'єкта і визначають її спрямованість» [4]. Вчені класифікують мотиви на реально-діючі, знані та мотиви вимушеності [3]. Реально-діючі мотиви не потребують додаткової зовнішньої активізації, виникають та розвиваються самостійно, що свідчить про внутрішню потребу студента щодо оволодіння дидактичною теорією та практикою. Знані мотиви є наслідком виникнення конкретних обставин, які змушують студента брати участь у підготовці до необхідного аспекту професійної діяльності. Мотиви вимушеності характеризуються відсутністю усвідомлення значущості підготовки в системі загальної професійної компетентності. Навчальна мотивація складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу, його змісту, форм і способів організації, а також з погляду їх особистих, індивідуальних потреб і цілей, які можуть повністю або частково збігатися або не збігатися із цілями навчання. Навчальна мотивація згодом трансформується в трудову мотивацію і тому за рівнем її сформованості можна судити про психологічну готовність до професійної діяльності. Сама структура навчальної мотивації багатозначна за змістом й різними формами. Студенти можуть краще або гірше навчатися, тому що прагнуть або не прагнуть отримати професію (професійна мотивація); отримати нові знання й одержати задоволення від самого процесу пізнання (пізнавальні мотиви); мати більш високий зарібок (прагматичні мотиви); принести користь суспільству (широкі соціальні мотиви); затвердити себе й зайняти в майбутньому певне положення в суспільстві й у певному найближчому соціальному оточенні (мотиви соціального й особистісного престижу) і т. п. Кожний з названих різновидів навчальної мотивації може мати в її загальній структурі домінуюче або підпорядковане значення й тим самим визначати той або інший рівень індивідуальних досягнень у навчанні, а разом з ними обумовлювати й ступінь наближення до кінцевих цілей навчання.

Різні види навчальної мотивації в різноманітних взаєминах значною мірою визначають загальне й вибіркоче відношення студентів до окремих навчальних предметів і дисциплін, у яких в різних формах і заходах представлені зміст і способи майбутньої професійної діяльності. Подібно професійної спрямованості й навчальної мотивації, відношення студентів до навчальних дисциплін також має багатомірний характер і складається з різних оцінок. Навчальний предмет може оцінюватися студентом з погляду важливості його для професійної підготовки, з погляду особистого пізнавального інтересу до певної галузі знань, з погляду якості викладання, що в свою чергу викликає почуття задоволеності або незадоволеності навчальним предметом, а також з погляду власних можливостей і здібностей, які визначають міру труднощів засвоєння тієї або іншої навчальної дисципліни. Обґрунтування моделі мотиваційної готовності майбутнього фахівця в галузі психології вимагає врахування загальних структурних елементів мотиваційної готовності та сутнісних особливостей праці психолога. На сьогодні у вітчизняній науці активно розробляється спектр кваліфікаційних напрямів професійної діяльності психологів, вдосконалюються концепції їх фахової підготовки з врахуванням змістово-функціональної специфіки праці психолога в різних сферах життя. Загальними вимогами до особистості та діяльності психолога є необхідність поєднання як науково-пошукових так і практичних вмінь, взаємообумовленість професійних та особистісних якостей, визнання та повага до індивідуальності людини, орієнтованість на гуманістичні цінності, духовне самовдосконалення та професійні досягнення.

### Література

1. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1989.
3. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. К., 1996.
4. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск, 1998 С. 309.

УДК371.134+378.14(045)

Г.І. САВИЦЬКА

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

### **ПРОБЛЕМА «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ГУМАНІТАРНОГО СПРЯМУВАННЯ**

Соціально-політичні та соціально-економічні події, які відбуваються в Україні сьогодні, висувують до працівників гуманітарного спрямування, більш складні вимоги, які впливають на психологічний стан, обумовлюють виникнення емоційного напруження та спонукають розвитку значної кількості професійних стре-

сів. Особливо яскраво вплив стресів проявляється у педагогічній діяльності, через перенасиченість її такими стресогенами, як: відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, економічна нестабільність, складні політичні процеси, інтенсифікація професійної діяльності, соціальний статус професії, рівень соціального захисту, рівень оплати праці в даній галузі тощо. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром «професійного вигорання».

Термін «burnout» – емоційне вигорання, введений американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергом у 1974 році для характеристики психологічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами в емоційно навантаженій атмосфері при наданні фахової допомоги [4].

В останні роки з'явилося багато робіт, у яких безпосередньо чи у зв'язку з вивченням інших проблем досліджується синдром «професійного вигорання». Зокрема, звертається увага на обгрунтування сутнісного змісту та структури «професійного вигорання» (М. Буриш, Л. Карамушка, К. Маслач, С. Максименко, Е. Махер, Ф. Сторлі, Е. Хартман, Р. Шваб), аналіз детермінант синдрому «професійного вигорання» (М. Борисова, Т. Зайчикова, К. Малишева, В. Орел, Т. Форманюк), розробку психодіагностичного інструментарію (В. Бойко, Н. Водоп'янова, Дж. Грінберг, Н. Назарук, А. Серебрякова, О. Старченкова), пошук засобів профілактики та корекції зазначеного синдрому (О. Козлова, Д. Трунов, Дж. Фрейденбергер).

У цьому контексті особливо значення набуває вивчення проблеми профілактики «професійного вигорання» педагога. Виснажений, знесилений та емоційно «згаслий» учитель не здатен продуктивно працювати, оскільки у нього знижується рівень психологічної готовності до інноваційної діяльності, особистісного та професійного самовдосконалення, погіршуються взаємини з адміністрацією, колегами, батьками та учнями (студентами), страждає фізичне та психічне здоров'я. Тому дуже важливим є вивчення особливостей його виникнення та визначення засобів його профілактики в процесі навчально-виховної роботи зі студентами.

Традиційно «професійне вигорання» трактується як довготривала стресова реакція, що виникає внаслідок впливу на особистість фахово притаманних стресів у професіях типу «людина-людина». Фахівець з таким синдромом характеризується емоційним виснаженням (людина відчуває, що не може віддаватися роботі так, як раніше), деперсоналізацією (розвивається негативне ставлення до клієнтів, пацієнтів, студентів, учнів), редукцією особистісних досягнень (негативне самосприйняття в професійному плані), а також захисною реакцією у формі часткового або повного виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи [3].

Педагоги працюють у доволі неспокійній, емоційно напруженій атмосфері, що вимагає постійної уваги і контролю за взаємодією в системі «вчитель-учень» за таких умов стрес спричиняється безліччю стресогенів, які безперервно накопичуються в різних сферах життєдіяльності. Наразі почуття контролю над тим, що відбувається, може мати вирішальне значення. Якщо педагог реагує адекватним, адаптивним чином, він більш успішно й ефективно діє та підвищує свою функціональну активність і впевненість, у той час, як дезадаптивні реакції ведуть по спіралі вниз, до «професійного вигорання». Коли вимоги (внутрішні та зовнішні) постійно переважають над ресурсами (внутрішніми й зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги. Безперервне або прогресуюче порушення рівноваги неминуче призводить до «професійного вигорання». «Вигорання» – це не просто результат стресу, а наслідок некерованого стресу. Цей синдром є результатом конфронтації з реальністю, коли людський дух виснажується в боротьбі з обставинами які важко змінити. Як наслідок розвивається професійний аутизм. Необхідна робота виконується, але емоційний внесок, який перетворює завдання в творчу форму, відсутній.

Російський вчений В. Бойко розробив класифікацію симптомів, які супроводжують різні компоненти «професійного вигорання». Створена ним «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» дає змогу оцінити прояви синдрому за дванадцятьма основними симптомами, що зазвичай супроводжують три компоненти «професійного вигорання» [2].

Перший компонент – напруження, яке характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликаної власною професійною діяльністю. Це знаходить вияв у таких симптомах, як:

- а) переживання психотравмуючих обставин – людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі;
- б) незадоволеність собою – незадоволеність власною професійною діяльністю і собою як професіоналом;
- в) «загнаність у кут» – відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити роботу чи професійну діяльність взагалі;
- г) тривога й депресія – розвиток тривожності у професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої.

Другий компонент – «резистенція» – характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ та комунікацій викликає у людини відчуття надмірної перевтоми. Це знаходить вияв у таких симптомах, як:

- а) неадекватне вибіркове емоційне реагування – неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки;
- б) емоційно-моральна дезорієнтація – розвиток байдужості у професійних стосунках;
- в) розширення сфери економії емоцій – емоційна замкненість, відчуження, бажання згорнути будь-які комунікації;
- г) редукція професійних обов'язків – згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов'язків.

Третій компонент – «виснаження» характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком цинічного

ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвитком психосоматичних порушень. Це знаходить вияв у таких симптомах, як:

- а) емоційний дефіцит – розвиток емоційної почуттєвості на тлі перевиснаження, мінімізація емоційного внеску в роботу, автоматизм та спустошення людини при виконанні професійних обов'язків;
- б) емоційне відчуження – створення захисного бар'єру у професійних комунікаціях;
- в) особистісне відчуження (деперсоналізація) – порушення професійних стосунків, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися при виконанні професійних обов'язків, та до професійної діяльності взагалі;
- г) психосоматичні та психовегетативні порушення – погіршення фізичного самопочуття, розвиток таких психосоматичних та психовегетативних порушень, як розлади сну, головні болі, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб тощо.

З метою попередження «професійного вигорання» серед студентів та якісної підготовки їх до майбутньої професійної діяльності слід в навчальні предмети включати теми, які висвітлюють проблему педагогічного вигорання та шляхи профілактично-корекційної роботи. З цією метою корисно проводити тренінгові заняття на яких, насамперед, варто сформувати настанову на діяльність. З давніх часів кращими способами формування настанови були певні ритуали. Ритуал – це умовний рефлекс, пов'язаний із подальшою діяльністю. Воїни, що дружно викрикують вітання своєму вождю, чи учні, що встають, коли вчитель заходить до класу, – усі вони налаштовуються на майбутню діяльність. Учителю корисно розробити свою систему ритуалів. При цьому варто пам'ятати: якщо сам учитель має потребу в однократному налаштуванні перед роботою, то аудиторії часто необхідне повторення ритуалу. Таким ритуалом може бути і вітання, і перекличка, якщо вона не забирає багато часу, і короткі усні задачі, що задаються періодично, і щось емоційно позитивне наприкінці заняття. Отже, активний ритуал створює настанову на діяльність.

Далі варто провести «розминку» мислення, орієнтовану на вид майбутньої інтелектуальної діяльності. Так, якщо має бути робота з абстрактним матеріалом, то розминку можна провести у формі усного рахунку. Якщо має бути діяльність, пов'язана з проектуванням, то краще вирішити яку-небудь наочну задачу. Але оскільки у всіх випадках треба буде викладати, розповідати матеріал, то для цього необхідно активізувати мовну функцію, вербальне мислення, необхідно налаштувати на цю функцію. Вона особливо важлива для людей інтровертованих, замкнених, що віддають перевагу внутрішній рефлексії над зовнішнім спілкуванням. Можна порадити розговоритися до початку заняття, розігріти себе не обмірковуванням того, про що буде сказано, а його частковим проговоренням уголос. А ще краще вимовити голосно і чітко кілька скоромовок. Вони активізують мовно-мисленнєву функцію, знімають емоційне напруження, а також можуть виконувати роль ритуалу готовності.

Вважається, що успіху досягає саме той, хто знає, що робити, зазнавши невдачі. Тому варто заздалегідь програти в уяві різні варіанти поведінки, залежно від того, як будуть себе вести діти, адміністратор, колеги. Вони можуть не виникнути в проблему, не захотіти виконувати завдання, не засміятись у відповідь на жарт тощо. Як на це відреагувати, не почати комплексувати? Усе це варто продумати заздалегідь.

Наголошувати студентам, що вони мають навчитись планувати свою діяльність. Деорганізація може призвести до стресу. Наявність великої кількості планованої і не планованої роботи часто веде до плутанини, забудькуватості й почуття, що незакінчені проекти висять над головою. Тому в розпорядку дня слід виділяти, певний час для виконання поточних завдань, і працювати над ними до повного виконання.

Вчити студентів визначати і ставити перед собою цілі, які вони зможуть досягти. Багато хто з нас ставить перед собою абсолютно недосяжні цілі. Але людина не може бути досконалою, тому часто виникає почуття неспроможності, невідповідності, чи навіть професійної некомпетентності, незалежно від того, наскільки добре ми виконали що-небудь.

Наголосити студентам, що гарним засобом профілактики «синдрому професійного вигорання» є вміння відпочивати. Іноді людині необхідно втекти від життєвих проблем і розважитися. Тому слід підібрати заняття, яке було б захоплюючим і приємним, цілком і повністю відволікало від роботи, домашніх проблем тощо. Регулярно робити фізичні вправи.

Налаштовувати студентів на позитив: буди позитивною особистістю, не критикувати інших, зосередитись на позитивних якостях оточуючих, вчитись терпіти і прощати. Нетерпимість до інших призведе до фрустрації і гніву. Намагатись зрозуміти, що почувають інші люди, це допоможе прийняти їх. Уникати нездорової конкуренції. В житті дуже багато ситуацій, коли ми не можемо уникнути конкуренції. Але занадто велике прагнення вигравати в багатьох галузях життя створює напруження і тривогу, робить людину агресивною.

Наголошувати студентам, що слід розповідати про свої неприємності й не тримати їх у собі, тому, що це призводить до перенапруги і, як наслідок, до стресу. Варто знайти друга, священика чи консультанта-психолога з якими можна бути відвертим.

Навчити студентів безмедикаментозного методу розслаблення. Медитація, йога, аутогенне тренування і прогресивна релаксація можуть бути вивчені за допомогою акредитованих компетентних учителів і професійних психологів.

Отже, синдром «професійного вигорання» на сьогоднішній день є досить поширеним явищем серед фахівців гуманітарного спрямування, що безумовно заважає ефективній діяльності, як самого педагога так і закладу в цілому, тому, слід більше уваги приділяти профілактичній роботі серед студентів, з метою формування їх опірності до стресогенних ситуацій. Дана стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують питання самовиховання, самовдосконалення майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах, розробка їх технологій.

## Література

1. Зайчикова Т.В. Передумови розвитку синдрому професійного вигорання у працівників закладів середньої освіти // Актуальні проблеми психології. Т.1.: Соціальна психологія. Психологія управління. організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2001. – Випуск 1. – С. 136-141.
2. Назарук Н.В. Теоретичні засади дослідження проблеми «згорання» у професійній діяльності педагога: феноменологічний аспект // Обрії. – Івано-Франківськ: ОППО, 2002. – № 2 (15). – С. 12-16.
3. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М., Зайчикової Т.В. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.
4. Форманюк Т.В. Синдром «емоціонального вигорання» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – № 6.

УДК 371.134.002.1+371.38(045)

А.О. САКОВСЬКА

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

### ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Сучасний етап історичного розвитку України характеризується істотними змінами в житті її народу, оновленням усіх сфер діяльності людини, переорієнтацією та утвердженням в свідомості нації нових світоглядних орієнтирів. Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті зорієнтовують педагогічні та науково-педагогічні кадри на створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина; формування поколінь, здатних навчатися упродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяння консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентноспроможної держави.

В умовах розбудови незалежної української держави зростає роль освіти, яка покликана забезпечити відродження інтелектуального і духовного потенціалу нації. Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті передбачено як головне завдання освітнього закладу створення належних умов для гармонійного розвитку кожної особистості, її творчої самореалізації. «В Україні, – відзначається в ній, – повинні забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також самореалізація особистості протягом життя» [2].

Як відзначав В. Кремень, завданням цієї системи освіти України є «формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, зберігає і продовжує українські культурно-історичні традиції, шанобливо ставиться до рідних святинь української мови, історії, а також до культури всіх національностей, які проживають в Україні, виявляє культуру міжетнічних і міжособистісних стосунків» [3].

У розв'язанні цих завдань пріоритетне місце належить вищому навчальному закладу. Адже він здавна був колицю національної культури, мови і християнської моралі.

Тільки в останні десятиріччя педагогічна наука все сміливіше пов'язує проблеми самореалізації як самоздійснення вільної особистості з наданням їй можливостей реалізувати себе переважно у творчій діяльності. У працях В. Алфімова, В. Андрєєва, І. Іванова, В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, М. Нікандрова розглядається тісний взаємозв'язок між процесами творчої діяльності особистості та їх динамікою через конкретні процеси самоздійснення у різних видах креативної діяльності.

Вітчизняна педагогічна наука дала світові видатних педагогів-просвітителів, яким попри всі труднощі – як матеріальні, так і ідеологічні – вдалося закласти підвалини нової педагогіки, яка орієнтувалася на виховання молоді людини перш за все шляхом максимального розкриття її творчих здібностей, їх розвиток та самореалізацію.

Біля витоків національної школи стояв А. Макаренко, для якого орієнтація на виховання щасливої особистості, створення умов для її самореалізації було головним у його педагогічному досвіді.

На думку доктора педагогічних наук М.Лещенка, Макаренків ідеал – це самореалізована особистість, яка виявила власний творчий потенціал, розвинула його і відповідно до цього здобула професійну освіту, одержала особистісно привабливу соціальну роль.

У педагогічній концепції та педагогічній практиці А.Макаренка перетворення нещасливої дитини на щасливу є наслідком процесу реалізації її творчого потенціалу. Характерними ознаками нового почуттєвого стану вихованця ставали відчуття щастя, радості, повноти життя. [1].

Аналізуючи педагогічну спадщину А. Макаренка, М. Лещенко виділяє структурні компоненти педагогічної технології видатного педагога:

- визнання права особистості на неповторність, багатобарвність як її характерну ознаку;
- спрямованість на виховання поваги, пошани, довір'я до кожної особистості;

- утвердження принципів здорового способу життя через реалізацію ігрового ритуального комплексу поведінки, прав і обов'язків вихованців, що розвиває відчуття романтики, неповторності, привабливості щоденного буття;
- формування потреби виконувати кодекс правил поведінки через безпосереднє залучення кожного вихованця до ігрового ритуального процесу, що є достатньою умовою комфортного самопочуття особистості в колективі;
- створення умов для самореалізації, діагностики обдаровань особистості через обов'язкове її залучення до різних видів навчальної, виробничої, художньої, управлінської діяльності;
- гармонійне поєднання особистісного й колективного, що проявляється в особистості через здатність приймати духовні та матеріальні блага, а також готовність поділитися ними [1].

Згідно з поглядами А. Макаренка, саме в колективі за відповідних умов відбувається реалізація творчого потенціалу особистості. Його роботи, що торкаються ролі колективу у вихованні особистості, у розвитку її творчих здібностей, становлять цілу епоху в педагогічній науці.

Окреме місце у досліджуваній творчій самореалізації особистості займає питання організації педагогічної практики студентів з метою формування та розвитку особистісних якостей майбутнього педагога, а саме: індивідуально-творчих ресурсів особистості, гуманістичних цінностей та пізнавальних інтересів.

Розвитку потенційних можливостей особистості під час педагогічної практики вимагає спеціальної організації діяльності студентів під час підготовки та проведення навчальних занять і виховних заходів.

**Висновки.** Отже, особистісна самореалізація майбутнього вчителя обов'язково містить його активну життєву позицію й може ефективно формуватися лише в тісному взаємозв'язку виховання та самовиховання, в постійному прагненні самої особистості до досягнення вищих рівнів саморозвитку.

### Література

1. Калосин В.Ф. Розвиток творчості учнів: метод. посіб. / Калосин В.Ф., Гуменюк Д.В. – К., 2008. – 111 с., [1] : ил. – (Б-ка журн. «Управління школою» ; Вип.8 (68)).
2. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / В.А. Моляко. – К. : Знание, 1978. – 45 с.
3. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. пед. навч. закл.] / [В.А. Омеляненко, С.Г. Мельничук, С.В. Омеляненко]. – Кіровоград, 2004. – Ч. II. Теорія виховання. Школознавство. – 140 с.

УДК 37.035.91 (045)

З.П. СЕРГЕСВА

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ ПСИХОТРЕНІНГУ КОМУНІКАТИВНОСТІ

Майстерність слова посідає одне з чільних місць у професійній підготовці спеціаліста будь-якої кваліфікації. Значно зростає значення навичок живого спілкування в умовах функціонування суспільства, що потребує освічених, активних, творчо мислячих і свідомих громадян. Успішна участь особистості у суспільних процесах, задоволення власних, практичних потреб залежить від здатності до ефективної комунікації. Отже, пріоритетною стає проблема формування комунікативної компетентності як провідного компонента у структурі загальної підготовки і розвитку особистості. Актуальність комунікативного аспекту мовної освіти зумовлюється передусім суспільними потребами, адже без належного розвитку навичок ефективного спілкування неможливе повноцінне функціонування різних складників суспільної інфраструктури.

Теоретичний аналіз проблеми професійно-педагогічної діяльності та педагогічного спілкування дозволив виділити ряд теоретичних положень та методичних вимог, виходячи з яких слід розвивати комунікативну компетентність майбутнього педагога. Ф. Бацевич звертає увагу на те, що комунікативна компетентність перебуває на найвищому щаблі ієрархії основних типів компетенції людини, оскільки поєднує в собі всі інші – мовну, предметну, культурну [1].

Концептуальні засади формування комунікативної компетентності складають дослідження О. Горюшкіної, А. Нікітіної, М. Пентилок, що розкривають засади комунікативної методики навчання культури мови, лінгводидактичні аспекти комунікативного розвитку визначені в працях М. Вашуленка, Н. Бабич, Н. Подлевської, Л. Скуратівського, М. Стельмаховича. Психолінгвістичний аспект теорії комунікативності складають погляди Я. Коломенського, О. Леонтєва на спілкування як інформаційну взаємодію в процесі якої формуються міжособисті взаємини. Проблемі педагогічного спілкування присвячені дослідження вітчизняних психологів: В. Галузяка, М. Забродського, С. Максименка, Л. Орбан, В. Семиченко, Т. Титаренко, Н. Чепелевої, де подано повноцінне обґрунтування спілкування та шляхи його забезпечення.

Комунікативна компетентність визначається як орієнтація в різноманітних ситуаціях спілкування здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими завдяки розумінню міжособистих стосунків [4].

Формування такої взаємодії передбачає набуття умінь та навичок комунікативно виправданого користування засобами мови для сприймання, відтворення і створення висловлювань, установлення і підтримування контакту зі співрозмовниками, аргументованого доведення власних думок і міркувань, участі у дискусіях, дебатах, виступах, організації самопрезентації.

Формування комунікативної компетентності педагога має бути спрямоване на виховання культури мовленнєвого спілкування. Приклинцевою метою якого є формування культури спілкування педагога як з дітьми так і з дорослими.

Хоч для розв'язання цієї проблеми пропонується чимало теоретико-практичних досліджень, усе ж залишається відкритим питання використання ефективних технологій формування комунікативної компетентності у студентів педагогічних навчальних закладів.

Тому мета нашої статті – зробити спробу показати впровадження в педагогічних процес психолого-педагогічного тренінгу, що створить сприятливі умови для концептуального розвитку майбутніх педагогів та позитивно вплине на формування у них продуктивного рівня комунікативної компетентності.

На наш погляд тренінг необхідно організувати для професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи, оскільки він – один з найбільш доступних та ефективних способів формування знань і досвіду, що знадобляться в майбутній педагогічній діяльності. Тренінг сприяє командному методу роботи, згуртованості колективу. Досвід роботи свідчить про те, що тренінгові заняття допомагають педагогу виявити потайний потенціал, перенести досвід в реальне життя, знайти нові ідеї, форми діяльності і поведінки, оцінити себе з боку.

Ми пропонуємо варіант роботи тренінгу, що носить назву «Психотренінг комунікативності» майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Тренінг розрахований на 16 занять з тривалістю заняття 2 години, що проводиться один раз на тиждень та включений в розклад навчальних занять. Звичайно, що такий варіант має сильні і слабкі сторони, але такий спосіб проведення зумовлений наявними організаційно-педагогічними умовами навчального процесу. На наш погляд доцільні такі етапи проведення тренінгу:

1) попереднє знайомство тренера з учасниками, тестування, анкетування, проведення бесід з метою отримання інформації про рівень підготовки учасників до професійної педагогічної діяльності, сформованості комунікативних якостей;

2) розробка плану проведення тренінгу, який містить організаційні та змістові моменти: методики, вправи, ситуації, ігри;

3) реалізація плану проведення тренінгу, включення учасників у гру;

4) коректувальний – завершальний етап, аналіз результатів усього тренінгу.

Змістовий матеріал тренінгу, як зазначає М. Забродський можна формувати з таких основних джерел: за рахунок запропонованих ведучим педагогічних ситуацій та рефлексії учасників свого педагогічного досвіду; за рахунок тих ситуацій, що спонтанно виникають в процесі обговорення, в наслідок використання методів соціально-психологічного дослідження, психотехнічних вправ. Має також високу ефективність діагностування слухачів шляхом використання різноманітних особистісних тестів і з наступним обговоренням отриманих результатів в групі [3].

Основними формами тренінгу є ділові ігри, групові дискусії, рольові ігри, модифікації «мозкового штурму», «конференції ідей», та метод аналізу практичних ситуацій.

Таким чином результатом занять психотренінгу має стати оволодіння учасників прийомами ефективного спілкування, встановлення психологічного контакту, активного вислуховування, встановлення контактів з дітьми та дорослими, що забезпечить успішну педагогічну діяльність студентів в майбутньому.

### Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – К. : ВЦ «Академія», 2004. – 120 с.
2. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Проектне бачення компетентісно спрямованої 12-річної школи / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. – Запоріжжя, 2005. – 231 с.
3. Заброцький М.М. Технологія розвитку комунікативної компетентності вчителя / М.М. Заброцький // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №1. – С. 28 – 32.
4. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. – Ленинград : Лениздат, 1987 – 156 с.
5. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності вихователя» : Навчально-методичний посібник. / Віктор Миколайович Федорчук. – Видання друге. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2006. – 240 с.

УДК 159.964

І.М. СЕРГІЄНКО

*Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького*

### АЛЬТЕРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПСИХОДІАГНОСТИЦІ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Питання своєчасного реагування особистості на зміни, що відбуваються у суспільстві та в науково-технічному оснащенні, є актуальним на сучасному етапі розвитку людства. Психолог, надаючи психологічну

допомогу іншим людям, має працювати над собою, забезпечувати самозміни, адекватні вимогам часу, соціальним нормам та принципам психологічного здоров'я. У зв'язку з цим перед психологічною наукою постає завдання розробки теоретичного та методичного базису для забезпечення особистісних самозмін майбутніх психологів.

Довгий час психічні зміни вивчалися в руслі вікової і педагогічної психології. У віковій психології вони розглядаються як моменти розвитку психіки людини, як частину загальнопсихічного розвитку. У педагогічній психології науковці шукають умови цілеспрямованого формування соціально-значущих особистісних рис, тобто досліджують керувані зміни. Г.С. Костюк запропонував поняття *зміни* в контексті визначення цілісного розвитку живої людської істоти, а також зробив наголос у розвитку особистості на її здатності до самонавчання та самовиховання. Він дотримувався принципу, що потрібно «вивчати особистість, перетворюючи її» [1, с. 8]. Для видатного українського вченого однією з центральних наукових проблем виступала категорія «психічного розвитку особистості», яке він розглядав через поняття «зміна»: «Розвиток – це *зміни* (курсив – Г.С.) живої людської системи, зміни не випадкові, *необхідні, послідовні*, пов'язані з певними етапами її життєвого шляху, і *прогресивні* тобто такі, що характеризують її рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне й функціональне вдосконалення» [1, с. 70].

Є. Мелібруда також вказував на здатність людини до самозміни, до якої він відніс найбільш цінний різновид самозмін – процес особистісного розвитку [3]. Генетико-моделюючий підхід С. Д. Максименко цінний тим, що аспекти, пов'язані з психічними змінами, розглядаються в контексті категорії саморозвитку. Науковець робить наголос на суб'єктній позиції людини як важливій особистісній передумові забезпечення її власного розвитку в одній зі сфер психіки [2]. Розуміння сутності змін, що відбуваються у психіці людини, та механізмів, які опосередковують процес змін, дозволяє психологові здійснювати цілеспрямовану допомогу суб'єктові саморозвитку у формуванні визначених психічних структур на основі організації оптимальних умов.

Назріло питання про виділення окремого напрямку психологічного дослідження, предметом якого є зміни, які відбуваються в психіці людини під впливом різних зовнішніх та внутрішніх факторів, умови та передумови змін психіки, психологічні механізми, які забезпечують зміни, методи діагностики, корекції та психологічного супроводу процесу особистісних змін. Ми пропонуємо додати нові поняття в психологічний тезаурус для прискорення процесу наукового оформлення досліджень у сфері психічних змін.

*Альтерологія* (від англ. «alteration» – зміна [4, с. 168]) – це наука про зміни в будь-якій системі. *Альтерологічний підхід у психології* має з необхідністю включати вивчення поняття психічних змін та їх механізмів. *Альтеративна психологія* (від англ. «alter» – змінювати, змінюватися [4, с. 169]), на нашу думку, має бути сконцентрована на дослідженні сутності, механізмів, чинників умов, які з необхідністю породжують зміни в психіці окремої особи чи групи. Чинники, які породжують особистісні зміни та визначають їх характер, визначаємо як *альтерологічні чинники*.

Презентовану статтю присвячено дослідженню альтерологічних чинників у розвитку особистості майбутніх психологів. Дослідження здійснювалося протягом 2004 – 2010 років на основі узагальнення досвіду застосування методу активного соціально-психологічного навчання (АСПН) у навчально-виховному процесі фахової підготовки психологів у Черкаському національному університеті ім. Б. Хмельницького та Кримському гуманітарному університеті (м. Ялта).

Метод АСПН, розроблений Т. С. Яценко [5], застосовується у підготовці майбутніх психологів з метою розвитку особистісних якостей, необхідних у сфері професійного спілкування. Дослідження психологічних ланок, які опосередковують розвиток особистості майбутнього психолога через низку психологічних змін, залишається недостатньо розкритим, бо потребує заглиблення у процеси, значна частина яких відбувається симультанно на підсвідомому рівні, тому важко піддається самостереженню і рефлексії. Глибинно-психологічна діагностика та корекція в процесі АСПН забезпечує формування у майбутніх психологів фахових навичок діалогічної взаємодії психолога з суб'єктом, який звернувся по психологічну допомогу.

Необхідною передумовою для появи особистісних змін та їхньої стійкості, на думку Т. С. Яценко, є *позитивна дезінтеграція*, що полягає в ослабленні зв'язків і виявленні неузгодженості в особистісній структурі, а також *вторинна інтеграція* як «необхідна нова організація неузгоджених, дешаблонуваних, диференційованих психічних структур особистості суб'єкта» [5, с. 82]. Коли особистість стикається з нагальною необхідністю змінитися, але не може це зробити самостійно, то завдяки участі у групі АСПН, вона може послабити імператив попередньо сформованої підсвідомої моделі пізнання та саморегуляції, уособлених у системі особистісних якостей та здібностей. Позитивна дезінтеграція усталених психічних структур, що заважають формуванню нових якостей і здібностей унаслідок когнітивної затверженості, обгрунтованості, відкриває шлях для перегляду екзистенційної концепції та висунення нових ідей, як принципових, стратегічних, базисних для формування нових якостей та здібностей. Конструктивні особистісні зміни виникають, за висловом науковця, за умови позитивної дезінтеграції, характер якої забезпечено умовами організації та проведення занять групи АСПН. Вторинна інтеграція відбувається завдяки прийняттю норм взаємодії у групі АСПН та надання вільної зони для саморозвитку кожного учасника у групі.

Серед умов організації й проведення занять групи АСПН, які спричиняють появу особистісних змін в учасників, Т. С. Яценко окреслює такі: наявність підготовчого періоду в процесі функціонування групи; принципи АСПН; психологічна атмосфера групи АСПН; групова динаміка; поетапність і багаторівневість розвитку групового процесу; нівелювання непродуктивних емоцій за наявності стресових напружень як важливої



передумови змін; розширення поля усвідомлення себе, що пов'язане з відкриттям позитивних сторін своєї особистості; активізація творчого потенціалу в роботі над собою; процесуальність психодиагностики; єдність процесів психодиагностики та психокорекції, діалог з учасниками тощо [5].

Дослідження альтерологічних факторів при застосуванні психомалюнків та предметних моделей у процесі АСПН дозволило окреслити низку концептуальних моментів. У роботі з психомалюнком і наочними моделями в АСПН (окремими малюнками, комплексом тематичних малюнків, неавторськими малюнками, іграшками, предметами) умовами виникнення особистісних змін є: налагодження зв'язків між лівою і правою півкулею на підставі вербалізації змісту образної продукції психіки; творче конструювання образів-символів, що відображають значущі поняття й значущі події; трансформація значущих переживань у символи; розширення змісту свідомості (самосвідомість) на основі поглиблення значення символів за рахунок прояснення архетипного й індивідуального підсвідомого значення; переосмислення змісту візуально-образного зображення за рахунок діагностики неусвідомлених зв'язків між окремими образами малюнків на діалогічній основі; виявлення «іншої логіки» у зв'язках між образами, відмінної від свідомого бачення змальованої значущої ситуації; розкриття змісту системи функціонування індивідуального психологічного захисту.

Важливим методичним прийомом в АСПН є групова дискусія, де альтерологічний потенціал виявляється, згідно з нашими дослідженнями через такі механізми: перенаправлене перетворення енергії витісненого потягу й несвідомих репрезентацій у форму вербалізації; заміна посередника у внутрішньому діалозі; інтеріоризація моделі діалогічної взаємодії в процесі виконання спільної пізнавальної діяльності. Майбутні психологи опановують навички діалогічної взаємодії в АСПН через пізнавальну спільну діяльність, організовану за іншими, ніж в інфантильному патерні, принципами взаємодії й особою-посередником – психологом, який раніше пройшов особисту глибинну корекцію.

Ефективним методом корекції комунікативних порушень майбутніх психологів ми вважаємо також психодраму, започатковану Я. Л. Морено. Сила переживань під час психодраматичної дії посилюється шляхом застосування різних психодраматичних прийомів, що полегшують для учасників вираження почуттів та виникнення інсайтів. Під час групової роботи АСПН застосовують такі психодраматичні прийоми: самопрезентація, монолог, обмін ролями, дзеркало, двійник, порожній стілець. Виконання майбутніми психологами психодраматичних вправ сприяє у них розвитку здатності до рефлексії та емпатії, яка є професійно значущими якостями для надання психологічної допомоги.

**Висновки.** Визначення головних альтерологічних факторів розвитку особистості майбутніх психологів у психокорекційному процесі створює засади для розробки нових глибинно-орієнтованих методик, які може бути включено у систему підготовки психологів до професійного керування процесом взаємодії з клієнтом та формування в них навичок усвідомленого управління процесом особистісної самозміни.

#### Література

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
2. Максименко С.Д. Генезис существования личности /Сергей Дмитриевич Максименко. – К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
3. Мелибрда Е. Я – ТЫ – МЫ: Психологические возможности улучшения общения: Пер. с польск. Е.В. Новиковой / Вступ. ст. и общ. ред. А.А. Бодалёва и А.Б. Добровича. – М.: Прогресс, 1986. – 256 с.
4. Мюллер В.К. Новый русско-английский словарь. / В.К.Мюллер – М.:Адрес-Пресс, 2003 – 638 с.
5. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Яценко Тамара Семенівна. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

УДК 371

Н.В. СИНЮК

*Хмельницький національний університет*

#### МЕТОДОЛОГІЧНЕ Й ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕРВИННОЇ ПРОФІЛАКТИКИ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

Можна відзначити дві «національні» особливості профілактики наркоманії в Україні: 1) проведення профілактичних кампаній як відповідь на політичний імпульс, ініціативу державних органів; 2) циклічний або синусоїдальний характер профілактики.

Існуюче поле методичного забезпечення превентивної антинаркотичної діяльності має два сектори – закордонні методики й вітчизняні розробки.

При ознайомленні із закордонними методиками насамперед виявляються недоліки перекладу й відсутність їхньої культурної адаптації до місцевих умов, що зводить їхню ефективність до мінімуму. Серед позитивних сторін необхідно відзначити те, що ці розробки перевірені часом і базуються на методологічних

підходах, які вже зарекомендували себе у світі. Аналіз даного класу методичних рекомендацій дозволяє нам зробити висновок про те, що їх повноцінне й адекватне використання ще попереду.

Вітчизняні методичні розробки частково інтегрували в себе світовий досвід у цій області й, здебільшого, представляють повноцінні положення, що містять конкретні рекомендації з антинаркотичної профілактики, що враховують багатий вітчизняний досвід і культурні особливості.

Серед методичних розробок побудованих за моделлю формування життєвих навичок, звертає на себе увагу їх психологізованість, вчитель найчастіше залишається осторонь, а основним виконавцем стає шкільний психолог, нездатний один адекватно виконати вимоги цих методик.

Серед методичних рекомендацій побудованих за моделлю навчання здоровому способу життя слід зазначити введені в шкільну програму курси «Основи безпеки життєдіяльності» і «Валеологія», які містять відповідні тематичні розділи. Ці антинаркотичні розробки спрямовані вже безпосередньо на учнів.

В цілому, вітчизняні методичні рекомендації із профілактики наркотизму в освітніх закладах поєднує позитивна спрямованість, комплексний характер і змістовна насиченість. У той же час психолого, соціальні педагоги, викладачі шкіл підкреслюють той факт, що кожний посібник написаний у самостійному методологічному руслі й найчастіше має потребу в доповненні іншими методологічними підходами. До кінця не прояснена роль медичних і правоохоронних органів у превентивній роботі. Все це говорить про необхідність додаткової координації профілактики наркотизму в освітніх закладах, що в даний момент здійснюється на розсуд шкільної адміністрації.

Аналіз методичних посібників і інших літературних джерел із проблем первинної профілактики наркоманії дозволив нам виробити наступне її визначення: первинна профілактика наркотичної залежності – це комплекс соціальних, освітніх і медико-психологічних заходів, що попереджають прилучення до вживання наркотичних речовин, які викликають хворобливу залежність.

Стратегія первинної профілактики передбачає активність профілактичних заходів, спрямованих:

1. На формування особистісних ресурсів, що забезпечують розвиток у дитини активного життєвого стилю з домінуванням цінностей здорового способу життя, діючої установки на відмову від прийому психоактивних речовин;
2. На формування ресурсів родини, що допомагають вихованню в дітей і підлітків законслухняної, успішної й відповідальної поведінки, а також ресурсів родини, які забезпечують підтримку дитини, яка почала вживати наркотики, що стримують її розрив з родиною й таких, які допомагають їй на стадії соціально-медичної реабілітації при припиненні прийому наркотиків;
3. На впровадження в освітньому середовищі інноваційних соціально-педагогічних і психологічних технологій, що забезпечують розвиток цінностей здорового способу життя й мотивів відмови від «проби» і прийому наркотиків, а також технологій раннього виявлення випадків вживання наркотиків учнями;
4. На розвиток соціально-підтримуючої інфраструктури, що включає родину в мікросоціальне оточення дитини «групи ризику наркотизації» і дитини, що захворіла на наркоманію.

Цілями первинної профілактики є:

- зміна ціннісного відношення дітей і підлітків до наркотиків із вторинним зниженням попиту на психоактивні речовини (наркотики) у дитячо-підлітковій популяції;
- стримування залучення учнів у прийом наркотичних речовин;
- стримування росту важких, особливо небезпечних соціально-медичних наслідків зловживання наркотиками (залучення в кримінальну діяльність, залишення родини й навчання, зараження ВІЛ-інфекцією, гепатитом, венеричними хворобами);
- зниження чисельності груп ризику споживання ПАР (психоактивні речовини);
- підвищення якості здоров'я учнів;
- поліпшення якості освіти, за рахунок підвищення рівня здоров'я й зміни ціннісної орієнтації учнів;
- поліпшення криміногенної обстановки в регіоні;
- протидія ідеям прихованості й безкарності в групах ризику, шляхом широкого інформування про діагностичні тест-системи.

Можна виділити три основних напрямки первинної профілактики наркотичної залежності:

1. Профілактична антинаркотична робота в освітніх установах середньої й вищої професійної освіти.
2. Профілактична антинаркотична допомога родині.
3. Профілактична антинаркотична робота в позашкільних установах і сфері дозвілля.

Первинну профілактичну діяльність потрібно вести, керуючись принципами комплексності, диференційованості, аксіологічності, багатоаспектності.

### Література

1. Максименко С.Д. Актуальні питання профілактики наркоманії // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 10. – С. 1 – 3.
2. Соболев В.А. Центр первичной профилактики наркотизма: методологическое и организационное обеспечение / В.А. Соболев, Ю.Л. Белоусов, И.А. Подгорный. – Харьков : Финарт, 2002. – 80 с.

## САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ВИКЛАДАЧА ЯК НЕОБХІДНА УМОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Нове тисячоліття приносить людству не лише новітні технології в науці та побутовому житті, а й змінює уявлення індивіда про сучасну людину, цим самим висуюючи нові підвищені вимоги до сучасної молоді, зокрема, до процесу фахового становлення особистості.

Запити сучасної молоді у сенсі набуття професійних знань, умінь, навичок значно змінилися і потребують підвищеного рівня фахової компетенції педагогів, залучених до підготовки молодих кадрів. Сама система освіти перебуває у процесі певного реформування: впровадження модульно-кредитної системи оцінювання знань у вищих навчальних закладах, яка якісно змінила у студентства підхід до навчального процесу; підвищення вимог до спеціалістів – зумовили вдосконалення форм та методів підготовки фахівців.

Специфіка діяльності викладача ВНЗ в контексті окресленої проблеми полягає не лише у фаховій компетентності та всесторонній обізнаності з того чи іншого наукового напрямку. Основним знаряддям праці викладача є він сам, тобто його особистість, яка й визначає результати його практичної педагогічної діяльності. Важливим чинником успішної професійної діяльності є здатність розвивати власні особистісні якості необхідні для успішної діяльності викладача; опановувати знаннями про психологічні особливості студентської молоді; сприяти професійному самовизначенню та набуттю професійно-педагогічної ідентичності; систематично поглиблювати знання психологічних аспектів навчання і виховання у вищих навчальних закладах.

Успішність діяльності залежить від ефективної реалізації основних завдань: планування педагогічної діяльності, визначення її мети і завдань; організація пізнавальної діяльності студентів і своєї власної; вдосконалення методики викладання і розробка новітніх педагогічних технологій; забезпечення педагогічної взаємодії в стосунках зі студентами та інші. Реалізації цих завдань має сприяти педагогічне спілкування, яке є способом реалізації змісту, методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих на формування особистості студента. Воно є одним із найголовніших аспектів професіоналізму і педагогічної майстерності викладача.

Педагогічне спілкування викладача зі студентами має такі цілі:

- 1) інформаційна, яка передбачає взаємообмін навчальною і науковою інформацією;
- 2) ціннісно-орієнтаційна – полягає у передачі суспільно значущих і професійно важливих норм і цінностей;
- 3) спонукальна – полягає у підтримці студента, створенню мотивації його діяльності;
- 4) соціальна – узгодження спільних дій, отримання зворотного зв'язку про характер стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії.

Як особливе соціально-психологічне явище, педагогічне спілкування характеризується такими функціями:

- соціально-перцептивною – сприймання і пізнання викладачем і студентом один одного;
- комунікативно-поведінковою – передача інформації та обмін соціальними ролями, організація спільної діяльності;
- емоційною – прояв взаємних оцінних ставлень, ставлення викладача до студента як особистості; експресивні реакції кожної зі сторін спілкування;
- соціальною самопрезентацією.

Значення педагогічного спілкування полягає в тому, що завдяки йому викладач виступає персоніфікованим посередником між драмою наукових ідей і студентом, також через експресію викладач «заражає» студента своїм інтересом до науки, викликає в них живий інтерес до неї. Знання стають «живими». У безпосередньому спілкуванні мають значення не лише слова, а й невербальні засоби, тому в педагогічному спілкуванні багато експресії, педагогічного артистизму, навіть мистецтва. Викладач своїм прикладом спілкування пропонує культурну норму взаємин і тим самим формує в майбутнього фахівця комунікативну компетентність.

Необхідною умовою успішної професійної діяльності викладача є самоактуалізація. На думку відомого психолога А. Маслоу, це поняття визначається як «повне використання можливостей», набування співналаштуватися зі своєю внутрішньою природою [4]. Ознаками людини, яка досягла самоактуалізації виділяють такі (за А. Маслоу):

- ефективніше сприйняття реальності (толерантність до суперечностей, невизначеності);
- прийняття себе самого та інших (терпимість до слабкостей та сили інших);
- безпосередність та простота (намагання не справити враження, а переживати, інколи не дотримуватися ритуалів, формальностей);
- центрованість на проблемі (концентрація на завданні, роботі);
- незалежність (наявність чіткої позиції, власної точки зору, незалежність від культури та середовища);
- свіжість сприйняття (здатні відчувати новизну, задоволення; відсутність скарг на нудність і монотонність життя);
- суспільний інтерес (бажання допомогти іншим, вдосконалити себе);
- глибокі міжособистісні стосунки;
- демократичний характер (відсутність упереджень щодо класу, релігії, національності тощо);

- креативність (здатні до творчості в різних видах діяльності, поезії, мистецтві зокрема);
- опір окультурюванню (в гармонії із своєю культурою водночас зберігають внутрішню незалежність від неї; володіють автономністю і впевненістю у собі – мислення і поведінка не піддаються соціальному і культурному впливу).

Високий рівень професіоналізму діяльності викладача вищої школи передбачає оволодіння такими характеристиками, що в свою чергу, сприятиме лабільності психіки та розширенню здатності до саморозвитку особистості педагога.

З іншого боку ігнорування педагогом вище описаних аспектів призводить до формування негативних тенденцій у поведінці викладача, як наприклад, ригідність (небажання змінювати методи роботи, дотримання непродуктивної дистанції у взаємодії зі студентами), втрата здатності до саморефлексії, маніпулятивність у поведінці.

Професіоналізм викладача як особистості є якісною характеристикою суб'єкта праці, вона відображає високий рівень розвитку професійно важливих якостей, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності. Забезпеченню високого рівня професіоналізму та успішної діяльності можуть сприяти розвиток вмінь та реалізація таких форм особистісного розвитку:

- розвиток лабільності психіки та гнучкості поведінки (відкритість новому досвіду, зміна методів, стилю поведінки, стилю спілкування);
- своєчасна переоцінка (перегляд), зміна цінностей;
- здійснення самоаналізу життєвої спрямованості (здійснення реалістичного погляду на себе, «Що я хочу донести?»);
- врахування життєвого та професійного досвіду для подальшої науково-творчої діяльності;
- виявлення цікавості до життя; прагнення до самоактуалізації;
- оптимізація професійного спілкування (чути й бачити іншу людину, приймати іншого як даність, транслювати особистісне «Я» іншому суб'єкту, співпереживати іншому «Я»);
- врахування потреб сучасної молоді (виявляти повагу до цих потреб)
- зберігати особливості власного «Я».

Засобами, які сприятимуть самоактуалізації педагогічних можна визначити такі:

1. Психокорекційна робота в групі активного соціально-психологічного навчання (АСПН), яка сприяє засвоєнню оптимальних умінь спілкування; набуття лабільності психіки та гнучкості поведінки; вміння адекватно оцінювати ситуацію спілкування; здатності до глибинної рефлексії; розвиток можливостей розуміння себе та взаємин з людьми.

2. Систематична робота педагога з особистим психологом-консультантом.

3. Здійснення самовиховання (зацікавленість, активна громадянська позиція, особистісна зрілість).

### Література

1. Абрамова Г.С. Алгоритм работы психолога со взрослыми. / Г.С. Абрамова. – М. : Академический проект : Гаудеамус, 2003. – 204 с.
2. Воронов М. Психологические основы успеха. Практическое руководство по управлению собой и другими с позиций «ноосферного мышления». / М. Воронов. – К. : Ника-центр, 2005. – 363 с.
3. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту. / Н.Л. Коломінський. – К. : МАУП, 1996. – 268 с.
4. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование. / Пер. с англ., предисл. Г.А. Балла. – К. –Донецк, 1994. – 52 с.
5. Подласый И.П. Продуктивная педагогика. / И.П. Подласый. – М. : Народное образование, 2003. – 496 с.
6. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції : Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посібник. / Т.С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.

УДК 159.98:378

Н.А. СУРГУНД

*Хмельницький національний університет*

### ПРОБЛЕМА ТЕОРЕТИЧНОГО ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Зміна в багатьох країнах світу, у тому числі і в Україні, суспільної парадигми – на інформаційну, зумовлює в українському суспільстві активізацію трансформаційних процесів у різних сферах, зокрема і в освіті. Глобальна інформатизація суспільства визначає необхідність розвитку освітньої системи на засадах компетентнісного підходу та формування компетентностей – нових індикаторів високого професіоналізму людини в обраній сфері діяльності та її готовності до подальшого особистісного розвитку [1; 2; 3; 4].

Зважаючи на такі загальносвітові тенденції, в Україні необхідні модернізації змісту освіти, у тому числі й вищої, пов'язані з перспективою переходу від знанневої до особисто-діяльнісної (компетентнісної) парадигми. Потреба запровадження компетентнісного підходу в сучасній освіті підсилює актуальність подальших

теоретичних розробок проблеми компетентностей, осмислення їх структури, змісту і ролі в процесі навчання та виховання особистості й фахівця [1, с. 66].

В умовах глобалізації інформаційно-інноваційних технологій та зростання ролі особистісного фактору, адекватним науковим відображенням таких змін стає поняття компетентності [5]. Фахівцями зазначено, що істотним відмінністю поняття «компетентність» від терміну «кваліфікація» є включення поряд із вимогами до знань, умінь і навичок також й істотного обсягу вимог щодо якостей особистості [4; 6; 7; 8].

Вивчення компетентності як наукової категорії, її понятійне визначення у системі «компетенції / компетентності», дослідження складових компетентності та її структурного змісту в умовах різних видів діяльності – ці проблеми вітчизняними та зарубіжними вченими-психологами активно досліджуються, починаючи з 70 – 80-х років ХХ-го ст. (Б.Г. Ананьєв, Е.Ф. Зеєр, Н.В. Кузьміна, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, Н.В. Чепелева, В.Д. Шадріков та ін.).

Науковцями визначено, що компетентність є інтегративною особистісною характеристикою та проявляється тільки в діяльності [6; 9; 10; 11]. Соціально-психологічне бачення сутності діяльності особистості в умовах суспільства дає можливість розглядати компетентність як складну понятійну категорію, що характеризує її як інтегративну діялісно-особистісну якість людини, яка включає в себе комплекс специфічних особистісних, соціально-психологічних і фахових складових [7; 8; 10].

Згідно із компетентнісним підходом, компетентність у загальному розумінні цього поняття представляє собою комплекс різних видів компетентностей, сформованих у ході навчання та взаємодії багатьох особистісних та інших суспільних факторів, і розглядається як здатність людини застосувати (мобілізувати) отримані знання, уміння й досвід, як особистісне утворення, що містить інтелектуальні, емоційні та моральні конструкти [1; 2; 4; 11]. У структурі як загальної компетентності людини, так і професійної компетентності важливе місце займає соціально-психологічна компетентність, що означає здібність індивіда ефективно взаємодіяти з оточенням в системі міжособистісних стосунків як загального соціуму, так і в його професіоналізованих сегментах [1; 2; 5; 6; 7; 9; 12].

Л.М. Мітіна відзначає що в психології склалася усталена думка про те, що в загальному розумінні, разом із особистісним компонентом, компетентність охоплює знання, уміння й навички, а також прийоми та способи, необхідні для певної діяльності [8, с. 42]. Компетентність, як складна інтегрована якість, що характеризує певний рівень розвитку особистості людини, є категорією, динамічною в часі [5; 9; 10; 11]. Тому на кожному віковому етапі людина досягає своєї вершини у вигляді певної особистісної компетентності, що визначається поєднанням компетентнісних складових – загальних та фахових [7; 9].

Науковцями визначено, що в ході допрофесійного періоду розвитку формується загальна компетентність людини, яка складається з надпредметних, загальнопредметних та предметних компетентностей [1; 2; 4; 11]. Компетентнісна основа – це ключові компетентності, що є синтетичними, такими, що поєднують певний комплекс знань, умінь і ставлень, що набуваються протягом засвоєння всього змісту освіти і визначають можливості індивіда оволодіти суспільно-важливими комплексними поліфункціональними видами діяльності [2; 3; 11].

Поняття «професійна компетентність» розглядається науковцями лише з періоду професійного навчання за обраним фахом та подальшою професійною діяльністю людини в цій сфері. Якщо поняття компетентності людини пов'язується на основі особистісної сформованості із певним видом професійної діяльності, за умови отримання у ході навчання професійних знань, умінь і навичок, потрібних для виконання конкретної роботи, то в такій системі визначень мова йде вже про поняття професійної компетентності фахівця. Таке розуміння компетентності характеризує її як професійно-особистісну якість [2; 5; 12].

Компетентності, що складають інтегровану структуру професійної компетентності, розвиваються та формуються на базі загальної компетентності людини у ході її професійного навчання та подальшої професійної діяльності. Структура професійної компетентності фахівця визначається дослідниками як сукупність його ключових, базових та спеціальних компетентностей [5; 6; 7; 8].

Ключові компетентності необхідні для будь-якої професійної діяльності, вони пов'язані з успіхом особистості у швидкозмінюваному світі. В нинішніх умовах ключові компетентності виявляються в здатності людини вирішувати професійні задачі на основі використання інформації, комунікації та соціально-правових основ поведінки особистості в суспільстві. Характеристиками ключових компетентностей є надпредметність; міждисциплінарність; поліфункціональність; багатоконпонентність і багатовимірність; спрямування на формування рефлексії, поєднання особистісного і соціального; вони дають можливість знати не тільки ЩО, але й ІЯК робити [1; 3; 4]. Базові ж компетентності в узагальненому вигляді відбивають комплексні особливості певної сфери або галузі професійної діяльності (педагогічної, психологічної, медичної, інженерної, творчої та ін.) на визначеному етапі розвитку суспільства [1; 2; 11].

Спеціальні (спеціально-предметні) компетентності відображають специфіку конкретної фахової діяльності й характеризуються безпосередньо-професійною визначеністю. Спеціальні компетентності можна розглядати як професійно спрямовану реалізацію ключових і базових компетентностей у конкретному напрямку професійної діяльності [5; 7; 8]. Спеціально-предметні компетентності в процесі професійного навчання є предметною основою при формуванні компетентнісних складових у ході засвоєння фахових знань, умінь і навичок, що відображають специфіку певної професійної діяльності [12].

Усі ці три види компетентностей, як складові єдиного, інтегративного по сутності, професійно-особистісного поняття – професійної компетентності, взаємодіють і розвиваються в комплексі одночасно.

Переплітаючись одна з одною, вони на базі особистісно-соціалізуючих та фахових чинників формують індивідуальний стиль професійної діяльності фахівця, створюють його цілісний образ як професіонала, забезпечують розвиток та становлення його професійної компетентності [2, с. 8-9].

Отже, впровадження засад компетентнісного підходу в сучасну систему вищої освіти визначає необхідність цілеспрямованого формування у викладачів ВНЗ, фахівців гуманітарного спрямування, на основі врахування їх діяльнісно-особистісних якостей, комплексу певних професійно необхідних компетентностей, які визначають ефективність їх фахової психолого-педагогічної діяльності.

### Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В.А. Козырева и П.Ф. Радионовой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2004. – 392 с.
3. Овчарук О.В. Ключові компетентності : Європейське бачення // Управління освітою. – 2004. – №2. – С. 6-9.
4. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін. ; За ред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Учебное пособие. – М. : Московский психосоц. ин-т ; Воронеж, МОДЭК, 2003. – 480 с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М. : Флинта, 1998. – 201 с.
9. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – М. : МПСИ ; Воронеж НПО «МОДЭК», 2000. – 289 с.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1985. – 452 с.
11. Шишов С.Е. Понятие компетентности в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30-34.
12. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика // Актуальні проблеми психології: Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка. – К., 1999. – Вип. 19. – С. 271-278.

УДК 371.134+373.3:316.61.001 (045)

С.І. ТАФІНЦЕВА

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНЯ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливу роль відіграє інноваційний потенціал, що викликає потребу у людях, здатних системно мислити, швидко орієнтуватися у інформаційному просторі, приймати адекватні рішення, продукувати та реалізовувати нові ідеї у різних сферах знань. Це в свою чергу формує соціальне замовлення на нові підходи у системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи, результатом діяльності якого має стати «інноваційна» особистість, тобто соціалізована.

Під час здійснення професійної підготовки велике значення набуває своєчасність надання майбутньому вчителю початкової школи повної і точної інформації про особливості соціалізації особистості молодшого школяра і перспективах розвитку для планування і реалізації навчально-виховного процесу. Професійна підготовка допомагає в нестандартних умовах приймати правильні рішення, оволодіти новим педагогічним мисленням, новим відношенням педагога до своєї діяльності з метою полегшення інтеграції особистості школяра із соціальним середовищем.

На важливість підготовки майбутнього вчителя орієнтують ряд державних документів, які визнають підготовку дітей та молоді до свідомого життя в душі взаєморозуміння та злагоди, з повагою до державного та соціального устрою; визначають вимоги до рівня сформованості у особи соціальних і громадянських якостей з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності; наголошують на гнучкій й адекватній запитам практики підготовці спеціаліста [1; 2]. Вчитель початкової ланки освіти повинен мати базовий рівень знань та умінь із соціалізації молодшого школяра, методики, психології та педагогіки необхідний для реалізації навчально-виховної діяльності та володіти відповідними знаннями про вікові особливості соціалізації учня, оскільки саме специфіка означеного процесу висуває високі вимоги до рівня теоретичних знань та практичної підготовки вчителя. Він повинен спрямовувати початково-виховний процес на особистість учня, щоб учень мав необмежені можливості для самостійного та ефективного соціального розвитку. Тому під час навчання майбутній педагог повинен оволодіти:

- стійкою системою знань, що розкриває суть та особливості соціалізації молодшого школяра;
- умінням цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з питань інтеграції особистості учня із соціальним середовищем;
- психолого-педагогічними знаннями з проблеми соціалізації учня у навчально-виховному процесі;
- спеціальними методиками, технологіями соціалізації молодшого школяра.

Практика традиційної підготовки у вищому навчальному закладі базується на предметно-дисциплінарній основі, яка не завжди відповідає характеру майбутній діяльності спеціаліста, у якій в єдності представлені педагогічний та соціальний компоненти. В.Ю.Ковальчук визнає, що якість підготовки фахівців в окремих педагогічних закладах все ще досить далека від сучасних державних стандартів [4, с. 68]. Дидактична орієнтація закладу освіти на підготовку вчителя-предметника призвела до того, що володіючи достатнім об'ємом знань, він часто не вміє застосувати їх на практиці, губиться у нових, нетипових ситуаціях. Негативним наслідком такого підходу є професійна реалізація випускника у «одномірному» перерізі. Тим самим, створюються передумови того, що у початковій школі маємо вчителів мов, математики, природознавства, проте не маємо «інноваційного» вчителя, вчителя-інструктора, який зорієнтований у професійній діяльності на соціальне замовлення суспільства.

Вихід із зазначеної ситуації вбачаємо у створенні такої системи навчання, яка б забезпечувала формування компетентного, самостійного, конкурентоспроможного на ринку праці вчителя-професіонала, підготовка якого характеризується професійно-педагогічною спрямованістю та інтеграцією педагогіки й соціальних систем.

На думку Г.І.Саранцева до підготовки майбутнього вчителя необхідно висувати наступні вимоги: засвоїти методологію наукового пошуку, оволодіти системним аналізом, вміти адаптувати до різноманітних змін, прогнозувати процес розвитку тієї чи іншої ситуації [7, с. 65]. Такий спеціаліст буде готовий не лише до професійної діяльності у навчально-виховному процесі, а й на вміння оцінити соціальну ситуацію розвитку кожного учня зокрема.

На важливість інтеграції змісту освіти із соціальним замовленням останнім часом у психолого-педагогічній літературі звертається особлива увага. При цьому інтеграція розглядається як якість об'єктивно необхідного початку організації професійної підготовки студентів до соціалізації учня. І.А.Колесникова пропонує змінити ціннісно-змістову спрямованість педагогічної підготовки вчителя до соціалізації учня та реалізовувати через етапи:

1. особистісно-гуманної орієнтації;
2. формування системності педагогічного мислення;
3. діалектичної взаємодії світової та індивідуальної педагогічної культури;
4. професійно-педагогічного пілотажу;
5. професійного самовизначення [5, с. 77-78].

Їх послідовна реалізація, на нашу думку, здатна забезпечити якісно новий рівень професійної підготовки майбутнього вчителя до такої організації навчально-виховного процесу, під час якої учень набуває та відтворює соціальний досвід, соціальну позицію, навички суспільної поведінки, самостимулювання соціальної, психічної і фізичної активності; засвоює соціальну інформацію, систему ціннісних орієнтацій; набуває засоби пізнання навколишнього світу; стає здатним до спілкування з оточуючими людьми.

Оскільки у професійній діяльності майбутнього вчителя педагогічний та соціальний компоненти виступають у нерозривній єдності, тому у процесі підготовки студента необхідно змодельовати такі умови навчання, які були б адекватні тим реальним умовам, у яких він буде проявляти себе як професіонал. У зв'язку із цим необхідно: складання індивідуальної програми розвитку студента на кожний семестр (з перспективою на весь період навчання). У такі програми представлена характеристика студента; фіксуються всі види навчальної діяльності та форми контролю; ознайомлення студента педагогічного закладу освіти із педагогічними технологіями та сприяння ефективному оволодінню ними на заняттях з дисципліни «Педагогічні технології в початковій школі», що призводить до закладання фундаменту педагогічної культури, формування педагогічної культури, удосконалення педагогічної культури; звертання особливої уваги на зміст шкільних предметів початкової школи та аналіз їх потенціалу у справі соціалізації особистості.

Теоретичний аспект професійної підготовки до соціалізації молодшого школяра розглядає організацію навчання студентів на різних рівнях – «базовому», «основному», «додатковому необов'язковому». «Базовий рівень» включає загальнотеоретичну та методичну підготовку до соціалізації учня, питання за основними напрямками змісту шкільних курсів початкової школи. Програма базового рівня повинна відповідати вимогам до рівня підготовки спеціаліста державного освітнього стандарту для спеціальності «Початкове навчання». Цього рівня повинні досягнути усі студенти в обов'язковому порядку. Основний вибіркового рівня представлений у вигляді спецкурсів чи основних курсів за вибором. На цьому рівні розглядаються теоретико-методологічні основи здійснення соціалізації молодшого школяра в пропедевтичних, базових, профільних та елективних курсах шкільних предметів початкової школи. Тут можуть вивчатися курси «Основи соціалізації», «Соціалізація молодшого школяра», «Соціалізація і виховання», які обираються студентами в залежності від їх інтересів. Додатковий необов'язковий рівень може бути реалізований шляхом вивчення дистанційних курсів.

Отже, підготовка педагогічних кадрів до соціалізації учнів початкової школи здійснюється у навчальній та практичній діяльності. Своєчасне визначення рівня підготовки конкретного педагога дає можливість спланувати роботу по розвитку його професійного потенціалу. Для покращення професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до соціалізації учня, на наш погляд, доцільно інформувати про нові та авторські технології соціалізації, нові методи роботи із учнями; орієнтувати на створення власних завдань, методик, спрямованість на експериментальну діяльність; спрямувати на оволодіння практичними навиками засвоєння етапів соціалізації молодшого школяра.

## Література

1. Закон України «Про освіту». – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
2. Закон України «Про загальну середню освіту» // Освіта України : норм. – прав. док. МОН України. – 2001. – С. 7-38.
3. Киричук О.В. Психолого-педагогічна діагностика розвитку учнів та колективу школи: навч. – метод. посібник / О.Киричук, О.Коберник. – К.: ІЗМН, 1998. – 106 с.
4. Ковальчук В. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя: модернізаційний аналіз / Володимир Ковальчук. – Київ-Дрогобич: Коло, 2004. – 264 с.
5. Колесникова И.А. Как приблизить подготовку учителей к потребностям школы // Педагогика. – 1992. – № 5-6. – С. 71-78.
6. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: навч. посібник / О.Мороз, В.Сластьонін, Н.Філіпенко. – К., 1997. – 168 с.
7. Саранцев Г.И. Методическая подготовка будущего учителя в современных условиях // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 61-68.

УДК 371. 134+37. 036+373.3(045)

Н.С. ТКАЧУК

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

### **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Сучасний період становлення Української держави зумовлює потребу в розвитку творчого та інтелектуального потенціалу людини, своєчасного виявлення й подальшого формування творчості та обдарованості. Відродження суспільства України, його розвиток значною мірою залежить від творчості та активності його членів, їх ініціативи; тих умов, які створюються для розвитку та реалізації потенціалу кожної особистості.

Проблема формування творчої особистості вказується як мета в будь-якій педагогічній системі. Про велику значимість розвитку індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації йдеться у Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Положенні про загальноосвітній навчальний заклад, Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття)[1].

Ефективність вирішення проблеми формування творчої особистості значною мірою залежить від якості професійно-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах, де повинна надаватися не тільки спеціальна фахова кваліфікація, а й мають відбуватися процеси особистісного розвитку, становлення педагога як людини культури, формування творчого потенціалу майбутніх вчителів.

Проблема розвитку творчого потенціалу вчителя початкової школи в процесі демократизації та гуманізації освіти набуває особливої актуальності, оскільки підняти навчально-виховний процес на якісно новий рівень неможливо без розвитку творчого стилю діяльності тих, хто безпосередньо запроваджує в життя соціальне замовлення суспільства.

Формування творчого потенціалу можливе лише в умовах гуманістичної освіти, яка ставить в «епіцентр» особистість як найвищу цінність життя.

Внутрішня особистісна тенденція до творчого вирішення проблем у психолого-педагогічній літературі отримала назву «креативність». З психологічної точки зору креативність – це тісно пов'язана з іншими рисами в цілісну систему властивість особистості. Предметом спеціального вивчення вона виступила в дослідженнях як зарубіжних (Н. Коган, С. Медник, та ін.), так і вітчизняних вчених (Т. Галкіна, Є. Григоренко, В. Дружинін, та ін.). Зрозуміти природу креативності без розуміння сутності творчості неможливо. Однозначними є положення про те, що творчість – це здатність виконувати роботу, яка одночасно є як новаторською (тобто оригінальною, несподіваною), так і корисною, що відповідає вимогам завдання. Творчість – це широкомасштабна тема, вивчення якої важливе для розуміння механізмів розвитку як особистості, так і суспільства. На особистісному рівні творчість необхідна як при рішенні проблем на роботі, так і в повсякденному житті. На суспільному рівні творчість – це вияв нових напрямків у мистецтві, наукових відкриттях і нових соціальних програмах. А. Маслоу наголошував, що творчість – універсальна функція людини, котра веде до всіх форм самовираження. Л.С. Виготський писав: «Звичайно, найвищий вияв творчості і досі доступний лише небагатьом представникам людства, Але у повсякденному житті, що оточує нас, творчість є необхідною умовою існування, і все, що виходить за межі рутини і в чому міститься хоча б йота нового, зобов'язане своїм походженням творчості людини»[3].

Стосовно конкретної людини творчий потенціал визначається як інтегруюча властивість особистості, яка «характеризує міру її можливостей ставити й вирішувати нові завдання в сфері своєї діяльності, котра має суспільне значення» [ 6].

До сфери творчого потенціалу особистості входять такі складові: задатки, нахили; інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність виявів, домінування пізнавальних інтересів; допитливість, потяг до створення нового, нахили до пошуку та розв'язання проблем; швидкість у засвоєнні нової інформації; нахили до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступного вибору; вияви загального інтелекту, швидке оцінювання та вибір шляху розв'язання проблеми, емоційний «супровід» розумових процесів, напо-



легливість, цілеспрямованість, переконаність, працелюбність, систематичність у роботі, прийняття сміливих рішень; творчі тенденції в роботі, вміння комбінувати, реконструювати, нахили до зміни варіантів, економне використання часу, матеріальних засобів тощо; інтуїтивність, здатність до найшвидших оцінок, розв'язань, прогнозів; порівняно швидке оволодіння робочими прийомами, технікою праці, професійною майстерністю; здатність виробляти особистісні стратегії й тактики під час розв'язання загальних і спеціальних нових проблем і задач, а також пошуків шляхів виходу із нестандартних ситуацій.

У молодшому шкільному віці центром життя виступає система «дитина – вчитель», яка визначає розвиток внутрішніх орієнтирів зростаючої особистості та творчого потенціалу. Розвиток творчого потенціалу дитини в школі починається ще з молодшого шкільного віку. Велика роль у виявленні, діагностуванні й формуванні творчого потенціалу молодшого школяра належить саме вчителю початкової школи.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів початкової школи охоплює ознайомлення майбутніх фахівців з різними методиками діагностування творчого потенціалу молодших школярів, ознайомлення з формами, методами, прийомами, творчими завданнями, що сприяють розвитку креативності учасників педагогічного процесу.

Для виявлення, а в подальшому, успішного формування творчого потенціалу молодших школярів майбутнім вчителям початкової школи потрібно знати:

- вікові та індивідуальні особливості учнів;
- психологічні механізми процесу творчості та «фактори креативності» [7];
- когнітивні методики діагностики та методики діагностики інтелектуально творчої особистості (система діагностики інтелектуального потенціалу дітей А. Біне) [1];
- вербальні тести, які значною мірою пов'язані з комунікативною діяльністю учнів (тести П. Торренса);
- тести вивчення динамічних факторів – мотивів, потреб, інтересів, цінностей (тести Р.Б. Кеттелла, тест Люшера);
- процес творчої проектно-конструкторської діяльності, відповідно до стратегічної концепції організації, який можна умовно поділити на три взаємо проникаючі основні цикли: еталонування, проектування та апробування;
- методики, за якими школярів можна навчати розв'язанню творчих завдань [4];
- методи активізації творчого мислення (система творчого тренінгу КАРУС, що передбачає навчання вказаним стратегіям та використання ускладнюючих умов), творчі ігри школярів (наприклад, гра «Конструкторське бюро») [5].

Майбутні вчителі початкової школи, опановуючи зміст психолого-педагогічних дисциплін, предметів художньо-естетичного та математично-природничого циклу, фахових методик, виконуючи творчі завдання, вирішуючи педагогічні задачі, мають можливість розвивати мотиваційно-творчу активність, інтелектуально-логічні та інтелектуально-евристичні здібності, світоглядні властивості, моральні якості, здатність до самоврядування у творчій діяльності, комунікативно-творчі здібності, індивідуальні особливості, що сприяють успішній навчально-творчій діяльності. Для активізації креативності студентів під час занять необхідно створювати умови для виявлення особливого психічного стану особистості (емоційної, інтелектуальної, фізичної сфери), який сприяє творчому процесу. Опановуючи теоретичний матеріал, майбутні фахівці виробляють і практичні вміння:

- зіставляти різноманітні типи діагностичних тестів, аналізувати їх, робити висновки та узагальнення;
- створювати умови для формування творчих здібностей молодших школярів у спілкуванні та діяльності;
- розвивати допитливість, творчий інтерес, прагнення до творчих досягнень до саморозвитку творчих здібностей;
- розвивати здібність аналізувати і порівнювати, доводити й обґрунтовувати, висувати гіпотези та відстоювати свої творчі позиції;
- організовувати колективну творчу діяльність;
- створювати умови для педагогіки співробітництва, педагогіки оптимізму і успіху;
- використовувати евристичні методи навчально-творчої діяльності та діалог як форму творчої діяльності;
- організовувати самостійну роботу учнів;
- створювати ситуації успіху та формувати оптимізм в учнів [3].

Таким чином творча особистість розвивається на основі своєрідного синтезу різних видів діяльності та різних психічних утворень, і, перш за все, уяви та свідомості. Вони мають різну вагу в той чи інший віковий період, визначаючи конкретний творчий потенціал людини. Саме цей шлях прийнятний для розвитку творчої особистості. Творчий потенціал вчителя повинен бути спрямований на формування творчої особистості учня.

### Література

1. Біне А. Измерение умственных способностей / А. Біне ; В.А. Луков (подгот.) ; М. Владимирский (пер. с фр.). – СПб. : Союз, 1998. – 432 с.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). – К., 1994.
3. Калашин В. Ф. Розвиток творчості учнів : метод. посіб. / Калашин В. Ф., Гуменюк Д. В. – К., 2008. – 111 с., [1] : ил. – (Б-ка журн. «Управління школою» ; Вип.8 (68)).
4. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1978. – 45 с.  
Моляко В. А. Психология детской одарённости / Моляко В. А., Кульчицкая Е. И., Литвинова Н. И. – К. : Знание, 1995. – 83 с.
5. Немов Р. С. Психология : [учеб. для студ. высших пед. учеб. завед.] : в 3 кн. / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1995. – Кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – 496 с.
6. Пономарёв Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарёв. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.

**ВПЛИВ ТИПУ ЕМОЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ  
НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Пошук шляхів перевиховання учнів з вадами поведінки є надзвичайно актуальною проблемою сьогодні, в дослідження якої значний вклад внесли вітчизняні вчені (Н. Максимова, В. Оржеховська, В. Синьов, М. Фіцула та ін.). Проте кількість важковиховуваних дітей зростає, що вимагає подальших досліджень проблеми. Вважаємо, що заслуговують уваги питання емоційної спрямованості вчителя і її впливу на учнів.

Б. Додонов виділяє 10 типів загальної емоційної спрямованості [1]. Можливо, його типологія є спірною, проте в цілому можна погодитися з існуванням подібних типів. Майже всі вони були виявлені і в нашому дослідженні в процесі вивчення ролі емоційного фактора у спілкуванні вчителя і важковиховуваних учнів. Найбільш відомим типом загальної емоційної спрямованості є альтруїстичний тип. Для осіб цього типу важливе усвідомлення того, що їх діяльність необхідна для людей. Для педагога альтруїзм – одна з найнеобхідніших якостей. Тому вчитель-альтруїст може домогтися успіхів у педагогічній взаємодії, хоч, звичайно, одного тільки альтруїзму для ефективної педагогічної діяльності недостатньо. Близьким до цього типу є комунікативний тип. Для його представників дуже важливим є емоційний контакт з оточуючими, бажання поділитися з ними своїми думками, переживаннями. Для практичного типу людей характерне стремління до мети, емоційна захопленість рухом до неї, досягненнями на цьому шляху. Захопленість роботою дає їм насагу, сили, знімає втому. Цей тип, як і попередній, теж може позитивно вплинути на результативність педагогічної діяльності.

Для гностичного типу найбільш привабливою емоціогенною ситуацією є вирішення складних пізнавальних проблем. Ми спостерігали багатьох вчителів, захоплених розв'язанням тих чи інших питань стосовно предмету, який вони викладали, але емоційного контакту з вихованцями у них не було.

Романтичний тип емоційної спрямованості особистості вчителя загалом приваблює учнів, особливо підлітків, оскільки в цьому віці якраз спостерігається потяг до пригод, до всього неординарного, загадкового.

Цікавим і досить привабливим для дітей є так званий пугнічний тип емоційної спрямованості вчителя (від латинського «*crugno*» – боротьба). Емоційне задоволення такі люди отримують від переживання почуття небезпеки, ризику. Страх не демобілізує, а, навпаки, мобілізує їх. Щоправда, цьому типу у педагогічній діяльності часто бракує організованості, почуття міри, що може привести до негативних наслідків.

Естетичний тип визначається потягом до прекрасного, потребою в емоційному задоволенні від спілкування з прекрасним: в природі, мистецтві, людині. Учитель-естет міг би чудово впливати на вихованців. Але, якщо цей тип позбавлений вміння спілкуватися, він не здатний активно і цілеспрямовано впливати на вихованців, навчати їх насолоджуватися прекрасним, уміти відрізнити його від потворного, фальшивого.

Глоричний тип (від латинського *gloria* – слава). Це тип емоційної спрямованості особистості, який прагне уваги, поклоніння, вихваляння його достоїнств, захоплення ним. За нашими даними, цей тип емоційної спрямованості особистості не є бажаним для педагогічної діяльності.

Гедонічний тип емоційної спрямованості особистості досить відомий і властивий багатьом людям. Основна його характеристика – прагнення до насолоди. Причому, це здебільшого не відчуття насолоди, пов'язане з певними успіхами в діяльності, а з задоволенням суто органічних потреб: смачна їжа, тепло тощо.

І, нарешті, – акізитивний тип (від французького «*acquisition*» – придбати). Це не обов'язково – накопичення речей. Акізитивність проявляється в прагненні до колекціонування. Цей тип емоційної спрямованості особистості вчителя може відігравати позитивну роль у вихованні окремих учнів, які теж мають задоволення в колекціонуванні, причому інтереси їх повинні співпадати.

Слід відмітити, що класичний, «чистий» варіант емоційної спрямованості особистості нам вдалося виявити менш, ніж у 40 % обстежених. Серед них найбільше представників комунікативного типу.

Альтруїстичний тип теж досить розповсюджений, але у багатьох випадках альтруїзм педагогів, віднесених нами до цього типу, проявляється тільки стосовно досить обмеженого кола людей (найчастіше членів своєї сім'ї). Справжніх альтруїстів-гуманістів, яких хвилює доля не тільки власних синів і дочок, а всіх дітей – серед вчителів, на жаль, не так вже й багато.

Питання про тип емоційної спрямованості особистості досить слабо вивчене на сьогоднішній день. Так, серед вчених немає єдиної думки щодо факторів, які визначають формування того чи іншого типу. Очевидно, тип емоційної спрямованості в основному формується під впливом середовища, виховання, але, безперечно, природжені задатки людини теж мають в цьому плані неабияке значення. Тип загальної емоційної спрямованості особистості виступає як один із системоутворюючих факторів всієї її психологічної структури, впливає на особливості емоційної сфери, на сприймання і ставлення до навколишньої дійсності.

Тому дуже важливо на основі виявлення співпадання типів емоційної спрямованості вчителів і важковиховуваних учнів уміло використати цей надзвичайно важливий фактор у перевихованні.

Так, нами встановлено, що в переважній більшості випадків на учнів пугнічного, естетичного, романтичного, гностичного типу, а також акізитивного (в розумінні схильності до колекціонування) позитивний вплив мають саме ті вчителі, які належать до цих же типів емоційної спрямованості особистості.

Правда, тут слід враховувати і багато інших факторів. Наприклад, обов'язковою умовою забезпечення позитивного педагогічного впливу вчителя на важковиховуваних учнів є наявність чітко вираженої позитивної загальної спрямованості вчителя, високих моральних якостей.

Вчитель пугнічного типу, безперечно, дуже приваблює підлітків цього типу емоційної спрямованості і деяких інших типів, враховуючи особливості підліткового віку. Але якщо його сила, рішучість, витримка, відвага, воля поєднуються з аморальністю, цинізмом, жорстокістю, що, до речі, досить часто властиво таким типам, позитивного результату педагогічної взаємодії, звичайно, досягти неможливо, скоріше, навпаки.

Отже, врахування типу естетичної спрямованості особистості вчителя має важливе значення у забезпеченні позитивного впливу на вихованців.

### Література

1. Додонов Б.И. В мире эмоций / И.Б. Додонов. – К. : Политиздат, 1987. – 140 с.

УДК 159.9.072.43.432

I.В. ТОМАРЖЕВСЬКА  
*Хмельницький національний університет*

## УСВІДОМЛЕНЕ СТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я ЯК ГОЛОВНИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ЙОГО ЗБЕРЕЖЕННЯ

Проблеми здоров'я особливо актуальні для України. Дедалі наростаючий ритм сучасного життя, збільшення емоційної і нервової напруженості, зниження фізичної активності, погане харчування, поява факторів середовища, що негативно впливають на здоров'я а також низький рівень культури ставлення до власного здоров'я сприяють погіршенню здоров'я юнаків та дівчат.

Процес розвитку людини нерозривно пов'язаний з формуванням її ставлень, які потім є умовою розвитку особистості, а з досвідом «...ставлення стають зміцненими, починають характеризувати особистість, стають рисами характеру» [2, с. 67]. Ставлення характеризуються ступенем виразності, вибірковістю, усвідомленістю, стабільністю, широтою або вузькістю, глибиною, систематичністю, змістовністю, цілісністю, дієвістю, рівнем узагальненості й обґрунтованості. У системі ставлень виділяють домінуючі, що визначають всю діяльність людини. Неусвідомлене ставлення в процесі свого розвитку може набути такої якості як усвідомленість [3].

Усвідомлення – показник сформованості позиції особистості як суспільного суб'єкта. Усвідомленість – це інтеграція даного ставлення з усіма іншими та прояв його в активній свідомій соціальній вибірковості поведінки особистості. Суб'єктивне ставлення може бути охарактеризоване як свідоме тоді, коли особистість свідомо ставить перед собою соціально спрямоване завдання, пов'язане з цим ставленням, і проявляє активність по її рішенню.

В.М. Кабаєва пропонує використання терміна «усвідомлене ставлення» до здоров'я [1]. Відповідно до її думки, ставлення до здоров'я являє собою систему індивідуальних, вибіркових зв'язків особистості з різними явищами навколишньої дійсності, що сприяють або навпаки загрожують здоров'ю людей, а також певну оцінку індивідом свого фізичного й психічного стану. Суб'єкт, що володіє здоров'ям – це сам громадянин. Здоров'я належить йому на правах особистої власності. Він може на свій власний та вільний вибір поліпшувати або, навпаки, погіршувати своє здоров'я.

Найважливішою психологічною характеристикою поведінки людини є характер мотивів, що спонукують її до того або іншого вчинку, дії. Отже, істотно важливим при вивченні рівня культури є виявлення мотиваційної основи поведінки людей у природі й соціумі.

Незважаючи на деяке розходження в підходах до системного дослідження особистості загальною думкою є уявлення про нерозривний зв'язок та ієрархічну залежність всіх підструктур особистості та їхніх елементів.

Для нашого дослідження це положення є принципово важливим, тому що ціннісне ставлення ми розглядаємо як елемент переконань, які в свою чергу входять у систему потребнісно-мотиваційної сфери особистості. Специфіка переконань визначається шляхом аналізу особливостей складових їхніх елементів: інтелектуального, емоційно-почуттєвого та практично-дієвого, а також характеру сполучення цих особливостей. Як відзначалося вище, психологічним показником поведінки людини є те, які мотиви спонукають її до тих або інших вчинків.

Формування ставлення до світу постійних речей починається з раннього дитинства шляхом оволодіння дитиною функціональним значенням створених предметів і становлення розуміння необхідності дбайливого поведінки з ними. В результаті, у дитини відпрацьовується ціннісне ставлення до оточуючого її світу.

Проблемі позитивного емоційно-ціннісного ставлення до себе приділяли увагу багато авторів. Складність феномену емоційно-ціннісного ставлення до себе пояснює В.В. Столін, виділяючи наступні аспекти:

- це інтегральна характеристика особистості, інтегральний особистісний зміст,
- воно має важливе значення для підтримки психологічного комфорту й здоров'я особистості, отже, надзвичайно великий ризик усвідомлення свого негативного ставлення до себе,

- воно пов'язане з пізнанням інших людей і взаємин з ними, причому, з віком ступінь розвитку само-свідомості визначає зміст пізнання інших. Як говорять, «не пізнати нам в інших того, що в собі не пізнали»,
- це ставлення пов'язане з оцінками, відносинами навколишніх – як конкретних людей, так й узагальнених «інших» у вигляді суспільних норм і цінностей,
- воно проявляється не тільки безпосередньо як переживання свого «Я», але й опосередковано – у вигляді ставлення до інших й очікуваних ставлень інших до себе [4].

У зв'язку з проблемою генезису емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе розглядаються питання обумовленості цього явища різними чинниками. Дослідниками виділені наступні чинники:

- соціальна ситуація розвитку особистості (об'єктивні обставини життя, соціальні ролі, що реалізують соціальну позицію людини) (А.М. Еткінд);
- умови виховання, положення дитини в родині (К. Роджерс);
- ставлення інших людей до даної людини (Ю.Е. Альошина, Л.Я. Гозман, Е. Бернс, А.В. Мудрик, В.В. Столін, М.А. Хазанова, І.І. Чеснокова та ін.);
- ступінь відкритості своєму досвіду переживань, здатність «почути» і назвати для себе пережиті почуття (Л.Я. Гозман., К. Rogers);
- пізнання себе, самоаналіз, осмислення себе (у тому числі власних інтересів і способів їхнього задоволення) (М.В. Лукін, В.В. Столін, Е. Фромм);
- пізнання інших людей і взаємин з ними (Е.В. Ильєнков, В.В. Столін, І.І. Чеснокова);
- здатність до саморегуляції (зняття внутрішнього напруження) (М.В. Лукін, С.Р. Пантїлєєв);
- власні досягнення особистості, її успішність у самореалізації (Л.Н. Захарова, І.С. Кон, К. Хорни, І.І. Чеснокова);
- атмосфера прийняття, довіри, відкритості в мікросоціумі (Л.Н. Лєсохіна, В. Сатир, К. Роджерс);
- відкрите діалогічне спілкування (Л.А. Петровська, А.У. Хараш).

Серед властивостей здорової особистості – оптимізм, зосередженість (відсутність метушливості), врівноваженість, моральність (чесність, щирість та ін.), адекватний рівень домагання, почуття боргу; впевненість в собі, невразливість (уміння звільнитися від затаєних образ), працездатність, незалежність, безпосередність (природність), відповідальність, почуття гумору, доброзичливість, терплячість, самоповага, самоконтроль.

Особливе значення серед критеріїв психічного здоров'я особистості надається ступеню її інтегрованості, гармонійності, консолідованості, врівноваженості, а також таким складовим її спрямованості як духовність (пізнання, прагнення до істини); пріоритет гуманістичних цінностей (доброта, справедливість й ін.); орієнтація на саморозвиток, збагачення своєї особистості. З позицій самокерування здорова особистість характеризується вираженістю цілеспрямованості (знаходженням сенсу життя), енергійністю, активністю, самоконтролем, адекватною самооцінкою.

Соціальне здоров'я особистості знаходить висвітлення в адекватному сприйнятті соціальної дійсності, інтересу до навколишнього світу, адаптації (рівноваги) до фізичного й суспільного середовища, спрямованості на суспільно – корисну справу, культурі споживання, альтруїзмі, емпатії, відповідальності перед іншими, безкорисливості, демократизмі в поведінці.

З іншого боку, можна говорити й про характерні ознаки психічного нездоров'я, неблагополуччя. Серед них є найбільш типові і їх теж можна впорядкувати відповідно до наведеного вище логікою міркування.

Подібними властивостями особистості є: залежність від шкідливих звичок; відхід від відповідальності за себе; втрата віри в себе, свої можливості; пасивність («духовне нездоров'я»). У цілому така особистість досить дезінтегрована; їй властиві втрата інтересу, любові стосовно близького; пасивна життєва позиція. В плані самоврядування вона відзначається неадекватністю самооцінки; ослабленим або, навпроти, невинувато гіпертрофованим самоконтролем; ослабленням волі. Її соціальне неблагополуччя проявляється в неадекватному сприйнятті (відображенні) навколишнього світу; дезадаптивній поведінці; конфліктності; ворожості; егоцентризмі (що виливається в жорстокість та безсердечність); прагненні до влади (як самоцілі); та ін.

Здоров'я підростаючої людини – проблема не тільки соціальна, але й моральна. Прилучення підлітків до проблеми збереження свого здоров'я – це насамперед процес соціалізації – виховання. Здоровий спосіб життя поєднує все, що сприяє виконанню людиною професійних, суспільних і побутових функцій в оптимальних для здоров'я умовах і виражає орієнтованість діяльності особистості в напрямку зберігання, зміцнення й формування як індивідуального, так і суспільного здоров'я. Тому важливим є розуміння того, що активне відношення до власного здоров'я виховується з раннього віку, що здоров'я – величезна цінність, дарована людині природою.

### Література

1. Кабаева В.М. Организация психолого-педагогического исследования осознанного отношения подростков к собственному здоровью: Методические рекомендации для педагогов-психологов. – М. : АПКИПРО, 2002. – 56 с.
2. Мясичев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Ч.2. – С. 110-125.
3. Мясичев В.Н. Психология отношений: Под редакцией А.А. Бодалева / Вступительная статья А.А. Бодалева. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : МПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

УДК 159.954:378.147

М.І. ТОМЧУК

*Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

Професійна діяльність сучасного фахівця має творчий характер і характеризується неординарністю, оригінальністю, нешаблонністю мислення і дій. Вона вимагає від особистості виявлення розумної ініціативи, прийняття в умовах неповної і суперечливої інформації нестандартного, найчастіше непередбаченого рішення.

На сьогодні вищі навчальні заклади (ВНЗ) загалом забезпечують підготовку кадрів, здатних вирішувати професійні завдання. Проте, як засвідчив проведений нами аналіз процесу підготовки фахівців гуманітарної сфери, виявлені й певні проблеми. Вони є наслідком наявності протиріч у практиці їхньої підготовки, основними з яких є протиріччя між зрослою соціальною потребою у творчому, активному професіоналі і консерватизмі основних елементів системи підготовки кадрів; між потребою в оптимальній інтеграції всіх компонентів діяльності фахівця і сформованою практикою навчання студентів; між типовою системою підготовки майбутнього керівника й індивідуально-творчим характером його діяльності тощо.

Успішне виконання професійних завдань вимагає гнучкості і динамічності мислення, здатності не тільки досягати неухильного виконання прийнятих рішень, але вчасно відмовитися від неправильного або стереотипного рішення. А це обумовлює необхідність підвищення професіоналізму особистості за рахунок розвитку у неї здатності до творчого вирішення завдань управлінської діяльності, пошуку та запровадження в практику нових психологічно обґрунтованих форм і методів навчання.

В основу нашого дослідження, яке було проведено на базі ряду ВНЗ м. Вінниці, покладено припущення, що професійна готовність особистості до творчої діяльності характеризується рівнем розвитку у неї мотивації до використання нестандартних творчих прийомів та дій, сформованістю її когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів. Формування професійної готовності до творчого вирішення завдань студентами ВНЗ можливе за умов:

– посилення професійної спрямованості навчально-виховного процесу, розвитку у студентів мотивації творчого вирішення завдань діяльності;

– формування знань, вмінь і навичок творчого вирішення завдань професійної діяльності на особистісному рівні, шляхом проведення з ними семінарів, дискусій, ігор, аналізу на практичних заняттях проблем фахової діяльності;

– активізації мотивації щодо постійного професійного самовдосконалення.

Л. Виготський відзначав, що творчою діяльністю ми називаємо всяку таку діяльність людини, що створює щось нове, все одно, чи буде це створена творчою діяльністю яка-небудь річ зовнішнього світу, чи продукт розуму або почуття, що живе і виявляється тільки в самій людині [2].

А. Брушлінський характеризує творчість як процес, у результаті якого з'являється щось нове, раніше невідоме. Зокрема, він вбачає сутність творчого процесу в реорганізації наявного досвіду та формуванні на його основі нових комбінацій [1]. Таку позицію обстоюють багато інших дослідників.

На думку К. Платонова, жодне психічне явище (будь-то процес, стан або властивість особистості), що виявляється в діяльності (а отже, і сама ця діяльність та її елементи – дії і вчинки), не можуть бути правильно зрозумілі без врахування особистісного їхнього заломлення» [7]. У рамках цього підходу велика увага приділяється дослідженню ролі мотиваційних і емоційних компонентів у мисленні особистості, їх продуктивної функції [9]. При особистісному підході творча діяльність розглядається з боку її неповторності й індивідуальності.

При використанні поняття «творча діяльність» ми віддаємо перевагу визначенню, яке було дане І. Калозиною [3]. Вона визначає це поняття через систему ознак:

1) творча діяльність спрямована на вирішення завдань, для яких характерна відсутність у предметній сфері чи лише в суб'єкті не тільки способу вирішення, але й, головне, предметно-специфічних знань, необхідних для його розробки;

2) творча діяльність, пов'язана з представленням суб'єктом на свідомому і несвідомому рівнях нових для нього знань як орієнтаційної основи для наступної розробки способу вирішення завдань;

3) творча діяльність характеризується для суб'єкта невизначеною можливістю розробки нових знань і, на їх основі, способу вирішення завдання; невизначеність обумовлена відсутністю будь-яких інших знань, що суворо детермінують зазначену розробку.

Сучасна психологія виділяє низку граней творчого процесу: постановка питання, що вимагає відповіді, тобто вміння бачити проблему та сформулювати її; мобілізація необхідних знань для формулювання попередньої гіпотези, для визначення шляхів і способів вирішення завдання; спеціальні спостереження, експерименти та їхнє узагальнення у вигляді висновків і гіпотез, оформлення думок, що виникають у вигляді математичних, графічних структур; та чи інша перевірка спеціальної цінності продукту творчості [4].

У даний час дослідники виділяють більше п'ятдесяти творчих якостей особистості. Нам видається найбільш доцільним підхід В. Шубінського [10] до цього питання. Він співвідносить етапи творчості з необхідними для їх здійснення інтегративними творчими якостями особистості. *Перший етап* – почуття новизни, незвичайного, чутливість до протиріч, критичність, схильність до творчого сумніву («сумніватися у всьому»), здатність відчувати внутрішню боротьбу, інформаційний голод («спрага пізнання»). *Другий етап* – інтуїція, творче уявлення, почуття краси, дотепність, здатність виявляти аналогії, натхненність, оригінальність (нестандартність) мислення, емоційна збудженість у творчій ситуації. *Третій етап* – самокритичність, заповзятість у доведенні справи до кінця, здатність користуватися різними формами доказів, обґрунтування результатів творчості, достатня широта та глибина знань, досвіду й умінь для втілення нового в духовні і матеріальні форми.

Один із дослідників психології творчості особистості В. Моляко розробив концепцію психологічного механізму розвитку творчості особистості, відповідно до якого творчість розглядається як взаємодія, що веде до розвитку, і являє собою складну організацію, що складається з декількох рівнів, побудованих за принципом трансформації етапів розвитку явища в структурні рівні його організації та функціональні ступені подальших взаємодій [6]. На нашу думку, таке розуміння механізму творчості видається нам найбільш конструктивним.

Серед виділених психологами рівнів розвитку творчої діяльності найбільший інтерес, на наш погляд, представляють класифікації Н. Кузьміної і В. Роменця.

В основу класифікації професійної діяльності вчителя, запропонованої Н. Кузьміною, покладені різні рівні алгоритмів, що спрямовують системи дій, отримання інформації, опрацювання і, відповідно до неї, прийняття нових рішень [5]. У результаті такого підходу професійна діяльність педагога відповідає одному з рівнів:

- *репродуктивний* – той, хто навчає, вміє переказати іншим те, що знає сам, і так, як знає сам;
- *адаптивний* – вміє передати інформацію та трансформувати її відповідно до особливостей об'єкта;
- *локально-моделюючий* – передає, трансформує та моделює систему з окремих питань;
- *системно-моделюючий* – моделює систему діяльності, що формує систему знань з предмету;
- *системно-моделюючий поведінку* – моделює систему діяльності, що формує риси моральності особистості.

У класифікації В. Роменця [8] виділені такі рівні:

- *інтуїтивний* – проявляється у тих, що навчаються, вирішують професійні завдання на інтуїтивному рівні, володіючи деякою сукупністю «допрофесійних» умінь;
- *репродуктивний* – професійні завдання вирішуються у межах наданих інструкцій, правил, норм;
- *репродуктивно-творчий* – характерний для тих особистостей, що навчаються, успішно вирішують типові завдання; у складних і несподіваних умовах орієнтуються з докладанням певних зусиль;
- *творчо-репродуктивний* – успішно вирішуються професійні завдання, але ці рішення не відрізняються оригінальністю; недостатньо розвинута здатність до прогнозування;
- *творчий* рівень проявляється у тих особистостей, які пропонують способи вирішення професійних завдань, що відрізняються оригінальністю; для них характерний пошук нових методик, засобів, прийомів тощо.

Стосовно нашого дослідження то класифікація рівнів діяльності, що запропонована В. Роменцем, на наш погляд, є найбільш прийнятною, оскільки розрахована на тих, що навчаються. В її основу покладено вирішення професійних завдань і, головне, враховується творчий підхід до їх розв'язання. Забезпечення творчої діяльності – не просто один із рівнів творчої реалізації. Від нього залежить кінцева продуктивність цілісного творчого процесу особистості.

В процесі проведеного нами експерименту здійснена експертна оцінка рівнів розвитку готовності до творчої діяльності випускників-гуманітаріїв. Більшість опитаних серед причин труднощів в професійній діяльності називають налагодження доброзичливих ділових стосунків у колективі; розв'язання конфліктних ситуацій; раціональне планування свого робочого часу; стимулювання діяльності підлеглих; правильність оцінки психологічних станів підлеглих; правильну організацію контролю, обліку та оцінки їх діяльності, а також називають низку об'єктивних і суб'єктивних чинників. Зокрема, це падіння інтересу до професійної діяльності у випадку її нетворчого характеру; відсутність достатніх навичок в управлінні колективом, невміння розв'язувати конфліктні ситуації; недостатні психолого-педагогічні знання і невміння застосовувати їх на практиці.

Узагальнюючи причини труднощів, з якими зустрічаються випускники ВНЗ, можна виділити: низький рівень спеціальних знань, необхідних для ефективного керівництва колективом; низький рівень управлінських навичок і вмінь (заявило 38% опитаних); недостатня сформованість низки творчих якостей особистості (42%), відсутність лідерського потенціалу (36%) та ін.

Таким чином, результати проведеного дослідження засвідчили про необхідність удосконалення процесу розвитку творчої особистості майбутнього фахівця-гуманітарія в умовах навчання у ВНЗ. З цією метою нами розроблена програма розвитку творчої особистості студента, яка буде реалізована у процесі формуального експерименту.

### Література

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. – М. : Мысль, 1970. – 191 с.
2. Виготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. – 2-е издание. – М. : Просвещение, 1967. – 94 с.
3. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 168 с.
4. Клименко В.В. Механізми розвитку творчості // Обдарована дитина. – 2003. – № 1. – С. 2-11.
5. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1961. – 98 с.

6. Моляко В.А. Концепция творческой одаренности // Первые международные научные Ломовские чтения. – М., 1992. – С. 102-104.
7. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
8. Роменець В.А. Виховання творчих здібностей у студентів. – К. : Вища школа, 1973. – 96 с.
9. Семенов И.Н. Опыт деятельностного подхода к экспериментально-психологическому исследованию мышления на материале решения творческих задач // Методологические проблемы исследования деятельности. – М.: ВНИИТЭ, 1976. – С. 148-188.
10. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – 80 с.

УДК 159.923.37

С.М. ТОМЧУК

*Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників*

## **ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ДО КОРЕКЦІЇ ДЕСТРУКТИВНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ**

В сучасній психологічній науці проблема надання ефективної допомоги особистості є одною з найбільш актуальних та вимагає глибокого та всебічного вивчення. Запорукою у розв'язанні останньої є перш за все використання системного, комплексного підходу щодо психологічної допомоги особистості. Такий підхід до вище вказаної проблеми вимагає залучення всіх можливих і необхідних засобів та способів допомоги. Основними напрямками такої роботи є перш за все психотерапія та психокорекція тих чи інших деструктивних проявів особистісного розвитку. Особливе місце серед таких явищ посідають деструктивні психічні стани особистості.

Професійна підготовка майбутніх психологів до безпосередньо практичної діяльності вимагає обізнаності не лише щодо питань діагностики, профілактики, але, насамперед, з проблем корекції негативних психічних станів особистості різного віку.

Деструктивні психічні стани як окремих клас психічних явищ, відрізняються своїми чітко вираженим негативними наслідками, що проявляються у всіх сферах особистості, призводять до порушень у спілкуванні, до неадекватності поведінкового реагування та до зниження показників продуктивності діяльності. Естотною особливістю негативних психічних станів є те, що при частому повторенні ситуацій чи впливів, які їх детермінують, вони мають здатність переважно легко трансформуватись і закріплюватись у такі негативні психічні властивості як тривожність, дратівливість, агресивність, конфліктність, невпевненість, пасивність тощо [3; 4; 5].

Найбільшу групу деструктивних психічних станів складають емоційні стани. Серед них вагоме місце посідають: тривога, страх, гнів, незадоволення, розпач, пригніченість, фрустрація, агресія, депресія і т.п. [5].

З методичної точки зору, враховуючи наш досвід роботи в напрямку психокорекції вищевказаних станів, варто зауважити, що найбільш доцільними та ефективними напрямком роботи щодо останніх є, перш за все, зняття первинних, базових станів, а саме стану тривоги та хвилювання, надмірного психоемоційного напруження, зміна відношення до суб'єктивного джерела тривоги, научіння свідомо оцінювати та адекватним способом відреагувати на ті чи інші внутрішньоособистісні проблеми та конфлікти, що часто і є причинами стану тривоги та похідних негативних психічних станів. З метою ефективного подолання деструктивних психічних станів варто проводити також корекцію самооцінки особистості та рівня домагань, сприяти децентрації особистості, оскільки останні часто сконцентровані на своїх негараздах, труднощах та невдачах, фіксовані на своїх відчуттях, переживаннях та страхах. Також є важливим створення для особистості максимально позитивного емоційного фону, ситуацій успіху (в реальних та модельованих умовах), власної самореалізації та самоствердження.

В процесі корекційних занять з подолання деструктивних психічних станів особистості можуть бути використані різні форми та методи психокорекційної роботи: психогімнастика, метод проєктивного малюнку (ліплення) та метод десенсибілізації, метод поетапних змін, метод позитивно-негативного підкріплення, елементи психологічного тренінгу, метод моделювання ситуації, елементи танцювальної та музикотерапії, а також можливе використання окремих методів індивідуальної та групової психотерапії. В межах різних концептуальних підходів психологи та психотерапевти розробили велику кількість форм, методів, прийомів корекції тривоги та страху. Наприклад, для психокорекції страху використовуються психоаналіз, гештальт-терапія, символдрама, гіпнотерапія, аутотренінг, арттерапія та ін.. Однак, більшість з цих підходів торкаються проблеми стану тривоги та страху опосередковано, оминаючи сам об'єкт страху, що знижує їх ефективність.

У науковій літературі наявні результати значної кількості досліджень та теоретичні концепції щодо генези станів тривоги (В.М. Астапов, Ф.Б. Березін, Дж. Боулбі, А. Фройд, З. Фройд), страху (О.І. Захаров, П.Ф. Каптерев, Н.Ю. Максимова, О.М. Скляренко, К. Томкінс) розкривається проблематика вікових страхів в роботах О.І. Захарова, В.Н. Карандашева, Н.Ю. Максимової, А.М. Прихожан, Ф. Ріман, А.С. Співаковської та ін. Наявні окремі дослідження із запропонованими програмами психокорекції страхів (В.М. Астапов, В.І. Гарбузов, О.І. Захаров, В.Л. Леві, Р.В. Овчарова), однак вони не враховують психофізіологічні аспекти їх виникнення та

корекції. Визнаним у світі напрямком психотерапії щодо подолання тривоги та страхів вважається когнітивно-поведінкова терапія. В Україні відсутні як психологи так і психотерапевти, які на практиці використовують методи та підходи когнітивно-поведінкової психотерапії у роботі з клієнтами. Вище зазначене й зумовлює необхідність включення у навчальні плани відповідних спецкурсів чи розділів курсів з вивчення методів та технік когнітивно-поведінкової психотерапії з метою формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності.

В межах різних концептуальних підходів психологи та психотерапевти розробили велику кількість форм, методів, прийомів терапії і корекції страху. Наприклад, для психокорекції страху використовуються психоаналіз, гештальт-терапія, символдрама, гіпнотерапія, аутотренінг, арттерапія та ін.. Однак, більшість з цих підходів торкаються проблеми страху опосередковано, оминаючи сам об'єкт страху, що знижує їх ефективність. В даній статті буде проаналізовано когнітивно-поведінковий підхід (надалі КПТ) у психокорекції тривоги та страхів, однак спектр проблем, які можуть бути вирішені за його допомогою значно ширший та не може бути розглянутий в даній статті у повному обсязі.

В межах КПТ допомога, яку надає фахівець клієнту, полягає в тому, що вони спільно аналізують причини і характер поведінкових проблем, знаходять порушення з боку когнітивних конструкцій (хибних автоматичних думок), які їх обумовлюють, планують та здійснюють психокорекційні заходи, спрямовані на усунення хворобливих проявів або на формування нових навиків поведінки, відсутність яких постає причиною проблем клієнта [2; 6; 7].

Характерною особливістю когнітивно-поведінкової психокорекції страхів є те, що корекційна робота проводиться не опосередковано а безпосередньо з об'єктами, які їх викликають.

КПТ тривоги та страхів є відмінною у використанні різними фахівцями у зв'язку з більшим чи меншим акцентом на поведінковій або когнітивній складовій психокорекції, а також в залежності від методів, що ними використовуються. Щодо методів, то серед них найбільш поширеними у роботі зі страхами є наступні: систематична десенсибілізація (та її модифікації), контр-обумовлення, тренінг асертивності, імпульсивна терапія (тривала експозиція стимулу, наводнення, заборона реакції) та ін.. У процесі роботи з клієнтами в залежності від їх вікових особливостей нами використовувались як когнітивний підхід так і поведінковий. З методів виявились найбільш ефективними індуктивний аналіз та переструктурування автоматичних думок та установок, систематична десенсибілізація, заміщення альтернативною реакцією, експозиція стимулів в уяві та реальності, ведення щоденника, виконання домашніх завдань [7].

Психокорекція страху може здійснюватись як в індивідуальній, так і груповій формі. Менш результативною виявилась групова форма роботи, що зумовлювалось можливістю спільної індукції реакцій страху та емоційним зараженням, а також неможливістю проконтролювати індивідуальні позитивні зміни в кожного члена групи в процесі психокорекції. Під час сесій психолог має проявляти максимальний спокій, самоконтроль, жодних ознак власного хвилювання та тривоги, ігнорування тривоги та страхів клієнта та одночасно підкріплення найменших позитивних зрушень у подоланні тривоги та страхів. Впродовж кожної зустрічі необхідно контролювати рівень тривоги (в межах 10 або 100 балів). Закінчувати заняття можна лише тоді, коли рівень тривоги знизився до мінімуму оптимального для клієнта, інакше в подальшому реакція страху може закріпитись на саму ситуацію взаємодії із психологом. Обов'язковим є використання домашніх завдань впродовж всієї роботи з подолання страхів. Виконання кожного домашнього завдання має перевірятись. У роботі з учнями, що переживали страхи, нами використовувались домашні завдання з метою повторення отриманих результатів під час занять та закріплення позитивного досвіду. Окремо нами пропонувались домашні завдання з ціллю корекції самооцінки (у формі ведення щоденника власних успіхів, досягнень), планування позитивної перспективи (особистісно бажаних подій, цілей на наступний день, тиждень, місяць). Тривалість психокорекційного заняття 50 хвилин. Кількість занять залежить від індивідуальних особливостей, але з врахуванням ефективності КПТ часто обмежується лише 4-7-ми зустрічами.

Слід зазначити, що використання методів, прийомів та технік КПТ є відмінним в залежності від вікових особливостей клієнтів. Так, для молодшого шкільного віку, на нашу думку, використання когнітивних методів психокорекції страхів є неефективним, тому доцільніше використовувати поведінкові методи, серед яких найбільш результативними, з огляду на вік учнів, є систематична десенсибілізація із заміщенням та релаксацією, а також експозиція стимулів. У підлітковому віці можливе вже деяке поєднання поведінкових методів і технік з когнітивним підходом у психокорекції страхів. У зв'язку з тим, що у підлітковому віці окрім специфічних монофобій наявні також деструктивні соціальні страхи актуальним є використання методу контр-обумовлення з метою формування асертивних реакцій (поведінки орієнтованої на самоствердження та активне відстоювання своїх думок, поглядів, прав). І, зрештою, у психокорекційній роботі із старшокласниками та дорослими є можливим використання всього спектру методів, прийомів та технік, що використовуються у КПТ.

Психокорекція страхів особистості засобами КПТ здійснювалась в три етапи. На першому етапі психокорекції клієнт намагається вербалізувати внутрішні переживання, що виникають у стані страху. Психолог має звернути увагу спочатку на те, що саме викликає страх та які особливості стимулу найбільше лякають. Далі є необхідним зосередити увагу на психофізіологічних проявах під час нападу страху (серцебиття, дихання, пітливість, психомоторні реакції та ін) і одразу запитати про думки, які виникають при цих змінах та при зростанні їх інтенсивності. Зазвичай є дуже ефективною побудова графіку, де змінними є час перебігу стану (на осі абсцис) та рівень його інтенсивності (на осі ординат) для кращої ілюстрації реакцій в стані тривоги та страху. У всіх клієнтів, які переживають деструктивний стан тривоги та страху наявне хибне уявлення про те, що рівень інтенсивності їх страху не підкорений закону зниження інтенсивності впродовж короткого проміжку часу. Як наслідок такі особистості, мають дуже болісні переживання в стані страху та уникають всіх ситуацій, які його можуть викликати. У



них присутні фаталістичні, катастрофічні очікування щодо подальшого зростання рівня інтенсивності страху. На цьому етапі необхідно використати заперечуючу інтервенцію, власний авторитет як досвідченого психолога та поставити під сумнів такі хибні уявлення, а як результат запропонувати їх експериментально перевірити. Якщо клієнт виявляє мотивацію та психологічно готовий до конфронтацію із стимулом слід переходити до наступного етапу.

Другий етап пов'язаний з подальшою когнітивною роботою орієнтованою на переструктурування автоматичних думок, які виникають при зустрічі з стимулом. Методи когнітивної терапії нами використовуються і по відношенню до компульсій школярів (поведінкових нав'язливих рухів, дій, ритуалів), які виконують функцію захисту, але є неефективними та ірраціональними. Також на цьому етапі корекції страхів є необхідною побудова детальної ієрархії стимулів з метою їх подальшої десенсибілізації. Побудова ієрархії стимулів – це чітке визначення ситуацій та об'єктів, які викликають страх від найслабших його проявів (на рівні 2-3 бали) до найінтенсивніших (10 балів). Останній пункт у ієрархії стимулів виступає в якості цілі психокорекції та виконує мотивуючу функцію.

Третій етап психокорекції полягає у конфронтації із стимулами у відповідності до їх ієрархії. Конфронтація відбувається починаючи із стимулів, які викликають найменший за інтенсивністю страх із постійним контролем рівня його інтенсивності впродовж заняття. При підвищенні рівня інтенсивності прояву страху до максимального, необхідно негайно припинити контакт із стимулом або послабити його дію. Психолог повинен змодельовати поведінку та показати власний приклад поведінки із стимулами без страху. Впродовж конфронтації потрібно постійно зосереджувати увагу учня на стимулі та не дозволяти виконувати звичні дії (компульсії) з метою зниження його інтенсивності. Психокорекційний результат вважається досягнутим тоді, коли рівень тривоги по завершенню конфронтації з кожним стимулом знижується до мінімуму, а сам стимул викликає вже байдужість або спокій. Таким чином, при багаторазовому повторенні конфронтації досягається гальмування реакції страху та тривоги, а клієнт звикає спокійно сприймати стимули, які раніше викликали страх. У випадку досягнення кожного з результатів клієнтом, має бути присутнє позитивне підкріплення організоване у різний спосіб (похвала психолога, дзвінок батькам та розповідь про досягнуте, реалізація приемних дій (солодоці, подарунок) тощо).

Нами експериментально перевірено новий підхід у десенсибілізації страхів. Переважна більшість зарубіжних психотерапевтів та психологів володіючих КПТ використовують поєднання десенсибілізації із техніками прогресивної м'язової релаксації. Однак, ми вважаємо подібне поєднання не доцільним, оскільки воно затягує психокорекцію страхів у часі. З нашого досвіду практичної роботи стає помітним, що ефективніше є очікування впродовж кожної конфронтації із стимулом закономірного зниження рівня інтенсивності страху та поєднання такого зниження з багаторазовими повторними інтервенціями катастрофічних суджень клієнта щодо наслідків впливу стимулу, які були ним раніше вербалізовані. Як результат, відбувається формування стійкого умовнорефлекторного зв'язку між станом спокою та стимулом і думками, що раніше викликали підвищення рівня інтенсивності стану тривоги та страху.

Таким чином, проблема пошуків ефективних шляхів формування готовності майбутніх психологів до корекції деструктивних емоційних станів особистості залишається вельми актуальною та потребує подальших експериментальних досліджень. Напрямок наших наступних наукових досліджень та практичних інтересів стане проблема психокорекції деструктивних емоційних станів школярів за допомогою методу десенсибілізації та переробки психотравматичних спогадів рухами очей.

#### Література

1. Астапов В.М. Тревожность у детей. 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
2. Бек А. Техники когнитивной психотерапии // Психологическое консультирование и психотерапия. Хрестоматия / Сост. А.Б.Фенько, Н.С.Игнатъева, М.Ю.Локтаева. Теория и методология. – М. : Альта-пресс, 1999. – Т. 1.
3. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
4. Изард К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. – СПб. : Питер, 2002. – 464 с.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
6. Мейер В., Чессер Э. Методы поведенческой терапии. – СПб. : Питер, 2001.
7. Ромек В.Г. Поведенческая психотерапия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.

УДК 159.922

Н.В. ФРОЛОВА  
*Академія Митної Служби України*

#### ДЕЯКІ ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ВУЗІ

Соціально-психологічна адаптація представляє собою складний багатоаспектний механізм, що супроводжує процес формування особистості протягом всього її життя. З моменту народження дитина розпочинає будувати

свої стосунки із зовнішнім світом. Дитячий садок, школа, вищий навчальний заклад є, так званими, етапами вдосконалення та уніфікації цих стосунків. Як відомо, у загальному визначенні соціально-психологічна адаптація відома як процес пристосування людини до умов життєдіяльності у групі, завдяки якому людина прагне досягти певного балансу між умовами життєдіяльності у групі (зовнішніми) і суб'єктивними (внутрішніми) чинниками. Але, слід зазначити, що на життєвому шляху людина адаптується не тільки до існування у групі, а й до певного ряду зовнішніх факторів та впливів прикладами яких можуть бути як соціально-економічна криза, так і знецінювання певних моральних та етичних норм. Саме тому, питання про дослідження ефективного механізму адаптації до факторів зовнішнього порядку та оточення у самому широкому сенсі цього слова набуває суттєвого змісту і є, безумовно, досить цікавим. Такий розширений контекст погляду на формування механізму адаптації передбачає ретельне дослідження низки не тільки психологічних, а й соціологічних утворень. З цього приводу на певну увагу заслуговують деякі соціальні теорії, в межах яких розглядається та досліджується феномен адаптації.

**Теорії соціальної установки**, які розглядають особистість як результат дії настанов, впливів, тиску. Акумуляція людиною протягом життя різноманітних установок приводить до того, що вона звикає бути особистістю; у неї складається принципова установка на те, щоб бути особистістю. **Диспозиційна теорія саморегуляції соціальної поведінки особистості**, базовим для якої є поняття «диспозиції особистості» – схильності особи до сприйняття умов діяльності та певної поведінки в цих умовах. На окрему увагу заслуговує дослідження феномену **активності особистості** – системної соціальної якості, у якій виражається та реалізується глибина і повнота зв'язків особистості із соціумом, рівень перетворення її на суб'єкт суспільних відносин та дослідження її життєвої позиції. Ж. Піаже та Р. Мертон, аналізуючи соціальну адаптацію особистості, дійшли висновку, що це – двосторонній процес, результат зустрічної активності суб'єкта і соціального середовища. У межах суспільного життя, особистість має свободу вибору соціальних ролей, соціальних спільнот, цінностей, форм і видів діяльності.

Як для психологів, так і для соціологів, визначення критеріїв успішності соціальної адаптації є досить складним завданням, оскільки адаптованість виявляється не лише в суб'єктивному задоволенні соціальною ситуацією, а й передбачає відсутність негативних наслідків у майбутньому та особистісний розвиток. Серед загальних критеріїв успішності соціальної адаптації найчастіше виділяють суб'єктивне самооцінювання ступеня адаптації, позитивний емоційний стан, наявність можливостей для подальшого розвитку, позитивне ретроспективне оцінювання через певний час. Чинниками, які визначають психологічні особливості соціальної адаптації, є індивідуальні когнітивні стилі опрацювання інформації, психологічні властивості особистості, копінг-стратегії та способи й тенденції емоційно-поведінкового реагування залежно від ступеня соціальної адаптації. Вибір відповідного чинника обумовлює ефективний та своєчасний процес адаптації, результатом якого є комфортна регуляція взаємин із зовнішнім світом. В основі механізму адаптації, регуляції та саморегуляції полягає індивідуальний досвід, накопичений індивідом в знаннях, уміннях і навичках, можливостях інтерпретувати події минулого та сучасного і самого себе в контексті цих подій, взаємодії з навколишнім світом.

Серед прийомів, якими першокурсники користуються найчастіше в процесі адаптації до навчання, можна виділити психологічний захист, різні форми копінг-стратегій (ми розуміємо під ними індивідуальні засоби взаємодії суб'єкта з ситуацією відповідно до його власної логіки, та психологічних можливостей) та, так зване, психологічне подолання (ефективну адаптацію). На думку Lazarus і Folkmann психологічне подолання має розумітися як динамічний процес, специфіка якого визначається не тільки ситуацією, а й стадією зіткнення суб'єкта з зовнішнім світом. Рівень психологічного захисту вивчено вже досить докладно, проте оцінка його ефективності не є однозначною. Окремі автори (Ю. Савенко, 1978; Ф. Василюк, 1988, 1995; Л. Сохань, 1995 та ін.) вважають, що захисні процеси намагаються звільнити індивіда від розбіжностей між потягами та протиріччями почуттів, захищають його від усвідомлення небажаних змістів і, головне, блокують тривогу й напруженість. Але засоби досягнення цих цілей (захисні механізми) уявляються ригідними, несвідомими процесами, які діють без урахування цілісної ситуації та довгочасної перспективи. Досить часто цілі психологічного захисту досягаються ціною об'єктивної дезінтеграції поведінки, регресії, самообману. Для проходження другого рівня – адаптації – потрібен запас адаптованості, якого вистачило б на якісну перебудову свідомості, критичне осмислення того, що сталося, вольове і свідоме подолання труднощів. Результати досліджень різних авторів свідчать, що переживання на рівні адаптації проходить успішніше, якщо суб'єкт завчасно формує програму або стратегію поведінки у новій ситуації. Слід також зазначити, що наступним кроком після психологічного подолання є опанування ситуації, показником якого є активна та продуктивна діяльність у ситуації, що змінилася.

### Висновки

1. Процес оптимізації соціальної адаптації до навчання у вузі потребує комплексного підходу к дослідженню, яке необхідно проводити з урахуванням нових напрямків та розробок як у галузі психології, так і соціології.
2. Існує певна кількість засобів, що надають можливість більш-менш комфортного пристосування до нових умов, а саме – захист, різні форми копінг-стратегій та, так зване, психологічне подолання (ефективна адаптація). Для виходу на рівень адаптації потрібен своєрідний запас адаптованості. Дослідження свідчать, що переживання на рівні адаптації проходить успішніше, якщо суб'єкт працює над моделлю майбутньої ситуації, програмою та стратегією поведінки в умовах, що змінюються.
3. Ефективна адаптація до навчання не є стабільним, фіксованим утворенням. Актуальним є перехід на рівень опанування ситуації, яку можна характеризувати виникненням бажання діяти, наявністю потреби в активній зміні оточуючого середовища, формуванні нового погляду на життя, нової життєвої стратегії, нового образу «Я».

## Література

1. Варбан Є. Психологічна компетентність як запорука життєвого досвіду // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
2. Городяненко В.Г. Соціологія. – К., «Академія», 2003.
3. Кричківська Т.Д. Особливості адаптації студентів. – К., 2003.

УДК 159.9

Н.В. ХАНЕЦЬКА

*Хмельницький національний університет*

### ОСНОВНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Проектуючи освіту, тобто визначаючи, вибираючи одне із можливих напрямків психічного розвитку дитини, ми прагнемо свідомо орієнтуватися на культивування фундаментальної людської здібності – самостійно будувати і перетворювати власну життєдіяльність, бути її справжнім суб'єктом. Саме ця здатність допомагає людині самовизначитися в життєвому світі, включитися в існуюче і творити нові види діяльності і форми спілкування з іншими людьми.

В працях видатних психологів, таких, як Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, а також К. Роджерс, А. Маслоу та інші неодноразово зазначалося, що джерела психічного розвитку слід шукати у психічній діяльності суб'єкта, що вирішальна роль у психічному розвитку належить внутрішнім факторам, нарешті, що психічний розвиток є по суті саморозвитком.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми намагалися виділити основні необхідні психологічні передумови розвитку суб'єктності учіння студентської молоді.

Розвиток суб'єкта учіння в процесі учбової діяльності і нами вбачається єдино можливим через розв'язання учбових задач.

Креативністю вважаються творчі можливості (здібності) людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому чи її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення. Відомо, що область креативних проявів охоплює всі основні сфери, що підлягають психологічному аналізу.

Здатність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, здатність виділяти функцію об'єкта і пропонувати його нове використання – ці особливості є основними параметрами креативності, що розглядаються Дж. Гілфордом в його концепції креативності як універсальній творчій здібності [2].

Можна приймати іншу точку зору, що полягає в тому, що креативність – це окремий самостійний процес.

Є автори, що розглядають креативність як процес, що протікає в окремій особистості в окремий момент часу.

В.В. Клименко стверджує, що творчість – процес розв'язання задачі, стану натхнення – спалах її енергетичного потенціалу, який розриває межу невідомого, виокремлює його частину і перетворює на відоме. Вона – незабутні миттєвості життя. Нове знання стає джерелом прибуткової енергії й тому творець практично не втомлюється. «Творчість – процес народження нового, що об'єктивно здійснюється в людині – створення нових думок, почуттів або образів, які стають безпосередніми регуляторами творчих дій» [4].

Серед критеріїв креативності називається уява і символізація, в основі креативності лежить здатність виходити за рамки стереотипних асоціацій, працювати з широким семантичним полем. Також підкреслюється важливість здатності створювати продуктивні метафори.

Серед загальних вимог, що ставляться до креативного процесу, є наступні:

- переформулювання проблеми;
- застосування знань, спогадів і образів для створення нового;
- застосування старих знань в новому ракурсі;
- внутрішня напруга в конфлікті між традиційним і новим в кожному кроці, в самих ідеях, в різних шляхах розв'язання, в хаосі невизначеності і прагненні перейти на більш високий рівень організації.

Зародження, зростання і визрівання нових думок, почуттів або образів на відміну від конструювання, яке комбінує старе і відоме, – це новий принцип дії творчої людини. І тому творчий процес має результатом продукт оригінальний, об'єктивно цінний і самодостатній [2].

Я.А. Пономарьов центральною ланкою психології творчості назвав інтуїцію [2].

На інтуїтивний характер творчої роботи вказував і С.Л. Рубінштейн; він писав про передчування результату, кінцевого пункту, «хоча шляхи, які до нього приведуть доказово ще не ясні. Результат спочатку виступає у вигляді антиципації, передбачення результату мислительної роботи, яка ще повинна бути зроблена» [1].

Ще одне важливе твердження – центральним моментом креативного процесу визнають спалах інсайту.

С.Д. Максименко вважає: «Будь-яка праця може за певних умов ставати творчою діяльністю. У різних видах праці творчість має свої особливості, зумовлені змістом і характером діяльності, її обставинами та ін-

дивідуальними рисами працівника. Разом з тим усі види творчої діяльності мають і спільні риси. Починається творча діяльність з виникнення певного задуму. Для здійснення творчого задуму потрібна попередня підготовка. Після підготовчої роботи відбувається сама реалізація творчого задуму. Творчий підхід до справи є необхідною умовою продуктивної діяльності» [2].

Отже, справедливим здається твердження, що креативний процес, як і будь-який інший процес, можна тренувати. Успіх творчої праці залежить від того, якою мірою опанувала дитина прийоми, техніку роботи, як вона ставиться до її результатів.

### Література

1. Горбань Г.О. Соціально-психологічне дослідження особистості школяра в процесі експериментального навчання : Дис. ... канд. психол. наук. – Тернопіль, 2001., 234 с.
2. Загальна психологія : Підруч. для студентів вищ. навч. закладів. / С.Д. Максименко, В.О. Зайчик, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко. За заг. ред. акад. С.Д. Максименка – К. : Форум, 2000. – 543 с.
3. Иванова Т.В. Остроумие и креативность // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 76-87.
4. Клименко В.В. Психологічна підтримка творчості учня // Психолог. – 2002, грудень. – № 46-47. – 47 с.

УДК 378.147

Н.В. ХВОРОСТОВСЬКА  
*Хмельницький національний університет*

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

Вітчизняна педагогічна наука має чималий досвід в організації навчання і виховання майбутніх спеціалістів загальноосвітньої школи. Але у сучасних умовах становлення української державності, відродження національної духовності, формування національної гідності громадян роль учителя в суспільстві зростає, а проблема професіоналізму та майстерності педагога набуває виняткового значення. Суттєвим внеском у розробку проблем професійної підготовки учителя є дослідження, що стосуються педагогічних умінь та навичок (О.О. Абдуліна, М.Д. Левітов, В.О. Сластьонін та ін.), педагогічних здібностей (Ф.Н. Гоноболін, Н.В. Кузьміна, О.О. Леонтєв та ін.), педагогічної майстерності (І.А. Зязюн, І.О. Синиця, М.В. Страхов та ін.), формування особистості майбутнього учителя та його професійних якостей (Ф.Н. Гоноболін, Д.Ф. Ніколенко, В.О. Сластьонін та ін.). У сучасних умовах формування комунікативних умінь майбутніх учителів у вищому навчальному закладі також є предметом багатьох досліджень. У своїх працях зокрема О.С. Березюк [1], М.О. Коць [3] та інші розглядають шляхи формування комунікативних умінь майбутніх учителів під час навчально-виховного процесу. Комунікативні уміння як складову культури спілкування майбутніх учителів обґрунтовує М.П. Васильєва [2].

Проте результати аналізу професійної діяльності молодих учителів дозволяють зробити висновок, що у зв'язку з недостатньою ефективністю практичної спрямованості навчання студентів рівень розвитку їх комунікативних умінь не відповідає сучасним вимогам. Найвизначнішими є суперечності між: сучасними вимогами суспільства до сформованості комунікативних умінь у майбутніх учителів і недостатнім рівнем розвитку їх у студента під час навчання у вузі; прагненням студента в короткий термін оволодіти комунікативними уміннями і відсутністю достатніх можливостей використувати їх в навчальних комунікативних ситуаціях; безперервним збільшенням у студентів кола педагогічних задач в комунікативних ситуаціях і неможливістю якісно виконати їх в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

**Постановка проблеми.** Хоча проблема оволодіння комунікативними уміннями останнім часом займає провідне місце у наукових дослідженнях, деякі питання ще потребують вивчення та узагальнення. Наприклад, слід здійснити систематизацію розрізненого фактичного матеріалу, нагромадженого в педагогіці та психології, а саме – узагальнити та уточнити педагогічні умови розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів.

**Метою статті є:** визначення педагогічних умов розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів. Розв'язання цієї проблеми дозволить визначити основні напрямки подальшої роботи, а тому значною мірою детермінуватиме її хід та успішність.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Для вирішення поставленого завдання нами проведено теоретичний аналіз і узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя, з'ясовано сутність та зміст комунікативних умінь майбутнього учителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін та особливості їх розвитку. Накопичений нами теоретичний і практичний досвід може скласти певну основу для визначення педагогічних умов розвитку комунікативних умінь майбутніх педагогів.

Дослідженням встановлено, що ефективність розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя передбачає дотримання таких педагогічних умов:

– усвідомлення студентами значущості комунікативних умінь як складової професійної підготовки майбутнього учителя (досягається формуванням у студентів знань про сутність, роль і значення комунікатив-

них умінь у майбутній професійній діяльності; демонстрацією, показом дій і вчинків досвідчених викладачів в педагогічно значущих ситуаціях спілкування на планових заняттях; організацією педагогічної діяльності з моделювання і реального пошуку ситуацій, що дозволяють накопичувати і осмислювати свій досвід використання методів та форм спілкування; організацією і практичним проведенням виховних заходів, які сприяють накопиченню у студентів спеціальних знань з досліджуваної проблеми);

– контекстна зорієнтованість змісту педагогічних дисциплін (передбачає розвиток певних особливостей мислення і мовлення; формування у студентів соціальних установок і комунікативних умінь, розуміння значущості мовного етикету тощо в процесі навчання (традиційне, розвиваюче, дистанційне) із застосуванням різних типів занять (лекції, лабораторні (практичні) заняття, заняття з перевірки та оцінки знань, комбіновані заняття); форм навчання (факультативні заняття, екскурсії, позакласна робота, домашня робота); методів навчання (пояснення, вправа, ділова гра, проблемний, співпраці, самореалізації, самоконтролю); алгоритму розв'язання комунікативної ситуації);

– формування у студентів потреби у комунікативному самовдосконаленні (основними напрямками розвитку комунікативних умінь у студентів у процесі самовдосконалення є: постійна і цілеспрямована робота науково-педагогічного складу з формування у кожного студента стійкого мотиву до власного розвитку; роз'яснення сутності, змісту і значення самоосвіти і самовиховання; надання практичної допомоги в складанні програми і рекомендацій з саморозвитку комунікативних умінь; саморегулювання і самокоригування розвитку комунікативних умінь, що відбувається, у студентів на всіх етапах навчально-виховного процесу; надання допомоги студентам в пізнанні і оцінці свого рівня розвитку комунікативних умінь, використання в процесі самовдосконалення ТЗКТН).

**Висновки.** Аналіз психолого-педагогічної літератури та власне дослідження дозволяє нам зробити висновок, що розвиток комунікативних умінь потребує організації навчального процесу на основі наступних педагогічних умов: навчання студентів теоретичних основ розвитку комунікативних умінь; засвоєння студентами практичного досвіду спілкування; розвиток у студентів потреби у комунікативному самовдосконаленні. Викладене вище визначило логіку нашої експериментальної роботи, обумовило її напрямки та пошук шляхів вдосконалення викладання педагогічних дисциплін з метою їх спрямованості на розвиток комунікативних умінь майбутніх учителів.

#### Література

1. Березюк О.С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями : Дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. – К. : АПН України, 1995. – 183 с.
2. Васильєва М.П. Формирование коммуникативных умений как компонента педагогической культуры будущего учителя : Дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. – Х., 1996. – 181 с.
3. Коць М.О. Комунікативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методиками. Дис.... канд. психол. наук : 19.00.07. – К. : Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова, 1997. – 219 с.

УДК 378.147:316.6

Т.О. ХМУРИНСЬКА

*Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка*

### **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

Останніми роками в Україні відбуваються кардинальні економічні, політичні, культурні та соціальні зміни. Це не могло не позначитись й на процесі професійної підготовки спеціалістів різного профілю.

Значних змін зазнала й соціальна сфера. Розширився спектр категорій клієнтів, що потребують соціально-педагогічної підтримки; змінилися їхні проблеми та потреби. Відповідно до цього змінилися вимоги й до професійних характеристик, властивостей спеціалістів соціальної сфери.

Значно зросли вимоги не лише до професійних характеристик соціальних педагогів (що безперечно є важливим), але висувається більше вимог до особистісних якостей та властивостей професіоналів.

Усе це пов'язано зі стрімкими змінами у суспільному житті. Соціальний педагог повинен бути готовим до таких швидких змін; до вирішення непередбачуваних, не прогнозованих завдань; повинен бути готовим до реалізації усіх можливих технологій, засобів, методів і прийомів необхідних для вирішення поставлених завдань. Саме соціально-професійна зрілість соціального педагога (майбутнього соціального педагога) може стати тією ключовою характеристикою, що свідчатиме про високий професійний та соціальний розвиток спеціаліста готового до соціально-педагогічної діяльності.

Аналіз останніх публікацій, свідчить про те, що проблема соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів до сьогодні невирішена. На сучасному етапі розвитку педагогічних наук розкриваються такі поняття як: «особистісна зрілість» (П. Гальперін, П. Якобсон, К. Абульханова-Славська та ін.); «моральна зрілість» (А. Белкін, В. Несмелов, А. Деркач); «психологічна зрілість» (Б. Анаєв, А. Асмолов, А. Бодальов, К. Абульханова-Славська

та ін.); «професійна зрілість» (Ю. Бардін, Ю. Кузнецов, Т. Заславська, С. Наумкіна); окремі аспекти соціальної зрілості розкриваються у працях Л. Когана, С. Іконникової, В. Лисовського, В. Радула, А. Реана, Є. Головахи та ін.).

Що ж стосується розкриття поняття «соціально-професійної зрілості» то даним питанням займалися Г. Яворська (формування соціально-професійної зрілості у курсантів вищих навчальних закладів МВС України); В. Радул розглядав явище соціально-професійної зрілості вчителів.

Соціально-професійну зрілість особистості Г. Яворська розглядає як: «...новоутворення у структурі особистості, яка виявляє себе у спроможності робити свідомий і обґрунтований вибір щодо дій, визначених службово-професійним обов'язком. ...соціально-професійна зрілість – це становлення особистості в якості цілісної, відносно стійкої (усталеної) системи, пов'язаної з усвідомленням нею свого місця, ролі, функцій в професії, суспільстві колективі» [6, с. 49].

Важливими є висновки Ю. Кузнецова, який пропонує таке визначення професійної зрілості: «це є психологічний підсумок розвитку особистості в професії, результат цілеспрямованого, свідомого удосконалювання і спеціалізації її психічних функцій – інтегральна системна властивість особистості, яка, виявляючись, розкриває її внутрішній зміст і якісну визначеність через такі свої генетичні елементи, як професійні здібності – особливу, що має фізіологічні передумови, чутливість до способу професійної життєдіяльності; професійну компетентність – ступінь усвідомлення особистістю своєї професії, професійну вмлість – систему загальних і спеціальних професійних умінь» [4].

Професійна діяльність і підготовка до неї визначаються середовищем у якому відбувається становлення соціальної зрілості особистості.

На думку Л. Когана, соціальна зрілість являє собою реалізацію особистості в її діяльності відносно даного суспільства. Вона власне і є системною якістю, що характеризує ступінь розвинутої особистості як цілого. Соціально-зріла особистість визначається не рівнем своїх знань, не розвитком орієнтацій, а ступенем привласнення суспільних відносин та їх відтворення у власній практичній діяльності: «Про соціальну зрілість особистості ми судимо саме по її діях, по ступеню узгодженості суспільних і особистих інтересів. Соціально зріла особистість – це особистість колективіста, що вміє узгоджувати «моє» і «наше» при пріоритеті суспільних інтересів» [3, 5-6].

У низці досліджень визначення соціальної зрілості наводиться через мінімум соціальних властивостей, необхідних для виконання особистістю основних соціальних функцій, через категорію відповідальності. Так С. Іконникова і В. Лисовський визначають соціальну зрілість як «ступінь відповідальності, що її сама, за своєю волею, установлює для себе людина відповідно до вимог ... суспільства» [2, 19]. О. Гундарь розглядає соціальну зрілість як «такий якісний стан розвитку особистості, що означає готовність і здатність нести повну відповідальність перед собою і суспільством» [1, 30].

Досвід соціальних перетворень наприкінці ХХ ст. привертає увагу педагогів, психологів до проблеми соціальної і моральної зрілості особистості (А.С. Белкін, А.А. Деркач та ін.). як і раніше, юність розглядається як період розвитку особистості, пов'язаний зі зміною соціальної ролі і характеру взаємин з оточуючим, на громадженнн їхнього досвіду. Однак тепер більша увага приділяється дослідженню тих внутрішніх, власне особистісних характеристик молодого людини, що дозволяють їй найбільш повно і зріло реалізувати себе в соціальному плані і професійному відношенні. Професійна діяльність і підготовка до неї визнаються середовищем, у якому відбувається становлення соціальної зрілості особистості [6].

За визначенням Г. В. Осипова зрілість соціальна – об'єктивно необхідний етап розвитку особистості, що характеризується досягненням самостійного соціального стану людини. Зумовлений професійно-технічними і соціальними вимогами, рівень освіти, професійної підготовки забезпечує реалізацію моральних норм і цінностей соціальної групи, суспільства в цілому, традицій і духовного багатства національної і загальнолюдської культури. Зрілість соціальна настає в ході соціального становлення особистості, а не в результаті якого-небудь одного життєвого акту [5].

Деякі автори соціально-професійну зрілість розглядають як переважаючий компонент у структурі соціальної зрілості, оскільки професійна діяльність особистості, як універсальний засіб її життєдіяльності визначає і соціальну сутність людини.

Досягнення яскравого професійного акме, тобто зрілості, як свідчать дослідження, стає можливим завдяки таким особливостям пізнавальної сфери особистості, як активне відображення дійсності і здатність добре орієнтуватися в ній (реалістичне сприймання). Професіонали такого типу зберігають рідкісне уміння одночасно занурюватися в потік життя і бути поза ним, не в'язнути у власних переживаннях, а, зрозумівши їх причини, підніматися над ними. У своїй праці вони демонструють здатність знаходити відповідні до найскладніших ситуацій рішення і здійснювати їх [7].

У сфері спілкування професіоналу в стані розквіту властива тенденція встановлення доброзичливих відносин як в умовах професійної праці, так і поза нею, тенденція утримувати адекватний статус як у великому, так і у малому соціумі. Це ще раз підкреслює, що високий професіонал вимагає високої моральної та соціальної зрілості особистості, яка відзначається відкритістю, чесністю, безпосередністю у вчинках і словах [6].

Отже, аналізуючи визначення професійної та соціальної зрілості, ми можемо сказати, що вони по одинці не розкривають усіх тих характеристик, компонентів, якостей якими повинен володіти професійний соціальний педагог. На нашу думку соціально-професійна зрілість відображає той комплекс специфічних, ґрунтовних, важливих ознак, особливостей особистості фахівця соціальної сфери що забезпечить у подальшому висококваліфіковане виконання ним професійних обов'язків.

Проте, для використання даного положення на практиці, у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів потрібно розробити, уточнити, конкретизувати структурні компоненти, педагогічні умови формування соціально-професійної зрілості у вищих навчальних закладах.

### Література

1. Гундарь О.Н. Социальная зрелость личности как проблема теории научного социализма: Дисс. ... канд. филос. наук. – Ростов н/Д., 1990.
2. Иконникова С.Н. Лисовский В.Т. На пороге гражданской зрелости. – Л. : Лениздат, 1982.
3. Коган Л.Н. Человек и его судьба. – М., 1998. – С. 5-6.
4. Кузнецов Ю.Г. Психологическая оценка формирования профессиональной зрелости учащихся профтехучилищ: Дисс. ... канд. пед. наук. – Л. : ЛГУ, 1990. – 196 с.
5. Осипов Г.В., Андреев Э.П. Методы измерения в социологии. – М. : Наука, 1977. – 183 с.].
6. Шорохов Е. М. Психология личности и образ жизни// Личность в системе коллективных отношений/ Под ред. А.А. Бодалева. – М., 1980. – 288 с.
7. Яворська Г.Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України: Монографія. – Одеса : ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. – 408 с., іл.

УДК 378.147

Н.В. ШАВРОВСЬКА

*Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького*

### ПСИХОЛОГІЧНІ ПОТРЕБИ МОЛОДІ ТА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

У науковій літературі визначають ряд характерних рис молоді: зверненість у майбутнє, максималізм, романтичність, мрійливість, схильність до філософствування. З метою вивчення психологічних потреб та можливостей їх реалізації нами було проведено опитування серед студентів, в якому виявили психологічні особливості сучасної молоді.

Фізичний розвиток: молодість сьогодення не завжди випромінює красу і здоров'я – за ними часто приховуються слабке здоров'я та хвороби. Загрозою фізичному розвитку є активні експерименти дівчат та юнаків з власним тілом (шкідливі звички, ранні сексуальні стосунки, фізичні навантаження).

Інтелектуальний розвиток: спостерігається поверхова поінформованість і обізнаність у певних колах питань, відсутність глибини знань, очевидно, спричинені не читанням книг. Часто у молодих людей відсутня критичність сприйняття пропонованої інформації. Поряд з цим характерними рисами є те, що поставлені завдання досить швидко виконуються (заслуга комп'ютерних ігор, Інтернету), креативність, оригінальність, схильність до нестандартних рішень.

Особистісний розвиток: у даному аспекті у сучасної молоді наявні песимістична налаштованість на майбутнє (іноді навіть приреченість), труднощі із визначенням сенсу життя, слабка мотивація до праці, присутній страх самотності, не сумісний з успіхом. Нині юнаки та дівчата потребують віри, зокрема, віри у себе, проте амбітні – заявляють високий рівень домагань.

Міжособистісні стосунки: представники сучасної молоді чутливі до неправди, скептичні, тонко розуміють підтекст. Розкуті, чужі границі відчують слабко, але поряд з цим мають достатньо комплексів. Часто проявляють залежність від думки інших, від моди; мають труднощі з розумінням власних почуттів.

Громадянська позиція: більшість опитаних розуміє необхідність бути свідомим громадянином, більшість визнають роль президента (покращувати життя народу), хоча влада на даному етапі своєї діяльності їх дивує.

Загальний висновок, отриманий з проведеного опитування: потреби сучасної молоді досить суперечливі. Доцільно зазначити психологічні потреби:

- необхідність визнання;
- потреба структурування часу;
- очікування заохочення;
- бажання отримати позитивний результат при мінімальних зусиллях;
- прагнення бути собою за будь-яких обставин;
- самоствердження через виділення з-поміж інших;
- намагання бути помітним, страх «не бути».

Реалізація потреб та очікувань сучасної молоді можлива за умови групової взаємодії. Студентів у групі поєднує ряд факторів: спільна мета; спільна навчально-професійна діяльність; зв'язки ділового та особистісного характеру; однорідність складу групи за віком; висока поінформованість один про одного; високий рівень самоврядування; обмежений час існування. Причинами протиріч, які можуть виникати у студентському колективі є неадекватна оцінка партнера, завищена самооцінка окремих студентів, порушення почуття справедливості.

перекручення окремими студентами інформації про інших. авторитаризм лідера групи загалом або окремої малої групи, некоректне ставлення один до одного, просто непорозуміння один із одним. Колектив здатний розв'язувати й виховні завдання через психологічний вплив на кожного студента. Цьому можуть сприяти такі соціально-психологічні явища: групова ідентифікація, соціальні презентації, соціальна фасилітація, соціальна інгібіція, (навпаки, – утримання, пригнічування активності, гальмування поведінки і діяльності під впливом інших людей), соціальна лінь, децентрація, навіювання, переконування, соціальні очікування, соціальне порівняння, наслідування, взаємний потяг один до одного (атракція, симпатія).

Можливість реалізації потреб у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу зумовлюється такими особливостями навчальної діяльності студента:

- засвоєння наукової інформації і набуття практичного досвіду має професійну спрямованість;
- предметом діяльності студента є вивчення науки в її розвитку, оволодіння процесом формування наукових знань і методами самої науки, засвоєння способів професійної діяльності і змісту соціальних ролей дорослої людини, яка працює;
- особливі засоби діяльності (наукова література, підручники і методичні посібники, Internet і мультимедійні засоби, лабораторне обладнання і технічні засоби навчання, реальні і теоретичні моделі майбутньої професійної діяльності, спілкування з ровесниками, викладачами та представниками професії);
- діяльність студента відбувається в заздалегідь запланованих умовах (обмежений термін навчання і чіткий графік навчального процесу, зміст навчальної діяльності визначається навчальними планами і програмами та ін.);
- у навчанні студента суттєво збільшується питома вага самостійної роботи;
- поєднання навчального і наукового процесів, самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів протікає разом із їх дослідницькою роботою (курсіві, дипломні, магістерські роботи) під керівництвом викладачів;
- навчання у вищій школі вимагає від студента високої свідомості й активності, надзвичайно високого інтелектуального напруження, зосередження уваги, мобілізації вольових зусиль і підвищеної працездатності, самоорганізації, раціонального розподілу часу на навчання і відпочинок;
- складність завдань і змісту навчально-професійної діяльності може призводити до психічного перевантаження, психофізіологічного напруження, виникнення стресових ситуацій (особливо під час екзаменаційної сесії).

Основними рекомендаціями викладачам у взаємодії зі студентами пропонуємо такі:

- повага до особистої території, думки студентів;
- уникнення засудження;
- демонстрація можливостей навчання, професії, життя;
- формулювання завдань, зорієнтованих на вирішення практичних задач, з можливістю висловити свої думки, бачення, обґрунтувати їх;
- на лекційних заняттях ставити достатню кількість проблемних запитань;
- на семінарських та лабораторних пропонувати завдання, які сприяють розвитку мислення, цілісному баченню проблеми, забезпечують можливість висловити думку, критично оцінити її.

В якості оптимальних форм навчання можуть бути:

- самостійна робота (роздуми, міні-твір, рішення) – застосовувати взаємоперевірку, взаємооцінювання;
- робота в парах – вирішення проблемного питання (цей вид діяльності дається легко, тому що студент працює не одноосібно). Результати презентуються на групу: відповіді на запитання, вислуховування доповнень;
- виконання завдань в групах (від 3 до 5 осіб): широкий або суперечливий зміст запитання (важче домовитися). Результати презентуються на групу, проходить захист рішення навчальної проблеми.

Доречно широко використовувати інтерактивні методи навчання. Вони дозволяють розвивати комунікативні навички, здатність самостійно і лаконічно висловлювати думки, проявляти терпіння до думок інших, критично оцінювати інформацію, працювати в колективі, різнопланово бачити проблему та шляхи вирішення, корегувати соціальний статус, досягати результату через взаємодію, оволодіти навичками самопрезентації.

Розв'язання проблеми забезпечення професійної діяльності залежить від уміння викладачів здійснювати насичення змісту навчання інформацією, яка має значення для особистісного зростання; від нарощування змісту й новизни навчального матеріалу; від здатності надавати студентам певні свободи у реалізації творчих можливостей; у творчому ставленні до викладання предмету, компетентність та авторитет; дослідження мотивів вступу до ВНЗ та опора на них; моніторинг емоційного стану, мотивів, рівня засвоєння знань студентів; стимулювання самоосвіти студентів.

### Література

1. Психологія вищої школи : Навчальний посібник для магістрантів та аспірантів. / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
2. Воронов М. Психологические основы успеха. Практическое руководство по управлению собой и другими с позиций «ноосферного мышления». / М. Воронов. – К. : Ника-центр, 2005. – 363 с.



3. Дьяченко М.И. Психология высшей школы. / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. – Мн. : Харвест, 2006. – 416 с.
4. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту. / Н.Л. Коломінський. – К. : МАУП, 1996. – 268 с.
5. Мухина С.Л. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. / С.Л. Мухина, А.А. Соловьева. – Ростов на Дону : Феникс, 2004. – 384 с.
6. Подласый И.П. Продуктивная педагогика. / И.П. Подласый. – М. : Народное образование, 2003. – 496 с.
7. Аврамчук Л.А. Формування активної пізнавальної діяльності студентів / Л.А. Аврамчук // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С.122-125.
8. Алберти Р. Самоутверждающееся поведение : Распрямись, выскажись, возрази! / Р. Алберти, М. Эммонс. – СПб. : Академический проект, 1998. – 190 с.

УДК 61:17

М.М. ШПЛЕВСЬКА  
Хмельницький національний університет

### ЕТИКО-ДЕОНТОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОГЛЯДУ ЗА ХВОРИМИ ТА ІНВАЛІДАМИ

*«Словом можно убить,  
Словом можно спасти,  
Словом можно полки  
за собой повести».*  
Е. Асадов

При вивченні студентами основ догляду за хворими та інвалідами особлива увага приділяється питанням етики та деонтології при спілкуванні з пацієнтами, родичами пацієнтів, медичним персоналом. Люба спеціальність характеризується існуванням певних етичних норм та правил поведінки. Медична деонтологія являє собою науку про професійний обов'язок медичних працівників. Близька за змістом до деонтології і медична етика, яка вивчає морально-етичні аспекти медицини.

Медична деонтологія включає дуже велике коло проблем. Це різноманітні питання взаємовідносин між лікарем та хворим, лікарем та родичами хворого, міжособистісні стосунки медичних працівників. Велике значення має дотримання правил деонтології та медичної етики при догляді за пацієнтами. Такі людські якості як доброта, сердечність, увага, турбота, співчуття та співпереживання (емпатія) вимагаються від медичних працівників, незалежно від посади, щогодинно, як в повсякденній практиці, так і при догляді за хворими.

При догляді за пацієнтами часто доводиться мати справу з важкими хворими з паралічами, нетриманням сечі та калу, яким декілька раз на день доводиться міняти білизну, підмивати, годувати з ложечки. Догляд за такими пацієнтами потребує великого терпіння, такту, співчуття. Деонтологічні аспекти догляду за хворими в наш час мають велике значення. На жаль, при догляді за хворими частим явищем стали черствість, грубість, роздратування, корисливість. Частково це можна пояснити низькими зарплатами, зниженням престижу професії, приходом в медицину випадкових людей, контрактною формою навчання. Виник своєрідний парадокс: рівень діагностики і можливості лікування захворювань значно покращились, а якість догляду за хворими погіршилась.

Особисті якості персоналу при догляді за пацієнтами повинні бути підкріплені професіоналізмом та глибоким знанням аспектів догляду за хворими. Деонтологічні принципи вимагають і певного зовнішнього вигляду персоналу при догляді за хворими. На роботі слід користуватися змінним взуттям (краще тапочками), халат повинен бути випрасуваним і чистим, волосся під косинкою або шапочкою, нігті коротко обстрижені.

Дуже обережно слід користуватися косметикою, тому що запах духів, дезодорантів може спричинити напад бронхіальної астми, або іншу алергічну реакцію.

При догляді за хворими необхідно дотримуватись певних правил спілкування з пацієнтами. Слід пам'ятати, що хворі люди часто дратуються, капризують, а іноді вони пригнічені, апатичні. При догляді за такими пацієнтами слід проявити максимум терпіння та уваги, заспокоїти, пояснити необхідність дотримання режиму, прийому ліків, переконати в можливості одужання чи покращення стану. Особливо обережно слід розмовляти з хворими онкологічного профілю, особливо у випадках несприятливого прогнозу. Такі пацієнти часто здогадуються про наявність у них злоякісної пухлини і стараються всіма способами взяти істинний діагноз. Тому слід ретельно слідкувати, щоб в руки пацієнтів не попали результати обстежень, де вказаний діагноз, історія хвороби. З цих же міркувань, результати обстежень та діагноз не можна повідомляти по телефону (відомі випадки самогубства хворих, коли вони довідувались про діагноз злоякісної пухлини).

Недотримання принципів деонтології може призвести до ятрогенних захворювань. Ятрогенна патологія – це хвороби або стани, обумовлені необережними висловлюваннями або вчинками медичних працівників, що несприятливо подіяли на психіку пацієнта. Такі захворювання розвиваються частіше у людей з тривожним характером, котрі навіть в звичайних медичних термінах та симптомах вбачають наявність у себе важкого

захворювання. Подібні стани можуть виникати при читанні спеціальної медичної літератури, коли людина «виявляє» в себе описані в книзі ознаки хвороб. Попередженню ятрогенній сприяють ретельні роз'яснювальні (психотерапевтичні) розмови з пацієнтами та дотриманням максимальної обережності при спілкуванні з ними.

До деонтологічних аспектів догляду за хворими можна віднести необхідність збереження лікарської таємниці. Медикам іноді стають відомими про пацієнтів обставини глибоко особистого, інтимного характеру, які слід зберігати в тайні. Ця вимога не стосується ситуацій, котрі можуть бути небезпечними для інших осіб (дані про інфекційні та венеричні хвороби, отруєння і т.п.). В таких випадках медичні працівники зобов'язані негайно повідомити у відповідні органи.

Ефективність лікування хворих в значній мірі залежить від організації необхідного лікувально-охоронного режиму. Створення такого режиму передбачає відсторонення хворого від різних негативних емоцій (пов'язаних, наприклад, з болем або стресом), забезпечення умов для повноцінного сну та відпочинку (раціональне розміщення хворих в палатах, тиша в лікарні), дозвіл прогулянок в теплу пору року та відвідування хворих родичами (під відповідним контролем медичного персоналу), забезпечення хворих свіжими газетами та журналами, організація додаткового буфету з достатнім асортиментом продуктів, необхідних для дієтичного харчування і т.п.

Надіємось, що вивчення норм деонтології та медичної етики при догляді за пацієнтами, навчать студентів терпінню, такту, співчуттю та співпереживанню і стануть корисними згодом у житті, незалежно від спеціальності

УДК 371.134

Т.А. ШУЛЛА

*Ужгородський національний університет*

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ РЕГІОНІ**

Україна належить до держав із полікультурним середовищем, яке формувалося впродовж багатьох віків. Одне покоління залишало після себе традиції, звичаї, інше, удосконаливши їх, передавало наступним поколінням. Співіснування різноетнічних груп у певних соціальних умовах сприяло напрацюванню соціального досвіду, певних норм взаємин.

Поліетнічне середовище, в якому живе і працює особистість, спонукає індивіда бути готовим до будь-яких умов життя, які швидко змінюються. Тому розвиток сучасної особистості передбачає залучення її в соціокультурне середовище, до різних видів культурної діяльності, інкультурації та самореалізації особистості.

Полікультурність будь-якого суспільства вимагає від індивіда розуміння й толерантного ставлення до людей, які мають відмінності в способі життя, переконаннях, діях, поведінці тощо. Таке розуміння можливе лише за умови сформованої в особистості полікультурної картини світу, яку треба розвивати з дитинства і, зокрема, у шкільному віці. Ми поділяємо думку вчених, які вважають, що педагог повинен бути обізнаним із механізмами формування полікультурного образу світу дитини, володіти ефективними методами роботи з молоддю [1, с. 4].

Слід відзначити, що загальні питання полікультурності, полікультурної освіти та виховання розглядаються в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (Д. Бенкс, Л. Гончаренко, А. Зубко, Г. Дмитрієв, В. Кузьменко, В. Матіс, Д. Мітгер та ін.). Проте на сьогоднішній день існують різні тлумачення вищезгаданих понять.

Зазвичай, полікультурну освіту розуміють як таку, що сприяє формуванню в особистості готовності до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, збереженню нею власної ідентичності, прагненню до поваги та розуміння інших культурно-етнічних спільнот, умінню жити в мирі і злагоді з представниками різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп. Водночас, багато вчених, розглядаючи полікультурну освіту, вважають її важливою складовою виховання, що, на нашу думку, цілком правомірно, або ж навіть вживають термін полікультурне виховання як самостійний. Наприклад, вітчизняні вчені Л. Голік, Т. Клищенко, М. Красовицький, Т. Левченко відзначають, що полікультурна освіта і виховання учнів загальноосвітньої школи – це така організація і зміст навчально-виховного процесу, життя і діяльності учнів, взаємостосунків, яка забезпечує ознайомлення з культурою народів, що живуть в одній країні, створення умов для виникнення між ними почуття довіри й солідарності, уміння взаємодіяти [2, с. 41].

Полікультурна освіта передбачає формування у школярів полікультурної картини світу, суть якої полягає в узагальненій системі поглядів на світ, котрий складається з різних культурних, релігійних, етнічних груп, а також усвідомлення свого місця в ньому.

Цілком очевидно, що для роботи з учнями, спрямованої на формування у них полікультурної картини світу, дуже важливо вчителю самому володіти полікультурною освіченістю, грамотністю, толерантністю.

Особливо актуальним це положення є для багатьох поліетнічних регіонів України, до яких належить, зокрема, Закарпаття.

Закарпатська область – наймолодша область України, яка розташована на крайньому заході країни і межує з чотирма іноземними державами: Польщею, Угорщиною, Словаччиною та Румунією. Таке географічне розташування краю зумовлює серед його населення досить великої кількості національних меншин. Так, в краї проживають представники понад 75 національностей і народностей, найбільш чисельні з яких : українці, угорці, росіяни, румуни,

словаки, німці, євреї, цигани. Багатоетнічний склад населення регіону зумовив його поліконфесійний характер.

Слід підкреслити, що впродовж всього періоду співжиття в Закарпатській області представників багатьох національностей між ними не виникала ворожнеча, міжетнічні непорозуміння. В значній мірі це зумовлено тим, що виховання підрастаючого покоління здійснюється в душі толерантності й терпимості до різних культур, забезпечуючи при цьому ефективну адаптацію підрастаючої генерації до мультикультурного середовища в умовах гетерогенного суспільства. Ці положення знаходять своє втілення в парадигмі інтеркультурного виховання, основна мета якого полягає в тому, що молодь, яка походить з етнічних, національних, мовних, релігійних меншин, мала можливість здобути освіту і знайти своє місце в суспільстві так, щоб попри засвоєння культури даної держави, збереглася й розвивалася власна культура, незалежно від того, до якої меншини вона належить.

Забезпечити таке виховання можуть відповідні педагогічні кадри, підготовка яких базується на наступних принципах:

- усвідомлення суті як власної національної культури, так і культури етнічних спільнот;
- забезпечення глибокого розуміння майбутніми педагогами економічних, політичних, історичних причин міграції;
- формування переконання шкідливості егоцентричних позицій і стереотипів в морально-етичній поведінці особистості;
- визнання себе учасниками процесу культурного взаємообміну;
- забезпечення сприятливих умов вивчення інших культур ;
- створення міжкультурних центрів для накопичення і ознайомлення широкого загалу з досягненнями інших культур;
- взаємообмін між студентами і викладачами вищих навчальних закладів з метою ознайомлення з культурно-етнічними особливостями країн, їх освітніми системами тощо;
- розробка і використання навчально-методичного забезпечення, яке б сприяло реалізації міжкультурної взаємодії.

Отже, працюючи в умовах полікультурної реальності, педагог, безперечно, повинен отримати відповідну підготовку для роботи в цих умовах.

#### Література

1. Гончаренко Л.А. Підготовка вчителів до формування в учнів полікультурної картини світу / Л.А. Гончаренко, А.М. Зубко, В.В. Кузьменко / За ред. В.В. Кузьменка. – Херсон : РІПО, 2009. – 196 с.

2. Полікультурна освіта в Україні / Л.О. Голік, Т.В. Клиниченко, М.Ю. Красовицький, Г.І. Левченко // Завуч. – 1999. – № 29. – С. 3 – 4.

УДК 316.73:130.122

І.М. ЩЕРБАКОВА, І.В. СИЛКА

*Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка*

### ТРАНСФОРМАЦІЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Основи духовного розвитку особистості закладаються в дитинстві. Саме в шкільному віці важливо закласти «код» високої духовності, тобто те підґрунтя, на якому буде розвиватися і вдосконалюватися духовна сфера особистості на наступних етапах її життя. Про духовний розвиток та виховання високої культури особистості. Г.Сковорода говорив, що корисним для себе і для суспільства буде той, хто пізнав свою природу. Тоді людина розуміє свою місію, своє покликання на землі й виробляє для себе спосіб життя, в основі якого – «споріднена праця». Тільки така людина може реалізуватись – стати щасливою, вдосконалити духовно-культурний розвиток особистості. [1, с. 312] Отже, для поліпшення свого життя людина, в першу чергу, повинна бути здатною до змінювання себе самої, до самовдосконалення. Саме тому, центром серцецентричної філософії Г. Сковороди є людина, яка народжена для щастя, і має бути щасливою, і прагне цього понад усе. Однак, найчастіше не знає, як цього досягнути, а тому зосереджує всі зусилля на те, щоб опанувати життєві премудрості щастя, намагаючись збагатитися духовно, уникаючи при цьому кризові ситуації. С.Б.Кримський визначає духовність людини як «...здатність переводити універсам зовнішнього буття у внутрішній світ, завдяки якому реалізується собі тотожність людини, її свобода від жорстокої залежності перед ситуаціями, що постійно змінюються. Духовність, врешті-решт приводить до своєрідної смислової косогонії, поєднання образу світу з моральними основами особистості» [2, с. 23].

Духовність є імпульсом до починань, адже вона пов'язана з творчим призначенням людини, і насамперед з творчим переосмисленням себе і суспільства. Духовність людини є свого роду правляча підсистема всієї людської життєдіяльності. Духовність, як ідеальність, грає важливу роль в творчості людини, виступає її вну-

трішнім імпульсом, моделлю творчої діяльності. Отже, духовність людини є основою її свободи. Нажаль зараз Україна переживає важкі моменти життя, оскільки відбувається занепад духовності з її системою культурних цінностей. Традиційні цінності, які століттями створював, використовував і шанував наш народ сьогодні вже повністю девальвовані, а нові ще відсутні. Ми вважаємо, що сучасне суспільство страждає не так від негараздів і нестатків, як від нестачі культурно-духовного розвитку. Занепад культурних пріоритетів призвів до того, що український народ стоїть на роздоріжжі, у стані розгубленості, розчарування та духовного спустошення. Люди поступово втрачають своє єство, своє неповторне українське «Я». Саме тому на думку Ю. Терещенка сьогодні головним смислом соціального творення повинно стати «...плекання в Україні плюралізму, а конкретно в царині освіти – персоналізованого світогляду, фактично віри, що заявляє про себе як самовживлення та самовиявлення духа людини в неперехідних смислах культури» [3, с. 9].

За всіх часів людина без віри і віра без людини були неувяними. Віра виступає в якості істотної ознаки соціокультурного поступу та цивілізаційних надбань. «Без віри не обійтись, коли йдеться про буття і наступність, світовідчуття і світорозуміння, діапазон людського самовиявлення, вагоме з погляду минулого і справ сьогодні, а головне – прийдешнього. Це дає підставу говорити про віру як вироблену соціокультурну установку на сприйняття ймовірно істинного, як вірогідного, достовірного» [4, с. 149]. Отже, віра є однією з головних цінностей, адже коли людина живе власною вірою, вона має впевненість у собі, здатна розраховувати на себе і в скрутну хвилину – сміливо прийняти рішення, поставивши «на карту» все. Необхідно зазначити, що в розмаїтті соціальних процесів, взаємовідносин і фактів, які існують в минулому й існують нині ми не часто звертаємо увагу на особливу царину, що іменується культурою. Ми переконані, що саме культура – це те головне, що відрізняє людське і соціальне буття від дикої природи. Зазвичай культурою визнають сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людиною в процесі життєдіяльності, які характеризують рівень її історичного розвитку. Таке визначення культури дає можливість віднести до неї все створене людиною, що наділяється нею певним змістом. З кінця 80-х рр. ХХ століття погляди на культуру зазнали ряд радикальних теоретичних і методологічних змін. Сьогодні видно лише контури нового понятійного строю, який все ще знаходиться в стадії формування. Якщо раніше розділені на матеріальну і духовну культуру, матеріальні і духовні цінності були фундаментальними і прозорими, то сьогодні використання соціологічної термінології, спричинило розгляд цінностей без протиставлення цих двох фундаментальних понять. Саме тому, сьогодні важливо звернути уваги на те, яким чином співпрацюють і співвідносяться поняття «духовні цінності» і «культура», оскільки визначення культури через поняття «духовне» є одним із найбільш продуктивних.

Культура є системою яка здатна до саморозвитку. Поруч із спонтанними, хаотичними змінами, в її розвитку спостерігаються процеси, детерміновані впливом економіки, політики, технологій, демографії. Сьогодні ясно, що і сама культура здатна впливати на всі області соціального життя. Більше того, саме культурою як сферою духовного виробництва викликані до життя антропологічні цінності, які складають сьогодні основу духовних цінностей. Отже, необхідність звернення до проблеми еволюції ролі і складу духовних цінностей в сучасній культурі обумовлена тим, що сама культура в кінці ХХ століття змінилась, що дозволяє говорити про вступ земної цивілізації в новий етап свого розвитку, а саме: «екранної культури», «постмодерну». Однак досягнення людства не завжди характеризують розвиток культури у світі. З шести мільярдів людей на планеті один мільярд не тільки не може користуватися комп'ютером, а навіть і написати це слово, тобто сьогодні безграмотним залишається кожен шостий житель Землі. Не враховувати цього не можна, адже всі ми є рівними – незважаючи на колір шкіри, стать, вік, національність тощо. Незнання грамоти або будь-яких відомих досягнень культури не означає меншовартості цих людей. Тому сьогодні варто говорити не про культуру взагалі, а про її множинні варіанти, які включають спосіб проживання людини у світі, її досвід, повсякденні практики, можливості духовного розвитку, думки та почуття. Таке тлумачення культури дозволяє відчувати себе рівноправним суб'єктом формування духовної культури сучасності, до якої належать продукти духовної та інтелектуальної діяльності людини, що існують переважно в ідеальному вигляді: поняття, уявлення, вірування, почуття й переживання, доступні свідомості і розумінню всіх людей. Духовна культура створює особливий світ цінностей, формує і задовольняє наші інтелектуальні та емоційні потреби. [5, с. 118] Отже, щоб уникнути духовної порожнечі, духовного вакууму ми повинні пам'ятати давню істину, а саме те, що сьогоднішній день є похідним вчорашнього, а завтрашній – похідне сьогоднішнього. Проте сьогодні більшість людей не наважуються заглиблюватися у духовну сферу, оскільки вона є настільки складною, утаємниченою, навіть відлякуючою, що нерідко люди тікають від пізнання самого себе. Це може призвести до того, що разом з занепадом духовності занепадуть всі інші сфери суспільства. Таким чином, нам насамперед необхідно зробити вибір, вирішити, яке будувати майбутнє для себе і для нового покоління, а найголовніше – врешті-решт задуматись про те, який ми залишимо слід після себе.

### Література

1. Пахаренко В. Українська література (письменники і філософи). // К. : Генеза, 2009.
2. Крымский С.Б. Контурсы духовности. // Вопросы философии. – 1992. – № 12.
3. Терещенко Ю. Віра: духовно – життєдіяльна сила людини. // Світ виховання. – 2007. – № 6(25).
4. Шинкарук В.І. Віра, надія, любов. //Віче. – 1993. – № 3.
5. Художня культура / Н.В. Назаренко, Л.В. Гармаш. – Харків: Оберіг, 2009.

**ГУМАНІЗАЦІЯ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА УСПІШНОСТІ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ**

Гармонійно розвинута особистість навіть при глибокій залученості до однієї із сфер буття, наприклад, інженерно-технічної, може успішно функціонувати і в інших сферах, виявляючи і в них свої можливості. Отже, наш професійний розвиток є невід'ємним від особистісного. Необхідність гуманізації технічної освіти і суспільних стосунків, в цілому, доводить актуальність поєднання спеціальної підготовки фахівців з розвитком особистості.

З точки зору, праксеології недостатньо вивчені вимоги часу, щодо успішного проведення будь-якої роботи, індивідуальної або колективної. Для цього і необхідно використовувати практичний соціальний досвід, суспільні досягнення незчисленної кількості діючих суб'єктів [2]. Саме на практичному досвіді необхідно будувати узагальнення для теорій ефективної роботи особистості, враховуючи історію і психологію розвитку діяльності, досягнення і невдачі, прийоми діючих суб'єктів, шляхи, які ведуть людину від фази повної безпорадності до повного оволодіння даною спеціальністю.

Досить часто в умовах сучасних технічних вишів колеги, орієнтуючись на тезу цілевідповідності дій, ототожнюють оптимальну міру дії з її максимальною інтенсивністю. Виходячи з прикладних досліджень Т. Котарбинського, зауважимо, що необхідно шукати оптимальну міру між крайніми можливостями. Тобто не всяка дія є цілевідповідною, якщо вона руйнує перешкоди на шляху до мети в такий спосіб, що і сама мета також є зруйнованою. В таких випадках підтверджує свою цінність девіз помірності Аристотеля: оптимум – це не максимум. Ця сентенція стосується посилення значущості вузької спеціалізації, яка притаманна працівникам сучасних технічних вишів. Виникнення, підтвердження і посилення спеціалізації пов'язують з її технічними перевагами, сутність яких полягає в тому, що працівник, який тривалий час виконувала будь-яку дію, кінець-кінцем виконує її вправніше, ніж працівник, який розпилюється на кілька дій. Таким чином, спеціалізація часто пов'язується з маніпуляційною довершеністю. Безперечно, спеціаліст виконає свою роботу краще, ніж фахівець, який не має певної спеціалізації. Але якщо діяльність не передбачає подальшого вдосконалення, формування професійної компетенції. Працівники, що мають навички в різних галузях, намагаються вдосконалити роботу, змінити її на краще, вони починають охоплювати подумки сукупність всіх інституцій, розмірковують і знаходять кращі способи функціонування всієї сукупності. Так ідеї політехнізації є раціональними бар'єрами на шляху гіпертрофії спеціалізації. Вивільнення від обмежень спеціалізації полягає не у відмові від неї, а в поглибленні і розширенні меж власної області дій. Ми не пропонуємо просто займатися різними речами. З точки зору політехніки, необхідно пропагувати ідею необхідності займатися багатьма різними речами шляхом найкращого виконання чого-небудь одного. За таких умов, навіть окрема спеціалізація стане осередком інтеграції різноманітних справ, відновлюючи, таким чином, багатство і органічність внутрішнього життя особистості.

Кожній професії або групі споріднених професій можна поставити у відповідність провідну для неї цілісну особистісну якість. Ядром такої якості духовним стрижнем особистості професіонала є певна ціннісно-мотиваційна домінанта. Для особистості вченого нею має бути спрямованість на пошук істини, для особистості інженера – прагнення створити найдосконаліший технічний об'єкт [1, с.94]. «Брак професійно значущої спрямованості особистості спричинює творче безсилля» [1, с.95].

Ціннісно-мотиваційна домінанта, професійна культура є складовими духовності професіонала, які реалізуються як на почуттєвому, так і дієвому рівні причетності до провідних цінностей людства. Для професіонала, який досяг досить високого рівня духовності, притаманною є відкритість світу, люду, його культурі, участь в міжкультурному діалозі, не лише в межах власної спеціально-професійної сфери, а і в інших сферах культури, підсилення широкого культурного значення своєї професії [1, с.103].

Професійна культура передбачає усвідомлення всіх особливостей умов роботи і їх необхідності, тим самим вона дозволяє вийти за межі уявлень і норм, що раніше склалися. В проблемних ситуаціях особистість постає перед умовами, коли для неї все трапляється вперше. Саме в цих умовах необхідно проявляти здібності до передбачення, вміння попередити те, що треба буде познати. Студент, що ставиться до себе, як до суб'єкту професійної діяльності, усвідомлює соціальну значимість своєї професії, засвоює систему мотивів і формує до себе ставлення оточуючих, розвивається як особистість і майбутній професіонал.

Результативна робота з становлення і розвитку професійної культури особистості неможлива без виявлення її психологічних механізмів, соціально-психологічних чинників впливу, знання закономірностей їх індивідуального прояву, ролі і специфіки ситуативних впливів в різних видах діяльності людини. Необхідно знати як в процесі тієї чи іншої діяльності, навіть за умови досягнення тих чи інших результатів, забезпечити новий, креативний рівень ставлення і здійснення людини в діях, оточуючих, ситуації, світі.

Однією з основних методичних вимог щодо учбової діяльності студентів є високий рівень її свідомої регуляції, тому що в вищій школі сьогодні процес навчання характеризується постійним збільшенням частки самостійних форм роботи, відповідно і збільшенням навчальних ситуацій, що вимагають креативних рішень. Відповідно до цих вимог, студент має не просто володіти навчальними діями, але й усвідомлювати змістовне навантаження дій, що виконує, оцінювати їх відповідність цілям і умовам діяльності, вибирати найбільш раціональні способи їх за-

своєння, тобто виконувати їх рефлексивно. Таким чином, студент повинен вміти створювати узагальнені орієнтири з урахуванням не тільки діяльнісних аспектів, а і особистісних, професійних, соціальних цінностей і норм, які є основою виконання учбових дій на різноманітному прикладному матеріалі. Такі студенти будуть не просто засвоювати продуктивні вміння, але й бачити можливості раціонального їх застосування, можливості надбання і розвитку нових знань в умовах майбутньої професійної діяльності, усвідомлювати себе не просто носіями, а, більшою чи меншою мірою, суб'єктами культури. Подібне ставлення і є чинником становлення професійної культури особистості.

Рефлексія є вирішальним моментом, що зумовлює структурні і якісні зміни особистості. Суть рефлексії полягає в аналізі і, якщо це необхідно, то і в зміні прийомів і способів діяльності, з метою оптимізації управління станом особистості або значимою ситуацією для її покращення і більш повного досягнення мети в існуючих умовах.

Критерії рефлексивних механізмів: фіксація зроблених кроків і цілей, їх оцінка; запитання до себе, якщо виникають незрозумілі моменти; порівняння цілей з минулим і наступним еталонами; усвідомлення свого стану і переживань щодо створеного; порівняння цілей з отриманим результатом. Процеси цілеутворення є не лише складовими рефлексивних механізмів, а і сприяють розвитку особистості, становленню її ціннісних орієнтирів, усвідомленню нею спрямованості актуальних ситуацій, підвищують ефективність як навчальної, так і професійної діяльності.

В нашому дослідженні рефлексія розглядається як розвиваючий процес, що розгортається на основі інтеграції особистісних і культуральних цінностей. Рефлексивна культура особистості включає також вміння креативно осмислювати і розв'язувати ситуації, приймати нестандартні рішення з урахуванням діяльнісних і емоційних аспектів, виходити з внутрішніх і зовнішніх конфліктних ситуацій, успішно адаптуватися в різних соціальних інституціях. Загальними принципами рефлексивно-розвиваючого підходу є осмислення, аналіз і переосмислення студентами свого емпіричного досвіду, розвиток гуманістичних цінностей, рефлексія значимих життєвих ситуацій, вивчення старих способів рішення навчальних проблем і створення нових засобів, культивування рефлексивних здібностей і можливостей їх саморозвитку. Групова рефлексія є важливим чинником структурно-динамічної організації навчальної діяльності: готовність до праці, спрямованість на подолання проблемності і конфліктності через механізми взаєморозуміння і згоди, форми інтелектуальної рефлексії для пошуку ефективного способу розв'язання задач.

Важливою умовою розвитку рефлексії та рефлексивних механізмів є прийом ротації, який полягає в зміні пріоритетів протягом відтворення і відпрацювання спеціально організованих навчальних ситуацій, що вимагають прийняття певного обґрунтованого, з позиції суб'єкта, рішення. Цінність процесу прийняття рішень полягає в актуалізації всіх складових діяльності особистості: цілеутворення, обробка інформації, вибір способів дій, формування програми дій і її коректування. Розвиваюча функція ситуацій по прийняттю рішень полягає в тому, що на всіх етапах вибору рішення відбувається продуктивне вилучення з об'єкту нових сенсів, шляхом включення його до нових сторін взаємодії, що буде проявлятися в зміні рівнів обґрунтування (тлумачення) властивостей об'єкту, які щойно виділяються.

**Висновки.** Професійний розвиток є складовою особистісного зростання людини, тому в межах технічних навчальних закладів необхідно забезпечувати не лише зовнішню гуманітаризацію навчального процесу, але і внутрішню через насичення змісту профільних дисциплін додатковими культурними, етичними, етнічними, світоглядними, психологічними (міжособистісним взаємодія, особистісний розвиток і життєдіяльність) смислами.

Важливими складниками професійної діяльності особистості, які виходять за межі професійної компетентності, є: творче здійснення праці, розвиненість інтуїції і самосвідомості, ціннісно-мотиваційна домінанта, ціле утворення, здатність до рефлексії, професійна культура.

**В перспективі подальшого дослідження** ми бачимо створення репрезентативної вибірки, проведення емпіричного дослідження з діагностики мотиваційно-ціннісних і рефлексивних особливостей студентів технічного вузу, визначення алгоритмів їх поведінки в ситуаціях прийняття рішень. Апробацію вище зазначених психологічних прийомів розвитку професійної культури і рефлексивних здібностей майбутніх інженерів та їх вплив на продуктивність здійснюваної діяльності.

#### Література

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.А.Балл. – Видання друге, доповнене. – Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
2. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. Пер. с польск. / Т. Котарбинский. – М. : «Экономика», 1975. – 271 с.

УДК 159.922.7

Л.А. ЯКУБОВА, Л.В. ДОВГА  
*Хмельницький національний університет*

#### ПРОЯВИ ТРИВОЖНОСТІ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Актуальність нашого дослідження не викликає сумнівів, тому що останнім часом все частіше психологи спостерігають дитячу тривожність у шкільному середовищі. Дана проблема ускладнюється тим, що досить часто

в практиці шкільного життя діти виражають тривожність найбільш «зручними» для вчителів і батьків способом: вони завжди готують уроки, прагнуть виконувати всі вимоги педагогів, не порушують правила поведінки в школі.

Метою написання статті є – охарактеризувати поняття та описати прояви тривожності у шкільному середовищі.

Вивченням тривожності займалися вітчизняні та зарубіжні науковці. Зокрема шкільною дезадаптацією: Л.С. Іванова, О.А. Матвєєва і ін. [10, с. 320]; шкільним освітнім середовищем: Г.А. Ковальов [9, с. 110-120]; неадекватними очікуваннями з боку батьків: Б.І. Кочубей, Е.В. Новікова [6, с. 42]; несприятливими стосунками з педагогом: О.А. Слепичева [7, с. 123]; дитячим шкільним колективом: А.К. Дусавіцький [8, с. 16].

Шкільна тривожність – це порівнянно м'яка форма прояву емоційного неблагополуччя дитини. Вона виражається в хвилюванні, підвищеному занепокоєнні в навчальних ситуаціях, у класі, очікуванні поганого ставлення до себе, негативної оцінки з боку педагогів, однолітків. Дитина почуває власну неповноцінність, неадекватність, неповноцінність, невпевненість в правильності своєї поведінки, своїх рішень. Однак це як правило не викликає сильного занепокоєння з боку дорослих. Тривожність – це один із провісників невроту і робота з його подолання – це робота з психопрофілактикою невроту [2, с. 112].

В цілому, прояви шкільної тривожності є результатом взаємодії особистості з ситуацією. Це специфічний вид тривожності, характерний для певного класу ситуацій – ситуацій взаємодії дитини з різними компонентами шкільного освітнього середовища. Відчуття тривоги в шкільному віці неминує, оскільки пізнання завжди супроводжуються тривогою. Пізнання – це завжди відкриття чогось нового, а все нове таїть в собі невизначеність, що турбує людину. Усунути цю тривогу, по суті, означає нівелювати всі труднощі пізнання, які є необхідною умовою успішного засвоєння знань.

Тривожність виконує охоронну (передбачення небезпеки й підготовка до неї) і мотиваційну функції.

Серія досліджень, проведених К.Е. Ізард, засвідчують, що тривогу можна визначити як емоційний паттерн, який складається з декількох відносно незалежних афективних факторів, тобто тривога являє собою комплекс емоційних переживань (страху, смутку, сорому, гніву, інтересу, провини тощо).

Дослідження А.М. Прихожан показали, що є особливі способи її переживання, усвідомлення, вербалізації і подолання. Серед них можна виділити наступні варіанти переживання і подолання тривожності: 1. Відкрита тривожність – що свідомо переживається і виявляється в діяльності у вигляді стану тривоги. Вона може існувати в різних формах, наприклад: як гостра, нерегульована або слабо регульована тривожність, найчастіше дезорганізуюча діяльність людини; регульована тривожність, яка може використовуватися як стимул для виконання відповідної діяльності, що компенсується, що, втім, можливо переважно в стабільних, звичних ситуаціях; культивована тривожність, пов'язана з пошуком «вторинної вигоди» від власної тривожності, що вимагає певної особистісної зрілості (відповідно, ця форма тривожності з'являється тільки в підлітковому віці). 2. Прихована тривожність – різною мірою неусвідомлювана, така, що виявляється або в надмірному спокої, нечутливості до реального неблагополуччя і навіть запереченні його, або непрямим шляхом через специфічні форми поведінки (перебирання волосся, ходіння з одного боку в інший, постукування по столу); неадекватний спокій (реакція за принципом «У мене все гаразд!»), пов'язані з компенсаторно-захисною спробою підтримати самооцінку; низька самооцінка в свідомість не допускається); відхід від будь – якої ситуації яка склалася.

Тому слід зазначити, що оптимальне навчання в школі можливе тільки за умов більш менш систематичного переживання тривоги з приводу подій шкільного життя. Проте інтенсивність цього переживання не повинна перевищувати індивідуальної для кожного дитини «критичної точки», після якої воно починає надавати дезорганізуючий, а не мобілізуючий вплив [2, с. 43-45].

Найбільш типове виникнення шкільної тривожності пов'язане з соціально – психологічними чинниками або чинником освітніх програм. На основі аналізу літератури і досвіду роботи з шкільною тривожністю ми виділили декілька чинників, дії яких сприяють її формуванню і закріпленню. До їх числа належать: учбові перевантаження; нездатність справитися з шкільною програмою; неадекватні очікування з боку батьків; несприятливі стосунки з педагогами; екзаменаційні ситуації; зміна шкільного колективу і \ або неприйняття дитячим колективом. Дизайн шкільного приміщення як компонент освітнього середовища – це найменш стресогенний чинник, хоча окремі дослідження показують, що причиною виникнення шкільної тривожності в деяких випадках можуть стати ті або інші шкільні приміщення [2, с. 112].

Учбові перевантаження обумовлені різноманітними сторонами сучасної системи організації учбового процесу вважають Б.І. Кочубей та Е.В. Новікова [5, с. 124]. По-перше, вони пов'язані із структурою навчального року. Дослідження показують, що після шести тижнів активних знань у дітей (перш за все, молодших школярів і підлітків) різко знижується рівень працездатності і зростає рівень тривожності. Відновлення оптимального для учбової діяльності стану вимагає як мінімум тижневої перерви. Цьому правилу, як показує практика, не відповідають, щонайменше, три учбові чверті з чотирьох. Тільки останніми роками діти отримали привілей – додаткові канікули в третій чверті. По-друге, тривожність може викликатися завантаженістю дитини шкільними справами в перебігу учбового тижня. Дні з оптимальною учбовою працездатністю є вівторок і середа, потім, починаючи з четверга, ефективність учбової діяльності різко знижується. Для повноцінного відпочинку і відновлення сил дитині необхідний як мінімум один повноцінний вихідний в тиждень, коли вона зможе повертатися до виконання домашніх завдань і інших шкільних справ [1, с. 65].

На нашу думку домашні завдання на вихідні дітям виконувати не обов'язково, це буде збільшувати рівень їх тривожності, краще присвятити вихідні дні відпочинку наприклад походу в театр, ігротеки, прогулянки на свіжому повітрі, це зарядить їх енергією на весь навчальний тиждень.

По-третє, свій вклад в перевантаження учнів вносить прийнята зараз тривалість уроку. Спостереження за поведінкою дітей протягом уроку показують, що за перших 30 хвилин уроку дитина відволікається більш ніж три рази менше, ніж за 15 останніх.

Серед проявів шкільної тривожності, що є універсальними для будь-якого віку, перш за все, варто відзначити погіршення соматичного здоров'я дитини що навчається, що цілком зрозуміло з погляду теорії психосоматики. Тривожні діти часто хворіють, і вимушені з цієї причини залишатися вдома. Небажання ходити в школу найчастіше виникає в контексті недостатньої шкільної мотивації, це свідчить насамперед проте, що дитина відчуває себе в школі дискомфортно. З переходом в середню школу можуть з'явитися епізодичні прогули, трохи пізніше досить типовими стають також прогули контрольних і самостійних робіт, предметів які дитина не любить, уроків, які ведуть «погані» вчителі. Протилежною формою прояву шкільної тривожності є зайва старанність при виконанні завдань. Дитина, добиваючись досконалості, може багато разів переписувати класні і домашні роботи, витрачати на виконання домашнього завдання багато годин в день, відмовляючись ради цього від прогулянок і зустрічей з друзями. Надмірна старанність буває, характерна як для першокласника, так і для одинадцятикласника. Такий своєрідний перфекціонізм інколи може бути пов'язаний з прагненням «бути краще за всіх» («не бути гірше, ніж»), що побічно указує на конфліктність самооцінки такої дитини.

З конфліктністю самооцінки пов'язана і наступна «універсальна» поведінкова ознака шкільної тривожності – відмова від виконання суб'єктивно нездійсненних завдань. Якщо якесь завдання не виходить, дитина може просто перестати його виконувати, що пояснюється механізмом «замкненого психологічного кола». Така форма прояву шкільної тривожності особливо часто спостерігається в класах, яким гласно або негласно призначений статус «найслабкіших» в паралелі.

**Висновки.** Шкільна тривожність є широким поняттям, що включає різні аспекти стійкого шкільного емоційного неблагополуччя. Вона виражається в хвилюванні, підвищеному занепокоєнні в учбових ситуаціях, в класі, в очікуванні поганого відношення до себе, негативної оцінки з боку педагогів, однолітків. Не лише тривога служить причиною порушень поведінки, психічного і соціального здоров'я людини – існують і інші психологічні механізми несприятливих варіацій в розвитку особистості дитини або підлітка. Проте велика частина проблем, з якими батьки тривожних звертаються до психолога і психотерапевта, велика частка явних порушень, що перешкоджають нормальному ходу навчання і виховання, в своїй основі пов'язані з емоційною нестійкістю дитини, тобто зрештою – з тривожністю.

#### Література

1. Абрамова Г.С. Вікова психологія. – М., 1997. – 456 с.
2. Астапов В.М. Функціональний підхід до вивчення стану тривоги // Психологічний журнал. – 1992. – №5. – С. 111-117.
3. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 43-45.
4. Вострокнутов Н.В. Шкільна дезадаптація: ключові проблеми діагностики і реабілітації // Шкільна дезадаптація : емоційні і стресові розлади у дітей і підлітків. – М., 1995. – С. 8-11.
5. Новикова Е.В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у подростков // Общение и формирование личности школьника. – М., 1977. – С. 149.
6. Слепичева О.А. Формирование индивидуального стиля деятельности – одно из условий профессиональной подготовки будущих учителей // Довузовская подготовка в условиях реализации системы непрерывного образования. – Благовещенск, 2000. – С. 234.
7. Дусавицкий А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения // Вопросы психологии. – 1983. – № 1.
8. Общение и проблема интериоризации / Г.А. Ковалев, Л.А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 110-120.
9. Матвеева О.А. Формы и средства организации комплексной психологической помощи детям младшего и среднего школьного возраста : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. – М., 2002. – 489 с.

УДК 378.111 (045)

І.П. ЯЩУК

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

### **ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ПРЕДМЕТ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

**Постановка проблеми.** Сучасні процеси державотворення та національного відродження в Україні, інтеграція нашої держави до європейського та світового співтовариства потребують посилення уваги суспільства до



виховання молоді, зокрема студентської. На виховний процес у вищих навчальних закладах покладаються важливі завдання, пов'язані зі створенням умов для успішної соціалізації та самореалізації особистості в інформаційному суспільстві, формування особистісних якостей, набуття молоддю важливих життєвих орієнтирів та компетентностей.

У контексті цих завдань необхідним є застосування у виховній практиці ВНЗ України найкращих досягнень теорії і методики виховної роботи, використання всього нагромадженого нею у процесі розвитку освітнього потенціалу. Звернення до досвіду виховання у вітчизняній вищій школі попередніх років сьогодні є особливо важливим, оскільки сучасне оновлення виховного процесу як частини вищої педагогічної освіти потребує дослідження її розвитку як цілісного явища і формування всіх її компонентів та чинників, що обумовлювали ці процеси. Тільки системний аналіз розвитку виховного процесу у педагогічному ВНЗ, може дати можливість виділити ті його елементи, які доцільно застосовувати в сучасних умовах, побачити можливі шляхи запровадження цього досвіду в сучасну практику навчання виховання майбутніх вчителів. Переосмислення з позиції сьогодення феномена розвитку виховного процесу у педагогічних ВНЗ у 20-ті – 80-ті роки ХХ століття сприятиме не тільки заповненню певної інформаційної порожнечі, а й розробці новітніх моделей і технологій виховання студентської молоді. Крім того, таке дослідження є важливим з точки зору поступового відтворення цілісної картини вітчизняного історико-педагогічного процесу.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** За історично короткий час незалежності України серед наукової та педагогічної громадськості значно зріс інтерес до історико-педагогічних проблем. Це пояснюється насамперед переглядом або ж новим розкриттям традиційної проблематики, відкриттям можливості об'єктивного, не заангажованого висвітлення явищ, подій та фактів, особливо тих, які не могли з ідеологічних причин стати предметом дослідження у попередні роки або висвітлювались тенденційно. Останніми роками історія педагогіки набуває нового статусу: стає інноваційною з огляду на сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії, більш вагомому у процесі формування мислення майбутніх поколінь учителів.

**Вклад основного матеріалу дослідження.** Період 20-ті – 80-ті роки ХХ століття в історії вітчизняної вищої педагогічної школи пов'язаний зі жвавим розвитком системи освіти, формуванням радянської системи виховної роботи як цілісного явища, започаткуванням сталого змісту виховання, формуванням певної системи методів і засобів виховання, розвитком вітчизняної теорії виховання. Однак до останнього часу він залишається відносно малодослідженим в історико-педагогічній науці України. Зокрема за радянських часів, у зв'язку з ідеологічними перешкодами, цей феномен майже не вивчався, оскільки вважалося, що осмислення тогочасного методичного досвіду є недоцільним у контексті сталого побудови радянської вищої освіти. Проте зрозуміло, що поступальний розвиток національної системи вищої педагогічної освіти сьогодні вже неможливий без свідомого ставлення до традицій українського виховання. Зокрема майбутніх вчителів.

Виходячи з того, що виховний процес у ВНЗ є складовою розвитку вищої освіти, то виховання особистості майбутнього педагога у вищих педагогічних навчальних закладах України у 20-ті рр. – 80-ті рр. ХХ століття можуть бути конкретним предметом історико-педагогічного дослідження, який мають свою специфіку. Доцільно вивчати виховання особистості майбутнього педагога у вищих педагогічних навчальних закладах як історико-педагогічне явище, якому властиві свої особливості, власні аспекти та етапи розвитку.

Ця специфіка тією або іншою мірою була відбита в історико-педагогічних працях різних періодів.

Генеza проблеми виховання особистості студента у вищих педагогічних закладах України цього часу ще не була предметом спеціального наукового дослідження. Але є досить чисельна література, в якій автори торкалися окремих аспектів означеної проблеми. Зважаючи на доволі велику кількість робіт, в яких з тією чи іншою мірою повноти досліджується проблема становлення процесу виховання особистості студента у вищих педагогічних закладах та на великий за хронологічними межами відрізок, доцільним буде, на нашу думку, здійснити їх аналіз у хронологічній послідовності виходу в світ тих чи інших праць.

Становлення вищої школи в Україні було предметом дослідження ще у 20-ті роки. У статті відомого діяча того часу Я. Ряппо «Отражение борьбы классов в высшей школе Украины за годы революции» (1924) [3] та у праці «Реформа высшей школы на Украине в годы революции» (1925) він охарактеризував процес перебудови вищої школи та зміни у змісті вищої освіти за часів радянської влади [8]. Зокрема він писав про важливість здійснення виховання нової людини під час навчання у вищій школі. Позитивом Я.Ряппо вважав запровадження у навчальному році так званого «провірочного триместру», під час якого в практиці в школі з'ясувалося, чи мають студенти нахил до педагогічної діяльності, чи варто їм продовжувати навчання.

Загальну характеристику рівня розвитку студентів педагогічних закладів подано у статті І. Ромера «Наші педтехнікуми» (1926) [10]. У статті А.Феоктистова подавався аналіз типів закладів педосвіти та їхніх навчальних планів (1930) [9].

Вперше загальний аналіз діяльності навчальних закладів педагогічного спрямування у перші роки існування радянської влади було здійснено у праці М. Зотіна «Педагогічна освіта на Україні» (1926) [2], причому автор охарактеризував якісний склад студентів, зауваживши, що більшість з них не хотіла вчитися у педвузі, але змушена була це робити за примусом партії, що, відповідно, позначалося на результатах навчання.

Проблеми становлення радянської вищої школи аналізував і тогочасний нарком освіти України М. Скрипник у брошурі «Лінії освітньої роботи у справі будівництва соціалізму» (1927), обґрунтовуючи необхідність реформування всієї системи освіти в Радянській Україні [9].

У 1929 році в Харкові вийшла збірка статей за редакцією А. Зільберштейна та В. Ястржембовського «Система народної освіти», в якій висвітлювався процес становлення системи освіти УСРР і РРФСР, в тому числі

й вищої, за одинадцять років [8]. Своєрідний підсумок формування вищої освіти в радянській Україні за перші десять років здійснив В. Мускін у брошурі «Вивершимо реконструкцію вищої і середньої школи» (1931) [8].

У 30-ті – 50-ті роки ХХ століття за часів формуванням тоталітарного режиму в державі на зміст праць в галузі педагогіки вищої школи вплинули такі чинники, як втручання партійної номенклатури, державної цензури, нав'язування дослідникам узаконених принципів партійності ідейності та класовості. Наприклад, О. Дзевєрін у брошурі «Шляхи радянської школи за заповідями В.І. Леніна (1932) аналізував становлення радянської системи освіти у контексті ідей В.Леніна [2]. Здобутки радянської системи педагогічної освіти висвітлювалися у тенденційній статті І. Хлівного «Педагогічна освіта за 15 років «(1932) [10].

Абсолютно інший підхід відображала фундаментальна праця історика з діаспори С. Сірополка «Історія освіти на Україні» (1937) [7], в якій автор оцінював становлення радянської системи освіти із зовсім інших позицій. Незважаючи на суб'єктивізм, зазначена праця містить цікавий для нас фактологічний матеріал. Так, стосовно теми нашого дослідження особливо цінними є розділи «Вищі школи» та «Педагогічна освіта й учительство», де С. Сірополко здійснив детальну аналітичну оцінку системи вищої школи, в тому числі й педагогічної.

У післявоєнний період праць узагальнюючого характеру стосовно освітньої політики у вищій школі було небагато і вони також носили тенденційний характер. Типовими у цьому контексті були праці С. Бухала «Освіта на радянській Україні «(1945), М. Грищенка «Розвиток народної освіти на Україні за роки радянської влади «(1948) [1], а також стаття С. Чавдарова «Тридцять років радянської школи в УРСР» (1949), в яких з ідеологічних позицій оцінювались досягнення радянської влади у галузі освіти [1]. У цих працях діяльність вищих навчальних закладів оцінювалась як низка перемог над старою школою, невпинне зростання без аналізу реального стану і проблем.

Практично всі праці цього періоду стосовно освіти й виховання були заідеологізовані і тенденційні, носили характер лозунгів і пропаганди, вихваляли політику Й. Сталіна. Яскравим прикладом може слугувати праця Г. Пінчука «Сталінське піклування про народну освіту «(1950) [11]. І хоча охарактеризовані вище праці носили суб'єктивний характер, вони все ж є частиною історіографії української освіти й виховання і варті на певну увагу.

У другій половині 50-х – 80-ті роках ХХ століття, коли відбувається зміна політичної ситуації в країні, це, відповідно, впливає й на зміст наукових праць з досліджуваної проблеми. Хоча переважна більшість праць, як і раніше, висвітлювала розвиток освіти й виховання як процес безперервних досягнень під керівництвом КПРС, не виходила за межі партійних доктрин, була позбавлена критичності та об'єктивності (як, наприклад, стаття М. Лескевича «Становлення радянської вищої педагогічної школи на Україні «(1958), все ж уваги заслуговують узагальнюючі праці, серед яких виділяються монографії В. Пітова «Высшая школа Украинской ССР в период перестройки» (1962), М. Лескевича «Розвиток вищої педагогічної школи в Українській РСР за 1917-1967» (1967) [1], колективні монографії «Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР 1917-1967» (1967) та «Вища школа УРСР за 50 років «(1967) [2], монографія М. Ніжинського «Школа, учитель, педагогіка. Історичний нарис «(1978) [6], які започаткували системне вивчення історії становлення вітчизняної школи, зокрема й вищої, в педагогічній історіографії.

У 80-ті роки ХХ століття почали з'являтися дисертаційні дослідження, присвячені генезі вищої педагогічної освіти в Україні, серед них дослідження Л. Юрченка «Развитие педагогики высшей школы в Харьковском университете (1805-1861 гг.)» (1981) [11], де автор робив узагальнення на основі аналізу розвитку окремого навчального закладу. Деякі напрями навчально-виховного процесу у вузі розглядала В.А. Лісовська у дослідженні «Формирование творческого потенциала личности воспитателя в пед.вузе» (1984) [4]. Н.Д.Хмель у дисертації «Теоретические основы профессиональной подготовки учителя «(1986) окремим розділом висвітлював розвиток змісту вищої педагогічної освіти в радянській вищій школі. [9]. Деякі історико-педагогічні питання розкрито і у дослідженні І.Г. Татур «Становление педагогического мастерства будущего учителя в процессе развития его рефлексивной позиции» (1989) [2]. Однак, ці дослідження, позитивно оцінюючи розвиток освіти в Україні, практично не містили наукового аналізу процесу виховання студентів у радянській вищій школі.

На початку 90-х років ХХ століття українськими вченими здійснено ряд дисертаційних досліджень з проблеми. Серед них слід відмітити роботи Н. Дем'янка та Л. Нечепоренко (1991) [2].

З проголошенням незалежності України в 1991 році у розвитку історіографії проблеми розпочався новий період, пов'язаний із гласністю та утвердженням плюралізму думок. Праці багатьох науковців стали базуватися на цивілізаційному підході до аналізу історичних фактів та подій. З проголошенням незалежності України розширився доступ до архівних джерел, з'явилися наукові праці з альтернативними оцінками української історії. У 90-х роках ХХ століття з'явилася значна кількість праць, в яких з об'єктивних позицій аналізувався розвиток вищої педагогічної освіти в Україні.

У контексті проблеми нашого дослідження слід відзначити праці В.А. Семиченко «Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: психолого-педагогический аспект» (1992) [11], В.К.Майбороди «Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917-1992 рр.)» (1993) [2]. Зокрема, у дисертаційному дослідженні В.К. Майбороди аналізуються джерела, присвячені розвитку вищої педагогічної школи в Україні, подано широку картину розвитку вищої педагогічної освіти за радянських часів, причому у новому незаангажованому висвітленні. Автор вперше звернув увагу на багато явищ радянської епохи, систему формування змісту освіти, вибір методів навчання, цільовий набір студентів в педвузи тощо.

Дослідженню проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителів присвячено ряд дисертацій: загальним аспектам підготовки – дослідження О.А. Лавріненко (1998), вчителів історії в Україні (1917-1991 рр.)

присвячено докторські дисертації С.О. Нікітчиної (1998), Н.М. Дем'яненко (1999), вчителів початкових класів – дослідження Л.О. Хомич (1998).

Окремі аспекти проблеми вдосконалення виховання майбутніх учителів знайшли висвітлення у дисертаціях Т. Мироненко, А.В. Ржевської, Л.О. Мацук, В.І. Владимирової, М.В. Донченко, С.А. Литвиненко, Т.А. Авксентьевої, В.О. Долженко, О.А. Севаст'янової та ін. Так, Т. Мироненко (2001) вивчала процес формування громадянської зрілості в майбутніх вчителів [5], Ржевська А.В. (2002) аналізувала особливості управління процесом виховання студентів вищого педагогічного закладу освіти, умови та критерії ефективності управління вихованням, Л.О. Мацук розглядає процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до правового виховання молодших школярів (2002) [10].

Таким чином, можемо констатувати, що інтерес до проблеми виховання особистості студента у вищих педагогічних закладах України простежується в українській педагогіці протягом всього досліджуваного періоду, однак помітно активізується за часів незалежності України. Більшість виконаних досліджень присвячені проблемі становлення вищих педагогічних закладів України, значно менше уваги приділялось питанням виховання особистості студента у цих закладах. Нарешті, у проаналізованих нами дослідженнях переважає аналіз окремих аспектів виховної роботи у сучасних вищих педагогічних закладах України, а не історико-педагогічний фокус розгляду проблеми.

Проведений історіографічний огляд дозволяє зробити висновок, що проблема виховання особистості студента у вищих педагогічних закладах України ХХ століття може бути предметом спеціального історико-педагогічного дослідження як з погляду специфіки предмета дослідження, так і недостатньої вивченості проблеми. У нинішніх умовах оновлення української вищої освіти особливо важливим є неупереджений аналіз минулого досвіду виховання особистості студента у вищих педагогічних закладах України та з'ясування його змісту, специфіки й умов реалізації. Саме цей педагогічний феномен змінювався із започаткуванням радянської системи вищої освіти, а досліджуватись почав водночас із її становленням, тому може бути розглянутий у генетичному розвитку у зв'язку з іншими компонентами процесу навчання у педагогічних навчальних закладах та цілісної системи вищої освіти періоду ХХ століття на різних його етапах.

#### Література

1. Бухало С.М. Освіта на радянській Україні. – К. : Українське державне видавництво, 1945. – 15 с.
2. Лескевич М.А. Розвиток вищої педагогічної школи в Українській РСР за 1917-1967. – К., 1967. – 483 с.
3. Лескевич М.А. Становлення радянської вищої педагогічної школи на Україні // Радянська школа. – 1958. – № 2. – С. 70-75.
4. Лисовская В.А. Формирование творческого потенциала личности воспитателя в пед.вузе : Автореф. дис. ... канд.пед.наук : 13.00.01 / Киевск. гос. пед. ин-т. им. М. Горького. – К., 1984. – 16 с.
5. Мускін Вас. Вивершимо реконструкцію вищої і середньої школи. – Харків: Вид. «Молодий більшовик», 1931. – 36 с.
6. Ніжинський М.П. Школа, учитель, педагогіка. Історичний нарис. – К.: Радянська школа, 1978. – 120 с.
7. Скрипник М. Лінії освітньої роботи у справі будування соціалізму. – Харків: Укр. Робітник, 1927. – 35 с.
8. Ряппо Я.П. Реформа высшей школы на Украине в годы революции. – Харьков: Госиздат Укр., 1925. – 181 с.
9. Фармаковский В. Методика школьной дисциплины. Изд. 4. – Одесса, 1913. – 184 с.
10. Хлівний І. Педагогічна освіта за 15 років // Комуністична освіта. – 1932. – № 11-12. – С.53-71.
11. Чавдаров С. Тридцять років радянської школи в УРСР // Наукові записки : Український Науково-Дослідний Інститут педагогіки. – Т. III / За ред. проф. С.Чавдарова. – К. : Радянська школа, 1949. – С.53-62.

Наукове видання

**ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ  
ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
ГУМАНІТАРНОГО СПРЯМУВАННЯ:  
ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ**

**Матеріали**  
**Всеукраїнської науково-практичної конференції**  
**(Хмельницький, 14-15 травня 2010 року)**

**Технічний редактор**  
*Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович*

**Редакційно-видавнича підготовка**  
*Кафедра практичної психології та педагогіки*  
*Хмельницького національного університету*  
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 11  
Тел. (038-2) 70-83-36.  
E-mail: kafedrapip@ukr.net  
[www.tup.km.ua/kpp](http://www.tup.km.ua/kpp)

Підписано до друку 07.05.2010 р.  
Формат 84x108 1/32. Папір офс.  
Ум. друк. арк. 19,85. Наклад 100.

---

**Віддруковано в друкарні**  
*Хмельницького національного університету*