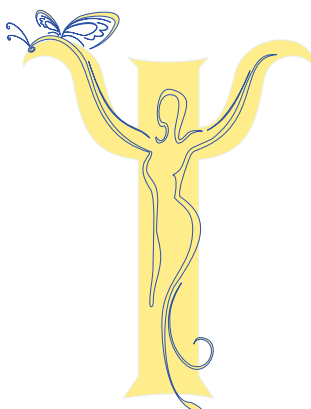


Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Хмельницький національний університет
Кафедра практичної психології та педагогіки
Хмельницька обласна громадська організація
«Центр сексуального та репродуктивного здоров'я»

**РОЛЬ ТА МІСЦЕ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
В ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННІ
ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ
В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

**Матеріали
Всеукраїнської науково-практичної конференції
з міжнародною участю**

м. Хмельницький, 19–20 квітня 2012 року



Хмельницький
2012

УДК 159.9+37.013.77(4)
ББК 88:74
Р 68

Рекомендовано до друку Вченою радою Хмельницького національного університету (протокол № 8 від 29 березня 2012 р.).

Редакційна колегія:

Каденко О. А., доктор медичних наук, професор (*головний редактор*);
Кулешова О. В., кандидат психологічних наук, доцент;
Подкоритова Л. О., кандидат психологічних наук, доцент;
Гаврилькевич В. К., кандидат психологічних наук;
Параскевич Л. Г.

Роль та місце психолого-педагогічної підготовки в професійному розвитку та становленні особистості сучасного фахівця в умовах євроінтеграції : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Хмельницький, 19–20 квітня 2012 р.) / [ред. колегія : д. мед. н., проф. О. А. Каденко (голов. ред.), к. психол. н., доц. О. В. Кулешова, к. психол. н., доц. Л. О. Подкоритова та ін.] / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. практич. психол. та педагог., Хмельницька обласна громадська організація «Центр сексуального та репродуктивного здоров'я». – Хмельницький : ХНУ, 2012. – 218 с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «*Роль та місце психолого-педагогічної підготовки в професійному розвитку та становленні особистості сучасного фахівця в умовах євроінтеграції*», яка відбулась 19–20 квітня 2012 року в м. Хмельницькому на базі Хмельницького національного університету за ініціативи кафедри практичної психології та педагогіки. Збірник адресований науковцям, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться сучасними науковими дослідженнями в галузі психології, педагогіки, соціології.

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

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

Електронний варіант збірника розміщено на сайті кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету <http://www.tup.km.ua/kpp/>

При передруку публікацій посилання на збірник обов'язкове.

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

АНТОНОВА З. О. Формування економічної соціалізації підлітків	8
БАЗИКА Є. Л. Особливості психічного стану та міжособистісних стосунків членів педагогічного колективу, мотивованих на інноваційну діяльність	9
БОНДАРЕНКО В. В. Психологічний аналіз наукових підходів до проблеми професійної готовності фахівця по роботі з персоналом у сучасній психологічній науці	10
БОХОНКОВА Ю. О. Соціально-психологічні особливості поведінкових стратегій у ситуації життєвих змін	12
ВИДИШ М. М. Особистість в умовах суспільної трансформації	14
ВІРНА Ж. П. Професійні адикції особистості сучасного студента	15
ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К. Опитувальник загальних особливостей характеру (адекватності самооцінки, алекситимії та ставлення до серця)	17
ГАПОНЕНКО Л. О. Розвиток рефлексивного спілкування у професійній взаємодії студента-психолога з вчителем	20
ДЕМ'ЯНЮК М. Б. Деякі аспекти дослідження особистості в дискурсі психоаналізу	21
ДЯЧОК Н. В. Теоретичний аналіз проблеми вивчення творчих здібностей	23
ЖИДКО М. Є., КАЛАЙТАН Н. Л. Створення типології навчальної ідентичності як показника розвитку особистості студентів вищих технічних навчальних закладів	25
ЗАБОЛОЦЬКА С. І. Особистість і діяльність вихователя дитсадка як чинник становлення моральних форм поведінки дошкільників	27
ЗАМІЩАК М. І. Психологічні аспекти становлення моральної самооцінки молодших школярів	29
ГУМНОВА О. Б. Особливості психокорекційної роботи зі студентами з негативними психічними станами	31
КАМІНСЬКА А. М., УСАТЕНКО О. М., ПОЛЯНИЧКО О. М. Художній твір як засіб глибинного пізнання психіки людини	33
КИЯШКО Д. Ю. Здатність до самоуправління як умова подолання страхів особистості в юнацькому віці	35
КОВАЛЬЧУК І. В. Деякі аспекти формування іншомовної комунікативної культури особистості студента	37
КОШИРЕЦЬ В. В. Особистісний простір як умова самореалізації сучасного студента	39
КОШОНЬКО Г. А. Психологічні аспекти комунікативної компетентності майбутніх практичних психологів	40
КУЛЄШОВА О. В. Особливості діяльності організаційного психолога	42
ЛАЗОРЕНКО О. В. Психологічна підготовка прикордонників як фахівців екстремального виду діяльності	44
ЛЕФТЕРОВ В. А. Психологическая практика: современное состояние и перспективы развития	46
МАНЖОС А. В. Ответственность как фактор профессионального становления личности	48
МАЧУШНИК О. Л. Проблема формування пізнавальної активності майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки	49
МИХАЛЬЧЕНКО Н. В. Психологічний аналіз успішності студента вищого навчального закладу	51
НАГОРНА А. О. Соціальні та біологічні чинники, які впливають на рівень емоційного інтелекту майбутніх практичних психологів	53

ОСІНСЬКА М. М.	
Дослідження рівня креативних здібностей у педагогів творчих спеціальностей	55
ПАРАСКЕВИЧ Л. Г.	
Формування у майбутніх психологів позитивної мотивації до професійної діяльності	55
ПОГОРІЛЬСЬКА Н. І.	
Ставлення батьків до дитини як психологічний ресурс особистості	57
ПОПЕЛЮШКО Р. П.	
Причини розвитку синдрому професійного вигорання у практичних психологів	59
ПРИЛІПКО О. Ф.	
Авторитет військовослужбовця Військової служби правопорядку ЗСУ: критерії його оцінки та складові	61
РОМАНЮК Л. В., РОМАНЮК В. Г.	
Психологія становлення цінностей особистості в університетському просторі	63
РОССОВА М. М.	
Проблема визначення потенціалу імпліцитного психологічного впливу вчителя	64
СВЯТЕНКО Т. В.	
Формування сучасного етичного мислення майбутніх лікарів – важливіша складова в професійному розвитку та становленні особистості сучасного фахівця в умовах євроінтеграції	66
СЕЛІВАНОВА С. М.	
Гра як засіб розвитку взаємин дітей дошкільного віку	68
ТОМАРЖЕВСЬКА І. В.	
Становлення професійної самосвідомості особистості студентів-психологів як умова ефективної діяльності професіонала	70
ТОМЧУК М. І., ШЕВЧЕНКО В. В.	
Психолого-педагогічні засади підготовки психологів до професійної діяльності	72
ФЕДОРЧУК В. М.	
Емоційна компетентність майбутніх фахівців	73
ЯКОВИЦЬКА Л. С., ЛОМОВА Т. О.	
Гуманістична самореалізація особистості у науково-технічній діяльності	75
ЯРОСЛАВ Л. О.	
Особливості уявлень майбутніх вчителів про конструктивний потенціал конфлікту	77

СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

КІО Р.	
Nowe standardy kształcenia nauczycieli w polskim systemie szkolnictwa wyższego od roku akademickiego 2012/2013	80
KUBIAK-SZYMBORSKA E.	
Problemy kształcenia profesjonalistów w szkole wyższej – szanse i możliwości	82
TOMASZEWSKA-LIPIEC R.	
Technologie informacyjne w zakładach pracy szansą rozwoju pracowników	84
ZAJĄC D.	
Profesjonalizm zawodu nauczycielskiego	85
АЛЕКСЄЄВ О. Л.	
Особливості підготовки військовослужбовців Державної прикордонної служби України для охорони закордонних дипломатичних установ	87
БАРАНОВСЬКА Л. В.	
Проблема готовності науково-педагогічного працівника галузевого вищого навчального закладу до організації професійного спілкування зі студентами	87
БЕРЕГОВА Н. П.	
Мотивація як аспект розвитку особистості у дистанційному навчанні	90
БЕРЕКА В. Є.	
Використання інформаційних технологій – умова гармонізації інтелектуального та емоційного факторів навчання	92
БЕЦ І. О.	
Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників як педагогічна проблема	94
ВАРГАТА О. В.	
Технологія використання структурно-змістової моделі організаційно-методичних засад управління естетичним вихованням учнів загальноосвітнього навчального закладу	96

ВАСІВ С. В.	
Результати впровадження технології формування готовності до фізичного самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників	98
ГАЛУС О. М.	
Психолого-педагогічні засади адаптації першокурсників до навчання у виші	99
ГАПЧЕНКО О. В.	
Особистість в системі педагогічної діяльності	101
ГЛАДКОВА В. М.	
Служба акмесинергетичного забезпечення професійного розвитку керівних кадрів у галузі освіти	103
ГНИДЮК О. Я.	
Історичні аспекти підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з населенням прикордоння	105
ГОМОНЮК О. М.	
Особливості формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога	106
ГРИЦІВ В. Б.	
До проблем моніторингу професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи	108
ГУМЕННИКОВА Т. Р.	
Модель неперервної підготовки майбутнього педагога до розвитку особистості вихованця	109
ДЖИГУН Л. М.	
Викладання зарубіжної літератури з використанням інноваційних психолого-педагогічних технологій	111
ДЗЯНА О. С.	
Значення виробничої практики у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування	113
ДІДЕНКО О. В.	
Особливості підготовки та перепідготовки персоналу Прикордонної поліції Республіки Румунія	115
ЗАХАРОВА Т. Й.	
Конкурентоспроможність студентської молоді: деякі питання теорії і практики	117
ІСАЄВА І. Ф.	
Психолого-педагогічна складова змісту професійної підготовки персоналу Федеральної поліції Німеччини	119
КАБАШНЮК В. О.	
Лабораторні роботи з «Валеології» як форма організації самостійної роботи студентів	121
КАЛЮЖНИЙ В. О.	
Професійно важливі якості-властивості прикордонного керівника як представника предметної професійної системи «людина-людина»	122
КАРАПУЗОВА Н. Д., ЗІМНИЦЯ Є. А.	
Педагогічна ергономіка як складова змісту професійної підготовки майбутніх учителів	124
КАТРЕВИЧ Л. В.	
Особливості професійної підготовки вчителів гуманітарних дисциплін	125
КОБИЛЯНСЬКА І. В.	
Організація профільного навчання у старшій школі іспанії	126
КОВАЛЬЧУК І. В.	
Використання комп'ютера в управлінні соціально-реабілітаційною службою	128
КОЗАЧЕНКО С. М.	
Теоретичні аспекти формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів	129
КОЗУБЦОВ І. М.	
Євроінтеграційні принципи в основі реформування сучасної освітньої концепції професійної підготовки вчених	131
КОЛОМІЄЦЬ А. М., СУПРУН М. В.	
Упровадження інноваційних технологій навчання в системі магістратури	133
КОЛОМІЄЦЬ Л. І.	
Сучасні вимоги щодо професійної психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей	135
КОМАР Т. В.	
Організаційно-педагогічні аспекти підготовки фахівців соціономічного профілю	137
КОРКІШКО О. Г.	
Асистентська практика як важлива складова підготовки майбутнього професіонала	139
КОСТЕНКО Д. В.	
Організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності управління вищим навчальним закладом	140

КРУК С. Л. Використання ідей Маніфесту гуманної педагогіки при викладанні навчальних дисциплін у вищій школі	142
КУЛЕШОВА В. В. Вимоги до особистості викладача технічних дисциплін	143
ЛАЗАРЄВА Т. А. Цілі та зміст креативного навчання з харчових продуктів майбутніх інженерів-технологів	145
ЛИТВИНЕНКО О. В. Проектування освітнього процесу, як один із ефективних методів здійснення педагогічної діяльності	147
ЛОХВИЦЬКА Л. В. Про деякі аспекти розвитку моральності у становленні особистості дошкільника	149
ЛУЦЬКИЙ О. Л. Характеристика змісту управлінської компетентності керівних кадрів Державної прикордонної служби України	151
МАТЕЮК О. А. Сучасні чинники розвитку національної самосвідомості та етнічної української культури	152
МІХЕСЬКА Л. В. Інтерактивні методи вивчення педагогічних дисциплін	153
НОВІКОВА Т. Л. Характеристика соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників	155
ОЛЕКСАНДРЕНКО К. В. Деякі аспекти створення моделі конкурентоздатного спеціаліста	156
ОСАУЛЬЧИК О. Б. Проблема формування творчого потенціалу студента в процесі позааудиторної виховної роботи вищої школи	158
ПАЩЕНКО С. Ю. Технологія підготовки майбутніх педагогів вищої школи до участі у міжнародних освітніх програмах	160
ПЕРЕТЯГА Л. Є. Роль голосової культури у підготовці майбутніх вчителів	163
ПЕТРУК Н. К. Гуманістичне виховання в системі університетської освіти	164
ПОДКОРИТОВА Л. О. Визначення рівня загальної обізнаності з дисципліни «Тренінг креативності»	165
ПОТАПЧУК Є. М. Проблемні аспекти професійної підготовки майбутніх психологів	167
ПУЛИМ В. О. Особливості післядипломної підготовки офіцерських кадрів Збройних Сил України	168
РОМАНОВСЬКА Л. І. Розвиток особистісного потенціалу членів дитячих громадських об'єднань у процесі соціально-педагогічної підтримки їх діяльності	169
РУДЕНОК А. І. Використання комп'ютерних технологій в корекційній роботі з дітьми з обмеженими можливостями	171
САЯПНА С. А. Система вищої педагогічної освіти як соціально-педагогічний феномен	173
СІТАЛО О. О. Неперервна освіта і проблеми навчання дорослих: акмеологічний аспект	175
СМАЛИУС Л. Н. Самовдосконалення у процесі фахової підготовки психологів	177
ТАРАН І. В. Зміст та особливості застосування індивідуальних освітніх маршрутів у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів	179
ТИМЧЕНКО-МІХАЙЛІДІ Н. С., ФРОЛОВА Н. В. Систематизація професійно-етичних якостей – умова успішної професійної підготовки майбутнього фахівця	181
ТОКАРЧУК О. М. Формування професійної математичної компетентності фахівця галузі економіки	182
ХМУРИНСЬКА Т. О. Умови ефективного формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів	183
ХУДЯКОВА В. І. Основні тенденції в розвитку соціальної перцепції менеджерів	185

ЧИСТЯКОВ С. А.	
Моделі спілкування педагога з навчальною групою (психологічний аспект)	188
ШАВРОВСЬКА Н. В.	
Лабільність мислення педагога як передумова успішного розвитку обдарованої дитини	189
ЯКИМЧУК Т. В.	
Психолого-педагогічна робота у пенітенціарних закладах	191

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

БУЛАСВСЬКА О. В.	
Професійне спілкування середнього медичного персоналу як детермінанта їх професійної діяльності	193
ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К.	
Емоційно-особистісні якості дорослих як фактори патогенезу ішемічної хвороби серця	194
КАБАШНЮК В. О.	
Духовність і здоров'я людини	196
КАДЕНКО О. А., ТОМАРЖЕВСЬКА І. В.	
Індивідуально-особистісні особливості хворих на псоріаз	198
КАСПРІК Н. М.	
Психологічні прояви схильності до наркотичної залежності учнів професійно-технічних навчальних закладів та напрями її профілактики	200
КОЩІЙ В. Р.	
Стрес та невротичні розлади	201
ЛЕВИЦЬКА Т. Л.	
Психотерапія методом символ драми	203
ЛОЗИНСЬКА Л. Ф.	
Психолого-педагогічні аспекти становлення толерантної особистості майбутнього лікаря	204
ПУДОВА С. С.	
Формування професійної етики майбутніх лікарів у процесі вивчення медичної та біологічної фізики	206
СУРГУНД Н. А.	
Проблема психологічного забезпечення психічного здоров'я працівника соціальної сфери	208
ХАНЕЦЬКА Н. В.	
Основні психотерапевтичні концепції підготовки фахівців психологічної сфери	210
НАШІ АВТОРИ	213

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 159.922

З. О. АНТОНОВА
Хмельницький національний університет

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Економічна соціалізація особистості визначена як процес входження особистості в систему економічних відносин суспільства завдяки інтеріоризації економічних цінностей суспільства, апробації їх в інтерсуб'єктивному просторі взаємин з іншими суб'єктами економічних відносин. Наслідком цього є соціально-економічні властивості особистості, що характеризують її як суб'єкта економічної діяльності

В статичному плані економічна соціалізація розглядається як момент розвитку особистості – суб'єкта економіки, тобто як соціалізованість. В процесуальному плані економічна соціалізація розглядається як окремий аспект розвитку економіко-психологічних якостей особистості, їх апробацією у ході долаання певних суперечностей, перед якими постає особистість на відповідному етапі соціалізації. На підлітковому етапі вирішення цих задач означає досягнення певної свободи і автономності в економічній діяльності та набуття відповідальності за свої дії, що сприяє розширенню функціонування особистості як суб'єкта економіки, а саме – розвиткові його потреби у дорослості як показника соціалізованості.

Системні властивості економічної соціалізації полягають у:

– цілісності й єдності процесу економічної соціалізації, властивості якого не зводяться до властивостей його компонентів – когнітивного, емоційно-ціннісного та конативного.

– відносній функціональній самостійності компонентів цього процесу, які забезпечують різні форми взаємозв'язку системи економічної соціалізації з системою більш високого порядку, в якості якої виступає процес розвитку особистості.

– функції взаємозв'язування когнітивними, емоційно-ціннісними та конативними функціональними підсистемами економічну соціалізацію особистості в єдине ціле з загальними процесами формування нових систем особистості, які на наступному витку розвитку створюють можливості для її більш вільного функціонування, і, як наслідок, стимулюють процес соціалізації.

– детермінації особливостей цього процесу змінами у співвідношенні функцій між її компонентами: набуттям функції підпорядкування емоційно-ціннісними елементами та посиленням системоутворюючої ролі в організації системи економічної соціалізації підлітка конативних елементів при збереженні значущої ролі когнітивних.

На підлітковому етапі економічна соціалізація являє собою процес розвитку економіко-психологічних якостей особистості переважно у просторі відношень, опосередкованих грошми.

Критеріями дорослішання особистості підлітка в сфері економічних відносин стали:

– зміни власної ролі в системі монетарних відношень (від споживача до суб'єкта заробітку грошей),

– трансформація статусу об'єктів монетарних відношень (гроші з об'єкта накопичення і витрат набувають статусу засобу опосередкування інших відношень особистості),

– розширення сфер економічних відношень, в які включається підліток (зі сфери купівлі-продажу як сфери пасивного обміну грошми до різних сфер активного заробітку грошей).

З'ясовано особливості детермінації, відповідно, особливості динамічного виміру економічної соціалізації особистості підлітка, а саме:

– підтверджено положення про те, що вік, стать, досвід тимчасової зайнятості, рівень економічної поінформованості, моральні орієнтації, рівень матеріального забезпечення та співвідношення функціональних компонентів в системі економічної соціалізації є одними з провідних чинників досліджуваного процесу на підлітковому етапі.

– показано, що процес економічного дорослішання протягом підліткового віку детермінується спочатку переважно емоційно-ціннісними та когнітивними, при підпорядкованій ролі конативних, складовими економічної соціалізації. З віком більшої ваги у цьому процесі набувають когнітивні та конативні компоненти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в таких напрямках: апробація розробленої нами програми цілеспрямованої економічної соціалізації на різних вікових етапах; створення програми підготовки шкільних психологів до надання психологічної допомоги дітям з проблем економічної соціалізації в умовах ринкової економіки.

Література

1. Авер'янова Г. Особливості економічної соціалізації молоді в умовах трансформації українського суспільства / Г. Авер'янова, В. Москаленко // Соціально-психологічний вимір демократичних претворень в Україні / за ред. С. Д. Максименка, В. Т. Циби, Ю. Ж. Шайгородського [та ін.]. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. – С. 296–318.
2. Дембицька Н. М. Соціально-психологічні проблеми економічної соціалізації української молоді / Н. М. Дембицька // Соціальна психологія. – 2008. – № 3 (29). – С. 53–67.
3. Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект : монографія / [В. В. Москаленко, І. В. Білоконь, Н. М. Дембицька та ін.]; заг. ред. В. В. Москаленко. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2008. – 154 с. – (Б-ка журн. «Соціальна психологія»).
4. Журавлев А. Л. Феномены самоопределения личности и группы в экономической среде / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 62–96.

УДК 159.9+371

С. Л. БАЗИКА

*Миколаївський міжрегіональний інститут
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО СТАНУ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ЧЛЕНІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ, МОТИВОВАНИХ НА ІННОВАЦІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Проблема інноваційного розвитку – предмет пильної уваги фахівців зі всіх галузей науки і практики. Вища школа в числі інших державних інститутів однієї з перших оцінила сучасні тенденції розвитку інноваційних процесів, їх роль і значення в реформуванні економіки, розробці нових проривних технологій, створенні конкурентоздатної наукоємної продукції.

Актуальним напрямом оновлення вітчизняної вищої школи є розвиток теорії педагогічних інновацій, яка опосередковано зачіпається в дослідженнях по інноватиці в галуззі психології, економіки, соціології, менеджменту, в роботах, пов'язаних з інноваційними менеджментом і технологіями в освіті. Сьогодні важливим джерелом вказаних теоретичних розробок є вузи, де створені адміністративні структури по впровадженню нових форм навчання, є умови для апробації нововведень [3, с. 115].

Інтеграція України у світову спільноту викликає необхідність інноваційного розвитку не тільки освітніх систем, але й особи, адекватно тієї, що реагує на соціальні зміни.

Проблема акме-мотивації професійної діяльності викладача вищої школи, що підсилює прагнення педагогів до підвищення рівня кваліфікації і майстерності, на сьогоднішній день є важливою і значущою. В умовах оновлення сучасного суспільства, перегляду цінностей назріла потреба у викладачі, який послідовно та повноцінно реалізовує соціальний і професійний ефект освіти, здатний виростити покоління, готовий до вільного вибору, творчості, інновацій і самореалізації [1, с. 58–61].

На наш погляд, важливе значення для розвитку теорії і практики педагогічних інновацій є дослідження психологічних суб'єктів і процесів інноваційної діяльності.

Саме тому, ми зробили спробу вивчити особливості психоемоційного стану і міжособистісних стосунків педагогічних співробітників, мотивованих на інноваційну діяльність. У дослідженні взяли участь 23 члени педагогічного колективу ВНЗ «Україна», Миколаївського міжрегіонального інституту. До вибірки увійшли співробітники за наслідками спеціальної розробленої і проведеної анкети «Мотивація інноваційної діяльності».

Вивчення особливостей психічного стану та міжособистісних стосунків членів педагогічного колективу здійснювалося в період з 01.10.2011 до 15.12.2011 за допомогою двох методик [2]:

1) Методика діагностики психічного стану Г. Айзенка (спрямована на виявлення рівня тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності).

2) Методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі (виявляється переважаючий тип стосунків до людей в самооцінці).

Отже, за результатами методики Г. Айзенка виявлено, що:

– за показником «тривожність» у 44% педагогів низька тривожність; у 56% середня тривожність; у 0% – висока тривожність.

– за показником «фрустрація» у 44% педагогів низька фрустрація, у 56% – середня, у 0% – висока фрустрація.

– за показником «агресивність» у 56% педагогів низька, у 44% – середня, у 0% – висока агресивність.

– за показником «ригідність» у 35% – низька, у 61% – середня, у 4% – висока ригідність.

З представлених результатів видно, що у більшості членів педагогічного колективу (56% і 44%) психічні стани (тривожність, фрустрація, агресивність), що діагностуються, знаходяться на низькому і

середньому рівні, що свідчить про те, що для даної групи характерна емоційна врівноваженість, адекватна самооцінка та саморегуляція.

Трохи вище за норму (у 61%) констатований стан ригідності, що свідчить про тенденцію до збереження своїх установок, стереотипів, нездатності змінити власну точку зору. А це, на наш погляд, є перешкодою для ефективного здійснення інноваційної діяльності. Отже, перед психологічною службою установи стає завдання зниження ригідності у членів педагогічного колективу, як важливого чинника перешкоди інноваційної діяльності.

За результатами методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі виявлено, що для більшості членів педагогічного колективу, орієнтованих на інноваційну діяльність характерні альтруїстичний, доброзичливий і авторитарний типи стосунків до людей. Проте нами не виявлено, які з перерахованих типів сприяють, а які перешкоджають ефективному здійсненню інноваційної діяльності.

Отже, перед психологічною службою установи буде поставлено завдання з'ясувати, які з перерахованих типів відношення до людей надають позитивне, а які негативний вплив на продуктивність інноваційної діяльності.

Таким чином, результати проведеного дослідження прослужили основою для подальшого вивчення й аналізу психологічних характеристик суб'єктів і процесів інноваційної діяльності педагогічного колективу.

Література

1. Бойцова Н. В. К вопросу о проблеме акме-мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы / Н. В. Бойцова // Акмеологические основы профессиональной культуры современного специалиста : материалы Межвуз. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, преподавателей. – СПб. : 2008. – С. 58–61.

2. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика / Д. Я. Райгородский. – Самара : издательский дом «Бахрах-М», 2001. – 672 с.

3. Шалюгина Т. А. Системный подход к развитию инновационных педагогических технологий / Т. А. Шалюгина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения : сб. материалов VX Междунар. науч.-практ. конф. / Под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2010. – 466 с.

УДК 159.9:351.746.1

В. В. БОНДАРЕНКО

*Національна академія Державної прикордонної служби України
ім. Б. Хмельницького*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦЯ ПО РОБОТІ З ПЕРСОНАЛОМ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Готовність до професійної діяльності розглядається як стан, що передує певній діяльності; це стан, у якому концентруються можливості людини, досягають найвищого ступеня; він проявляється перед, під час виконання й при завершенні службового завдання; стан готовності до професійної діяльності має різні рівні й компонентну структуру; прояв готовності залежить від особливостей особистості й умов діяльності.

Готовністю до того або іншого виду діяльності є цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, настанови, настроєність на певну поведінку.

Стан готовності має складну динамічну структуру, що включає сукупність емоційних, вольових, мотиваційних, пізнавальних, операціональних аспектів, процесів, властивостей, утворень, станів психіки людини в їх співвідношенні із зовнішніми ситуаційними умовами й майбутніми завданнями.

Формувати професійну готовність офіцерів по роботі з персоналом можливо за допомогою розробки та впровадження системи формування готовності до даного виду професійної діяльності. Професійну готовність офіцера по роботі з персоналом до надання психологічної допомоги прикордонникам та членам їх сімей, ми розглядаємо як інтегративне особистісне та соціально-психологічне утворення, що забезпечує стабільну ефективність здійснення обраної професійної діяльності. Така готовність досягається в ході моральної, психологічної, професійної і фізичної підготовки і є результатом усебічного розвитку особистості з урахуванням вимог, запропонованих особливостями конкретної професійної діяльності. Структура професійної готовності офіцера по роботі з персоналом до надання психологічної допомоги прикордонникам та членами їх сімей, на нашу думку, містить у собі чотири компоненти: мотиваційна готовність, теоретична готовність, практична готовність, креативна готовність.

На військовослужбовців Державної прикордонної служби покладено конституційний обов'язок щодо захисту Вітчизни, незалежності та територіальної цілісності України, який виконується під час забезпечення військовослужбовцями недоторканності державного кордону та охорони суверенних прав

України в її виключній (морській) економічній зоні, у зв'язку з чим вони наділені спеціальними повноваженнями у цій сфері, які закріплені статтями 19, 20 Закону України «Про Державну прикордонну службу України» [1].

Ю. І. Мігачев до особливостей військової служби відносить: відповідність військовослужбовця медичним вимогам, а для тих, хто вступив на військову службу за контрактом, – також і професійно-психологічним вимогам щодо конкретних військово-облікових спеціальностей; обов'язковість складання Військової присяги; відносини, пов'язані з проходженням військової служби, які регулюються законом та іншими нормативно-правовими актами. До цих відносин незастосовні норми трудового та інших галузей права; підвищена обов'язковість вимог військової служби; більш сувора відповідальність за службові правопорушення; чітка службова підпорядкованість вимогам командирів і начальників; наявність військових звань, що забезпечує чіткість і ясність у взаємовідносинах і субординацію військовослужбовців; наявність військової форми одягу і знаків розрізнення [2, с. 91].

До *спеціальних ознак військової служби* необхідно віднести таке: професіональним обов'язком військовослужбовців, які проходять військову службу, є захист Вітчизни, незалежності та територіальної цілісності України; місцем проходження військової служби є Збройні Сили України, інші утворені відповідно до законів України військові формування, а також правоохоронні органи спеціального призначення, посади в яких комплектуються військовослужбовцями; прийняття військової присяги; особливі умови вступу на військову службу, її проходження, присвоєння спеціальних звань, проведення атестації і припинення служби; існування встановленого в спеціальних нормативно-правових актах особливого правового статусу військовослужбовців (права, обов'язки, відповідальність, спеціальні пільги тощо); особливий порядок притягнення до відповідальності (особливо адміністративної і матеріальної); право носіння, зберігання та застосування вогнепальної зброї та спеціальних засобів; наявність спеціального форменого одягу; сувора військова дисципліна.

Проведене нами дослідження виявило, що прикордонники і члени їх сімей у даний час, є соціальною групою, яка знаходиться у важкій життєвій ситуації і вразливому положенні, а отже вони потребують надання кваліфікованої допомоги з боку підготовлених фахівців.

При цьому прикордонники, як соціальна група, володіють низкою відмінних рис. З одного боку, це обумовлено тим, що характер, зміст і особливості військової служби, формують Держприкордонслужбу як соціально-професійну групу, тобто специфіка надання психологічної допомоги даній категорії багато в чому обумовлена соціально-економічними та соціально-психологічними факторами військового середовища. На наш погляд, це є наслідком слабкої соціальної орієнтації державної політики, низького рівня фінансування соціальних програм, відсутності висококваліфікованих фахівців розглянутої спеціалізації.

Підсумовуючи усе вищесказане, можна зробити висновок: на сучасному етапі розвитку українського суспільства прикордонники, військовослужбовці обмежені в деяких цивільних, особистих, політичних і соціально-економічних правах.

Необхідність надання психологічної допомоги прикордонникам у наш час зумовлена такими негативними чинниками, як зниження престижу військової служби, розпливчастість військово-професійних цінностей, небажання молодого покоління служити, неукомплектованість підрозділів персоналом, недостатнє фінансування та пов'язані з цим соціально-економічні проблеми прикордонників.

У сьогоdnішньому світі, який характеризується швидкими змінами, неочікуваними ситуаціями, катаклізмами, значною мірою виникає потреба у підтримці й допомозі людині. Професія офіцера по роботі з персоналом являється різновидом діяльності, спрямованої на допомогу, і має свою специфіку. Власне психологічна допомога спрямована на підтримку особистості в процесі її розвитку, становлення і росту, яка здійснюється спеціальними психологічними методами (способами).

Процес надання психологічної допомоги дуже складний і відповідальний, який вимагає від спеціаліста цієї сфери глибоких знань, умінь і навичок тому, що без достатньої підготовки щодо надання психологічної допомоги може створюватися підстава для негативного престижу психологічної науки, але, саме головне – це негативний вплив на особистість та суспільство, яким надається психологічна допомога [3]. Як зазначає Л. Шнейдер, психологічна допомога – це широке поняття, зміст якого включає в себе багатообразність теорій і практик, варіюються від специфічного застосування такого методу, як глибинне інтерв'ю, до багатообразних технік соціально-психологічного тренінгу, понять і методів медичної психотерапії.

Як зазначає О. Бондаренко: «...зміст психологічної допомоги полягає у забезпеченні емоційної, смислової та екзистенційної підтримки людини або суспільства в ситуаціях ускладнення, які виникають у ході їх особистого та соціального буття» [4, с. 10].

Звернення прикордонника щодо отримання психологічної допомоги – це перший крок, який свідчить про реальне бажання щось змінити в собі, у своїх особистих стосунках чи в професійному житті, і цей крок робить це бажання більш реальним.

Важко переоцінити значення, яке має для будь-якої людини допомога інших людей. Без неї неможливо обійтися в дитинстві і в старості, тому майже протягом усього життя людина покликана так чи інакше допомагати іншим – далеким і близьким людям – просто для того, аби, говорячи шекспірівськими словами, не розпався зв'язок часів. Психологічна допомога на сучасному етапі становлення нашого суспільства застосовується в найрізноманітніших сферах життєдіяльності особистості.

Висновки. Готовність до діяльності розвивається й міцніє завдяки загальним і професійним знанням, умінням і навичкам, розвитку професійно важливих якостей особистості. Також слід зауважити, що надання психологічної допомоги різним категоріями прикордонників у сучасному суспільстві знаходиться ще в стадії становлення і характеризується незавершеністю формування на основних принципах життєдіяльності і досить низьким рівнем.

Література

1. Про Державну прикордонну службу України: Закон України від 3 квітня 2003 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2003. – № 27. – С. 208.
2. Мигачев Ю. И. Военное право : учебник / Ю. И. Мигачев, С. В. Тихомиров. – М. : Бизнес Консалтинг Центр, 1998. – 304 с.
3. Дмитренко А. К., Чуйко Г. В. Основи гуманістичної психології : навч.-метод. посіб. / А. К. Дмитренко, Г. В. Чуйко. – Чернівці : Прут, 2002. – 268 с.
4. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості / О. Ф. Бондаренко. – Харків : Фоліо, 1996. – 237 с.

УДК 159.9.019.4

Ю. О. БОХОНКОВА

Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКОВИХ СТРАТЕГІЙ У СИТУАЦІЇ ЖИТТЄВИХ ЗМІН

В соціумі створюються механізми, які узгоджують психологічні ситуації між людьми по можливості безконфліктно. Визначення ситуації індивідом, що виходить з власних установок та нормативних уявлень соціуму дає уявлення про його пристосовуваність, про його конформність. Здорова, зріла особистість є функціонально автономною, її поведінка усвідомлено вмотивована. Розвиваючись, особистість постійно будує і перебудовує свій життєвий світ. Вона створює його, структуруючи зовнішню дійсність відповідно до внутрішньої. Саме особистість з її планами та установками, ненаситними потребами та несвідомими імпульсами визначає ракурс, в якому людина бачить зовнішній світ, орієнтується у ньому, пристосовується до життя. Всі ми залежимо від власного минулого, від своєї ні на кого не схожої історії, яку створюємо своїми вчинками, рішеннями, буденними виборами. Ми також залежні від сьогодення з його суетою, метушною, стресами, втомою, хворобами, невідкладними справами. Не меншою є й залежність від майбутнього, від уявлень про завтрашній день, від надій, бажань, усвідомлюваних, і не дуже усвідомлюваних, мрій і прогнозів. У здорової, самоактуалізованої, гармонійної особистості минуле, теперішнє і майбутнє співіснують у цілісності, єдності, взаємодії. Людина не відмовляється від власної історії, інтегрує минулий досвід, залишаючи його своїм, знаючи йому ціну.

В якості об'єкту дослідження виступає психологічна готовність людини до діяльності як цілісна система розвитку особистості. Людина як суб'єкт життєдіяльності взаємодіє з життєвими ситуаціями та реалізує потенціал суб'єктності на основі суб'єкт-об'єктних орієнтацій у вигляді внутрішньої картини життєдіяльності та вибору стратегій поведінки. Стереотипні моделі поведінки розглядалися в зарубіжній психології з точки зору когніцій по відношенню до пізнавальних процесів (А. Адлер, Р. Гарднер, Дж. Каган, Г. Келлі, Г. Олпорт та ін.); у вітчизняній психології у контексті цілеспрямованої діяльності (А. Байметов, Є. Клімов, С. Максименко, В. Мерлін, П. Паригін, В. Роменець та ін.). Відповідність суспільно регламентованої поведінки і діяльності внутрішній структурі особистості, її інтересам, ціннісним орієнтаціям, особливостям темпераменту досягається в ході соціальної адаптації. В Україні окремі аспекти цієї проблеми досліджувалися в рамках психофізіології, загальної психології, соціальної психології, педагогіки (І. Бондаренко, О. Борисенко, О. Васильченко, П. Зільберман, О. Каганов, О. Кокун, С. Кулик, В. Невмержицький, В. Розов, А. Скрипка, В. Струкуленко).

К. Левін, дослідження якого ґрунтувалися на розумінні поведінки як функції особистості й ситуації, на підставі аналізу індивідуальних особливостей стратегій адаптації до зміни ситуації, визнав важливість соціального контексту як потужного стимулятора або засобу обмеження поведінки. Принцип суб'єктивної інтерпретації (Ж. Піаже, Е. Аронсон, К. Левін, Л. Росс, Р. Нісбетт, Р. Лазарус, С. Гобфол) стверджує важливість індивідуального досвіду, когнітивних стратегій для інтерпретації значущості ситуації та необхідних зусиль і способів адаптації. Для розуміння й прогнозування специфічних особливостей реакцій, стверджує В. Мішел, необхідно розглядати поведінку не крізь призму особистісних рис, а шляхом аналізу когнітивної компетентності, стратегій опрацювання інформації, цілей, суб'єктивних очікувань та поведінкових стратегій, сформованих у процесі соціального навчання.

У кожній життєвій ситуації необхідно розрізняти об'єктивне (зміст), обумовлене подіями, що відбулися в дійсності, і суб'єктивне значення, яке надається їй суб'єктом у залежності від його поглядів, досвіду, характеру та ін. Об'єктивне і суб'єктивне значення ситуації можуть часом сильно розходитися. Одна і та ж об'єктивна подія, наприклад неможливість задоволення будь-якої потреби, може грати для однієї

особи в різні моменти (або в один і той же час для різних осіб) різну роль. Ситуації можуть не тільки викликати тимчасові зміни в поведінці, а й стимулювати перебудову особистості. Людина не просто реагує на ту або іншу ситуацію, але й визначає її. Тим самим особистість фактично сама створює, конструює той соціальний світ, в якому існує.

Серед форм прогнозування власного майбутнього найтипівішими є життєві цілі, які у концентрованому вигляді відображають потреби особистості, її найважливіші інтереси. Цілі можуть бути розумними і не дуже, масштабними і ситуативними, гнучкими і жорсткими. Пізнання людини в контексті життєвих ситуацій, які змінюються в процесі життєдіяльності, сприяють глибшому, цілісному, інтегративному погляду на людину. Дослідження, побудовані на принципі суб'єктивної інтерпретації (Е. Аронсон, С. Гобфол, Р. Лазарус, К. Левін, Р. Нісбетт, Ж. Піаже, Л. Росс) стверджують важливість індивідуального досвіду, когнітивних стратегій для інтерпретації значущості ситуації.

Суттєвим, на наш погляд, є те, що в склад ситуації входить репертуар способів дій, поведінкових стратегій. Коли людина здійснює якусь дію, вона повинна передбачати (*випереджати* результат), чим ця дія закінчиться. Як вважає У. Томас, будь-якій діяльності передуює процес розмірковування, який «можна назвати визначенням ситуації». На його думку, визначення ситуації (або *випереджальні* стратегії поведінки в певних ситуаціях) не просто детермінує наступні дії індивіда, але й «сама особистість складається з ланцюга таких ситуацій».

На випереджальну стратегію поведінки впливає оцінювання ситуації, яке опосередковує взаємодію вимог, обмежень та ресурсів середовища, з одного боку, та ієрархію цілей, потреб і вірувань особистості, з іншого. Перешкодою на шляху побудови адаптивної випереджальної стратегії поведінки можуть стати безліч бар'єрів, а саме: матеріальних, фізичних, біологічних, соціально-психологічних. Серед психологічних бар'єрів слід назвати страх, невпевненість у собі, які найчастіше зупиняють людину у відповідальний момент. Буває, людина усвідомлює, що вона боїться осуду, посмішок з боку оточуючих, і подолати такий страх дуже важко.

У ситуації життєвих змін людина здатна якщо не змінити ситуацію, то хоча б змінити своє ставлення до неї. Безперечно, існує певний зв'язок між характеристиками суб'єктивного смислового простору та ефективністю адаптаційних можливостей людини. Важливими параметрами у суб'єктивній картині ситуації виступають, по-перше, уявлення про ситуацію, і, по-друге, уявлення про способи її подолання. Адаптаційні можливості людини, захисні механізми психіки, стереотипи мислення та поведінки, індивідуальний спосіб взаємодії із ситуацією у відповідності з її власною логікою, значущістю для людини та її сьогоденними можливостями мають ключове значення у виборі випереджальної стратегії поведінки у ситуації життєвих змін.

Знання та розуміння людиною своїх паттернів поведінки забезпечують можливість їхньої корекції та врахування у значущій сфері взаємовідносин. Особливо це важливо в сучасному світі, оскільки буття людини перенасичено стресогенними ситуаціями, швидкими життєвими змінами, що часто спонукають людину до ірраціональної поведінкової активності. І життєві обставини, і внутрішня логіка розвитку передбачають регрес, затримки, повторення, складні життєві ситуації. Формування позитивної (адаптивної) випереджальної стратегії поведінки необхідно людині щоб якомога ефективніше адаптуватися до будь-якої ситуації, підготуватися до можливих нових умов дійсності, знизивши стресогенність того, що може відбутися. Цей процес можна порівняти з психологічним загартуванням аби забезпечити та підтримати певний рівень психічного та фізичного здоров'я, хоча б мінімальну, але все ж таки задоволеність собою, своєю діяльністю, спілкуванням, своїм життям. Адже, якщо людина вчасно не опанує ситуацію, не буде готова до змін в житті, то ситуація опанує нас. Під час життєвих змін, а особливо криз, життєві перспективи особистості звужуються, внаслідок чого вона стає вразливою, її стан починає характеризуватися як депресивний. Звідси депресії, інфаркти, інсульти та інші психосоматичні та психологічні проблеми, які дедалі частіше спостерігаються у людей різних вікових та соціальних категорій.

Отже, усвідомлення та формування *випереджальної* стратегії поведінки особистості створює можливість оптимізації наступного життєвого руху, сприяє оптимізації розвитку особистості. Адже досягнення життєвого успіху базується насамперед на формуванні власної психологічної компетентності, на поєднанні власного життєвого досвіду та «роботою на випередження».

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М., 1987. – С. 138–144.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – С. 17–29.
3. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–52.
4. Головаха Е. И. К исследованию мотивации жизненного пути: Техника «каузометрии» / Е. И. Головаха, А. Кроник // Мотивация личности (феноменология, закономерности и механизмы формирования). – М., 1982. – С. 99–108.
5. Дружинин В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии / В. Н. Дружинин. – М. : ПЕР СЕ; СПб. : ИМАТОН-М, 2000. – 135 с.

6. Карпинский К. В. Психологическая коррекция смысловой регуляции жизненного пути правонарушителей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / К. В. Карпинский. – Минск, 2002. – 20 с.

7. Ковалев В. И. Личностное время и жизненный путь личности / В. И. Ковалев // Психология личности и время жизни человека. – Черновцы, 1991. – С. 5–14.

8. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии, 2001. – № 1. – С. 57–65.

9. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – С. 104–105.

УДК 159.923:330.8

М. М. ВИДИШ

Хмельницький національний університет

ОСОБИСТІТЬ В УМОВАХ СУСПІЛЬНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Глибока і всеохоплююча загальна криза системи суспільних відносин як зміст перехідного періоду трансформації українського суспільства спричиняє суперечливі та складні колізії внутрішнього світу і реальної поведінки особистості. Останні є водночас складовими загальносуспільної кризи, адже зрештою всі соціальні процеси є процесами діяльності людей, об'єктивно зумовлених відносин і стосунків між ними та суб'єктивно вмотивованих позицій, ціннісних орієнтацій, вчинків. Певна річ, психологічний стан людини, її соціальне самопочуття є наслідком і причиною тих глибинних змін, які відбуваються в економічній, соціальній, політичній, духовній сферах життя суспільства, позначених рисами нестабільності та невизначеності. Тому типовою ситуацією особистісного сприйняття умов життя, навколишнього соціального середовища є стан непевності, принаймні значної частини населення щодо свого теперішнього і майбутнього, свого місця в стихії суспільних змін.

З погляду наукового аналізу і з'ясування суті психологічних і соціально-психологічних процесів, якими супроводжується суспільна криза, особливий інтерес становить вивчення механізмів пристосування людини до нових обставин життя, специфіка функціонування цих механізмів на особистісному рівні в залежності від індивідуальних особливостей психіки, диспозиційної її структури, соціально-демографічних характеристик суб'єкта діяльності тощо.

Величезне навантаження на психіку, спричинене обвалююю кризою суспільства, різні люди витримують і переживають по-різному. Сьогодні маємо рідкісну можливість наочно перекоуватись в усталеності, життєвості чи хибності, минулості багатьох цінностей та соціальних стереотипів.

Суперечливість соціальних ситуацій, трансформація соціальної структури суспільства, зумовлена насамперед впровадженням різних форм власності аж до приватної включно, порушення і зміна усталеної системи соціальних статусів, значно розширюючи для особистості можливості вибору напрямів і форм діяльності, спричиняють зростання внутрішньої психологічної напруги особистості, переміщують акценти з «свободи від» на «свободу для», тобто підвищують індивідуальну відповідальність людини за влаштування власного життя. Тягар такої свободи суперечливо поєднується для певних соціальних груп з тимчасовою чи тривалою небезпекою або й реальним станом «звільнення», витіснення із звичної соціальної позиції, утворюючи стресову психологічну ситуацію, з якої не так просто знайти вихід. Тому, на жаль, спостерігаємо поширення фрустраційних, депресивних форм соціальної поведінки, стану непевності, тривоги, безперспективності. Соціальне самопочуття особистості зазнає щоденних, часом досить відчутних випробувань.

Подібні тенденції поширюються нерівномірно в різних соціальних групах. Так, дослідження свідчать про глибоку кризу самоідентифікації інтелігенції, оскільки вона, особливо та її частина, яка не посідає високих місць в управлінських структурах, залишається значною мірою поза магістральним процесом змін (акціонування, приватизація тощо), а отже, змушена, як і раніше, орієнтуватися на державні структури, у яких, як відомо, на освіту, культуру, науку завжди, а тепер і поготів, бракує коштів. В складних умовах перебувають робітники великих і середніх підприємств, яким значно важче, ніж малим підприємствам, змінити профіль виробництва і включитись у ринкові відносини. Недарма серед робітників так поширені ліворадикальні настрої та егалітаристські установки («рівності та справедливості»). Більш стабільно і впевнено почувають себе селяни, оскільки і раніше звично розраховували в основному на себе.

Розширення діапазону соціального і професійного самовизначення, вірогідної доступності низки соціальних ролей і статусів зумовило зростання компенсаторних функцій деяких видів діяльності. Численні виборчі кампанії останніх років демонструють, окрім іншого, справжнє нашестя осіб авантюрного складу на політичну арену, на якій, на їх думку, легко самореалізуватися найменшим коштом. Соціальна мімікрія, багаторазове перефарбування політичних кольорів-позицій, на жаль, досить типове явище сьогодні, що закономірно супроводжує зміну епох у новітній історії.

Так само закономірною і поширеною є швидка зміна політичних і соціально-психологічних іміджів особистості: вчорашній лідер-прогресист стає аутсайдером-консерватором, «володар дум» перетворюється на набридливого резонера тощо. Позначається загальний, повсюдний дефіцит особистісних моральних

якостей: принципності в оцінках, вірності слову, надійності у діловому партнерстві. Соціально небезпечним явищем є вихід на громадську арену людей з патологічними психічними відхиленнями, а також тих, хто, не без таланту, умисно імітує такий образ, прагнучи будь-що привернути увагу чи завоювати голоси електорату. Позбавлена колишнього соціального контролю громадська кар'єра таких людей є свідченням соціально-психологічного неблагополуччя суспільства перехідного періоду.

Маємо підставу говорити про своєрідні перехідні типи особистості, які не визначають епоху, а є лише варіаціями соціального пошуку: на зміну тимчасовим, хоч іноді та досить яскравим «метеликам», повинні прийти особистості високого польоту і великої соціальної значущості.

Певна річ, було б помилковим не бачити за збуреною поверхнею глибинних соціальних і психологічних течій, які, власне, і визначають майбутню перспективу стабілізації життя, входження його у спокійне річище. Ф. М. Достоєвський користувався терміном «підпільна людина», маючи на увазі глибинні, часом неусвідомлювані, потаємні навіть для самого себе, схови людської душі, які виходять на поверхню тільки за специфічних обставин життя. В даному ж випадку йдеться про людей, і таких більшість, не здатних до громадських афектів, врівноважених, сповнених самоповаги, статечних, які і складають здоровий потенціал суспільства, бо керуються в житті, може, й не кантівським категоричним імперативом (поводься з іншим так, як того бажаєш собі), то принаймні вивіреними і тому елементарними, але ефективними модальностями: тримайся здорового глузду, не зловживай довірою людей, не піддавайся владі обставин, намагайся максимально реалізувати свої знання і т. ін.

Іншими словами, сама епоха зумовлює необхідність нового прориву людини через обставини життя до нової соціальної творчості, а отже, і нової життєтворчості, спираючись на життєвий досвід попередніх поколінь і здійснюючи глибоке переосмислення поточних подій.

УДК 159.923.33

Ж. П. ВІРНА

Волинський національний університет ім. Лесі Українки

ПРОФЕСІЙНІ АДИКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА

З огляду вивчення зазначеної проблеми у медико-психологічній та соціально-психологічній літературі, зазначимо, що останнім часом професійні адикції в патологічній формі прояву стають все частішим явищем, а це означає, що з'являється більша кількість людей, яка потребує психологічної допомоги. Варто було б зазначити про реальні факти щодо частого прояву професійної дезадаптації ще у студентські роки, не говорячи вже про зрілий вік. Теоретичне поле аналізу проблеми професійних адикцій стосується розгляду таких соціально-психологічних явищ як трудоголізм, професійний перфекціонізм та ургентна залежність.

Переходячи до аналізу професійної залежності слід вказати, що на відміну від деформації, професійна адикція розглядається як нав'язлива потреба до певного виду діяльності. Так *трудоголізм* розглядають як психологічну залежність людини від роботи та її неконтрольовану потребу постійно працювати. З трудоголізмом стоїть така реальність: залежність від роботи, надмірне включення у певний виробничий процес, нездатність встановлювати розумний баланс між різноманітними сторонами життя. Виділяють два види трудоголізму – нормальний (здоровий) та залежний (патологічний). Для здорових трудоголіків робота є захопленням, адже вони ніколи не жаліються на завантаженість, втомлюваність, нестерпність життя, оскільки робота супроводжується станом психологічного комфорту. Вони щасливі від того, що займаються улюбленою справою, а їх трудоголізм забезпечує високу ефективність роботи та значні професійні успіхи. Залежний (патологічний) трудоголізм виявляється у таких рисах як наполегливість, енергійність, конкурентоздатність; в той же час вони не позбавлені сумнівів щодо оцінки самого себе; вони надають перевагу роботі, а не відпочинку; працюють скрізь і завжди; найбільшу частину часу чимось зайняті та не можуть розрізнити роботу та задоволення. І як наслідок, така надмірна відданість справі супроводжується такими невротичними проблемами як: страх або невміння спілкуватися, страх самотності, низька самооцінка, «відхід» у хворобу, спроба компенсації втрати близької людини, потреба у визнанні іншими.

Варто відмітити, що в межах полярного прояву трудоголізму, виділяють такі адикти як: *професійна лінь* (відсутність бажання працювати, відраза до роботи та справ і занять із підвищеним нахилом до гуляння та безробіття), *прокрастинація* (як схильність до постійного відкладання «на потім» неприємних справ), *завчена безпорадність* (як порушення мотивації в результаті пережитою суб'єктом не підконтрольності ситуації, тобто незалежності результату від докладених зусиль), які порушують професійну адаптацію особистості [2].

Такий адикт як *професійний перфекціонізм* розглядається як прагнення суб'єкта до неперевершеності, високі особистісні стандарти, прагнення людини доводити результати своєї діяльності до відповідності найвищим еталонам (моральним, етичним, інтелектуальним). Психологічними чинниками

професійного перфекціонізму вважають постійне невдоволення собою та досягнутим, «параліч» діяльності в ситуаціях, де немає впевненості у високій якості її виконання, конкурентні відносини з оточуючими внаслідок постійного порівняння себе з ними. Виділяють такі дві форми професійного перфекціонізму – здоровий та деструктивний (патологічний). Здоровий перфекціоніст демонструє лідерські якості, високу працездатність, активність, мотивацію досягнення цілей. При цьому людина адекватно оцінює свої реальні здібності та можливості. Людина з патологічним перфекціонізмом спонукається страхом перед невдачею. У такої людини бажання стати ще краще, чим вона є стає ідеєю фікс, тому переважно вона невдоволена. І наслідок, таке прагнення до ідеалу, неперевершеної досконалості відображається у таких невротичних характеристиках зниження самооцінки, аж до переживання депресивних станів; нездорова самокритика, почуття вини, які не дають змогу радіти досягненням; максималізм (принцип «все або нічого») заставляє відмовлятися від багатьох моментів життя; надмірна скрупульозність, дріб'язковість, надмірна увага до дрібниць; інші сфери людського буття (сім'я, кохана людина, діти) не входять у надумані стандарти, і як наслідок вони потрапляють у розряд «недостойних».

Ургентна адикція – вид залежності, що виражається у суб'єктивному відчутті постійної нестачі часу та страсі «не встигнути». Причинами ургентної залежності можуть бути висування великої кількості задач при незавершені попередніх; потрапляння в ситуації, коли необхідно вирішити декілька задач в обмежений час; часта зміна цілей; безплідне фантазування та невдалі прогнози щодо розвитку ситуації, які заганяють людину у цейтнот. Людям з такою залежністю властиві такі особистісні характеристики: бажання контролювати час та усвідомлення неможливості підкорити собі хід подій; прийняття абсолютно усіх вимог, які стосуються професійної діяльності; втрата здатності радіти життю в теперішньому, зацікленість на задачах майбутнього або невдачах минулого; страх майбутнього або прагнення відкладати усе на майбутнє; хронічна фрустрація базових потреб. Як й попередні види професійних адикцій, ургентна залежність носить здорову та деструктивну форму. Так, плануючий ургентний адикт, не дивлячись на те, що його важко визначити, наскільки прийнята ціль відповідає реальним умовам її досягнення, є досить ініціативним. Цю форму адикту можна віднести до здорової, адже така людина усвідомлює неузгодженість між поставленими задачами, ходом діяльності та її результатами, але при цьому вона не приймає рішення про виправлення помилок, не аналізує їх причини. Для такого адикта краще постійно планувати свою діяльність, ніж аналізувати. До деструктивних форм ургентної залежності відносяться не моделюючий ургентний адикт (який активно висуває цілі і навіть прагне їх реалізувати, але при цьому не враховує внутрішніх умов і зовнішніх обставин діяльності, тобто він настільки захоплений виконанням своїх обов'язків, що позбавляється елементарної орієнтації у змінюваних ситуаціях) та негнучкий ургентний адикт (відрізняється високою самоорганізованістю, що виражається у наданні великої уваги контролю і наполегливості у досягненні та реалізації цілей; така людина переживає великі труднощі у розробці програми дій у відповідності з конкретною ціллю діяльності).

Кожна з перелічених проблем носить невротичний характер, які за своїми витокami знаходять початок у дитинстві, а з часом викликають стійкі невротичні форми реагування на професійні ситуації. Зокрема, трудоголізм і ургентний адикт є яскравими прикладами наслідків виховання у сім'ї через те, що багатьом дітям батьки погрожували не любити їх, якщо вони не будуть відповідати їх очікуванням, або просто виступали прикладами трудоголізів. Також до проявів трудоголізму схильні люди, до яких погано ставилися у школі, і ці, так звані «жертви», ставши дорослими, починають стверджуватися засобом праці; люди, які виростили у несприятливих сім'ях (щоб не бути алкоголіком, краще багато працювати); люди, які виростили у сім'ї, де батьки-перфекціоністи постійно очікують від своїх дітей високих успіхів; люди, які виховувалися придириливими батьками та педагогами (вони роблять з дитини «виставкову картинку», якою можна гордитися). На формування перфекціоністського мислення дитини впливають такі форми батьківської поведінки як: надмірна вимогливість і критичність; високі очікування і стандарти; відсутність схвалення і похвали.

Таким чином, представлений теоретичний аналіз професійних адикцій особистості дає змогу доповнити основні аспекти становлення професійно зрілого, конструктивного та продуктивного фахівця, який позбавлений невротичних реакцій та патологічних форм професійної поведінки. Так, розгляд професійної зрілості як процесу актуалізації людиною власних професійних потенціалів та використання їх як засобів реалізації сенсу життя, повністю підтверджує тезу про те, що актуалізація цих потенціалів визначається як усвідомлення та прийняття раніше неусвідомлюваних власних можливостей та психічних змістів, які з часом стають потужними психологічними ресурсами, доступними свідомому вольовому контролю та використанню суб'єктом.

Процес професійного дозрівання тісно переплітається з процесом життєтворчості. У цьому контексті професійна зрілість починає діяти як механізм саморегуляції соціальної поведінки особистості таким чином:

1) професійна зрілість формується та усвідомлюється як специфічна система ціннісних орієнтацій, що визначають характер змісту та засобів досягнення провідних життєвих і професійних цілей особистості, і тому складають основу саморегуляції її соціальної поведінки;

2) у ході становлення професійної зрілості розвивається соціально-конструктивна життєва позиція, що передбачає усвідомлення необхідності творчої взаємодії з соціальним середовищем на основі прийняття особистістю відповідальності за побудову власного професійного життя;

3) у ході становлення професійної зрілості викристалізовується компетентність особистості в часі, що передбачає єдність часової перспективи у свідомості людини, за якої минуле сприймається лише як джерело досвіду, майбутнє – як сфера цілепокладання, а теперішнє – як єдиний, доступний активності, часовий вимір.

Література

1. Вірна Ж. П. Основи професійної орієнтації : навч. посіб. / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ “Вежа” ВДУ ім. Лесі Українки, 2003 – 156 с.

2. Ильин Е. П. Работа и личность: трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 224 с.

3. Психология профессионального здоровья : уч. пособ. // под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2006. – 480 с.

УДК 159.9.072.52

В. К. ГАВРИЛЬКЕВИЧ

Хмельницький національний університет,

Хмельницький обласний психоневрологічний диспансер

ОПИТУВАЛЬНИК ЗАГАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ХАРАКТЕРУ (АДЕКВАТНОСТІ САМООЦІНКИ, АЛЕКСИТИМІЇ ТА СТАВЛЕННЯ ДО СЕРЦЯ)

Запропонована нижче анкета призначена для виявлення ступеня адекватності самооцінки, ознак алекситимії та ставлення людини до власного серця. Вона має фактично дві назви. Одна назва – «*Опитувальник загальних особливостей характеру*» – є досить умовною, ми пропонуємо застосовувати її як заголовок для бланків роздатковий матеріалу, щоб не фіксувати увагу обстежуваних на характеристиках особистості, які досліджуються за допомогою цієї анкети. Інша назва (подана в дужках) – «*Опитувальник адекватності самооцінки, алекситимії та ставлення до серця*» – відображає зміст анкети й адресована фахівцям, які застосовуватимуть цю анкету у своїй професійній діяльності.

Інструкція. Користуючись опитувальником, наведеним у таблиці 1, вкажіть, у якому ступені Ви згодні або не згодні з кожним із наступних тверджень, ставлячи позначку «X» у відповідній графі. На кожне твердження дайте тільки одну відповідь.

Таблиця 1

Опитувальник

№	Твердження	Не згоден	Більше не згоден	Більше згоден	Згоден
1	Я часто запам'ятовую зміст сновидінь дуже чітко				
2	Я ніколи не запізнювався на побачення чи на роботу				
3	Мені подобається, коли люди точні та описують подробиці				
4	Серед моїх знайомих є люди, які мені не подобаються				
5	Я віддаю перевагу тому, щоб діяти, а не думати				
6	Я часто звертаюсь думками до свого серця				
7	У своєму житті я більше керуюсь розсудком, ніж почуттями серця				
8	У мене часом виникають думки, які не хотілось би повідомляти іншим людям				
9	До цього часу (до захворювання) я не думав про своє серце				
10	Приймаючи важливі рішення, я завжди прислухаюся до «голосу свого серця»				
11	Буває, що я говорю про речі, на яких не розуміюсь				
12	На мою думку, найголовнішим органом у організмі людини є головний мозок				
13	Я вважаю, що серце є найголовнішим органом у організмі людини				
14	У ситуаціях вибору, я однаково прислухаюся до голосу сердечних відчуттів і до логіки розсудку				

№	Твердження	Не згоден	Більше не згоден	Більше згоден	Згоден
15	Я інколи розпускаю плитку				
16	До цього часу (до захворювання) я не прислухався до відчуттів свого серця				
17	У проблемних ситуаціях життєвого вибору я покладаюся лише на логіку розсудку, і не прислухаюся до того, що підказує серце				
18	Я зазвичай прислухаюся до відчуттів свого серця				
19	Я завжди виконую свої обіцянки незалежно від того, зручно мені це чи ні				
20	У стосунках з людьми більш важливо керуватися почуттями серця, ніж мозковою логікою				

Вказівки до обробки. За кожну відповідь нараховуються бали таким чином (окрім пунктів, що потребують перекодування): *не згоден* – 1 бал, *більше не згоден, ніж згоден* – 2 бали, *більше згоден, ніж не згоден* – 3 бали, *згоден* – 4 бали.

Анкета має три шкали. Для підрахунку балів за шкалами використовуються ключі (табл. 2).

Таблиця 2

Ключі до шкал

Шкала	Номери пунктів анкети
Контрольна шкала (шкала адекватності самооцінки)	2, 4*, 8*, 11*, 15*, 19
Шкала алекситимії	1*, 3, 5
Шкала ставлення до серця	6, 7*, 9*, 10, 12*, 13, 14, 16*, 17*, 18, 20

Примітка: Зірочкою (*) позначені пункти, що потребують перекодування: *не згоден* – 4 бали; *більше не згоден, ніж згоден* – 3 бали; *більше згоден, ніж не згоден* – 2 бали; *згоден* – 1 бал.

Пояснення до шкал та інтерпретація їхніх показників. *Контрольну шкалу* (шкалу адекватності самооцінки) ми запозичили з методики В. М. Русалова «Опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності» [1, с. 327–337]. Ця шкала відображає ступінь адекватності сприйняття обстежуваним своєї поведінки. Максимальний діапазон балів за цією шкалою – від 6 до 24. При значеннях від 6 до 17 балів досліджувані характеризуються більш або менш адекватним сприйняттям своєї поведінки. Досліджувані з високими значеннями за цією шкалою (18–24 балів) виявляють неадекватну оцінку своєї поведінки, у своїх відповідях вони прагнуть виглядати кращими, ніж є насправді.

За рекомендацією С. П. Ільїна, відповіді осіб, які набрали за контрольною шкалою 18 балів і більше, можуть бути взяті до уваги з відповідною поправкою на неадекватність їхньої самооцінки, або взагалі вилучаються з подальшої обробки. Ми пропонуємо відповіді таких осіб не вилучати із подальшої обробки, а брати їх до уваги, щоб з'ясувати здатність обстежуваного до адекватної самооцінки, в тому числі до адекватної оцінки власних емоційних переживань. На нашу думку, контрольна шкала є логічним доповненням методики виявлення психологічних захистів Келлермана–Плутчика. Високі показники контрольної шкали можна тлумачити як наслідок сильно виражених механізмів психологічного захисту, які спотворюють сприйняття людиною самої себе і, зокрема, своїх емоцій та почуттів.

Шкала алекситимії. Твердження, включені до цієї шкали, запропоновані І. Б. Трегубовим і Г. Б. Пруссом [2]. На їхню думку, ці твердження є значущими для виявлення рівня алекситимії. Можливий діапазон балів за цією шкалою – від 3 до 12. Високі показники (7–12) вказують на наявність ознак алекситимії в обстежуваного. Але, у зв'язку з тим, що ця шкала є дуже малою за кількістю питань, вона не може бути самодостатньою для діагностики алекситимії, а є допоміжною до Торонтської алекситимічної шкали.

Шкалу ставлення до серця ми створили самі. В якості методологічної основи для її розробки ми використали принцип кордоцентризму, згідно якого серце розглядається як центр не лише тілесного, але й духовного і психічного життя людини, як центр інтуїції та емоційних переживань [3]. На створення цієї шкали нас наштотувала думка про те, що «поява серцевих нападів найчастіше викликана саме недуманням про серце» [4, с. 275]. «Недумання про серце» означає, що воно як життєво важливий орган і центр духовного, душевного й тілесного життя не знаходить свого місця в ієрархії цінностей людини або ж перебуває на її найнижчих щаблях, серед тих цінностей, на які людина звертає увагу в останню чергу. Тут

йдеться про ставлення людини до власного серця і про те, що неухважність до власного серця призводить до серцевих нападів, тобто до захворювання серця¹.

Шкала ставлення до серця спрямована на визначення рівня значущості серця в світогляді та самосвідомості обстежуваного, його уважності до власного серця та почуттів і відчуттів, що в ньому виникають. Можливий діапазон балів від 11 до 44. Чим більший показник за цією шкалою, тим більший рівень значущості серця в світогляді та самосвідомості обстежуваного.

На наш погляд, шкала ставлення до серця і шкала алекситимії, можуть доповнювати Торонтську алекситимічну шкалу та методики діагностики емоційного інтелекту. Вміння розпізнавати свої емоції та почуття і вербалізувати їх, характерне для неалекситимічної особистості, базується на уважності до власних емоційних переживань і тілесних відчуттів, що їх супроводжують. Серце своїм ритмом тонко відображає зміни нашого психоемоційного стану, воно є центральним і найбільшим фокусом тілесних відчуттів емоційного походження і самих емоційних переживань. Тому, розвиток емоційної розумності як антипода алекситимії неможливий без звернення уваги до серця, до широкої гамми сердечних відчуттів, їх усвідомлення та осмислення. Беручи до уваги новітні відкриття в галузі нейрокардіології та психофізіології серця, розглянуті нами в попередніх статтях [5; 6²], ми вважаємо, що емоційна розумність є результатом виведеної на усвідомлюваний рівень тісної співпраці головного мозку та нервової системи серця.

Анкета «Опитувальник загальних особливостей характеру» була апробована нами в рамках дисертаційного дослідження [9]. Результати апробації будуть викладені детально в окремій статті.

Література

1. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 464 с. : ил. – (Серия «Учебник нового века»).
2. Трегубов И. Б. Об исследовании уровня алекситимии у больных с психосоматическими заболеваниями / И. Б. Трегубов, Г. Б. Прусс // Актуальные проблемы соматопсихиатрии и психосоматики : Тезисы докладов на Пленуме правления общества. (Челябинск, сентябрь 1990 г.) / Ред. колл. : чл.-корр. АМН СССР Н. М. Жариков (гл. ред.) [и др.] / МЗ СССР ; Всесоюзн. научн. общ-во психиатров. – М., 1990. – С. 264–265.
3. Більчук Н. Л. Кордоцентризм як методологічний принцип цілісного розуміння людини та її місця в суспільстві : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Наталія Леонідівна Більчук / Харківський військовий університет. – Харків, 2001. – 18 с.
4. Сердце. – [2-е изд., доп.]. – Рига : Угунс, 1992. – 312 с. – (Учение Живой Этики).
5. Гаврилькевич В. К. Идея сердца в гуманитарных науках и новые психофизиологические открытия / В. К. Гаврилькевич // Педагогика і психологія в контексті гуманізації освіти : зб. наукових праць (з матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 23–28 січня 2007 р.) ; за заг. ред. проф. О. М. Коханка. – Хмельницький : Подільський культурно-просвітительський центр ім. М. К. Реріха ; Хмельницький національний університет ; Гуманітарний інститут ХНУ, 2007. – С. 86–88.
6. Гаврилькевич В. К. Сердце как орган эмоциональной сферы людини: порівняльний аналіз філософських і психофізіологічних досліджень / В. К. Гаврилькевич // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць ; за ред. С. Д. Максименка / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. ; Миколаїв : ТОВ «Фірма «Іліон», 2009. – Т. 7 : Екологічна психологія. – Вип. 18 : Психологія освітнього простору. – С. 65–69.
7. Войно-Ясенецкий В. Ф. Сердце как орган высшего познания / В. Ф. Войно-Ясенецкий // Архиепископ Лука (Войно-Ясенецкий). Дух, душа и тело. – Краматорск : Украинская православная церковь Полтавская епархия Спасо-Преображенский Мгарский монастырь ; Изд-во ЗАО «Тираж-51», 2002. – С. 24–47.
8. Юркевич П. Д. Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия // Юркевич П. Д. Философские произведения. – М. : Издательство «Правда», 1990. – С. 69–103.
9. Гаврилькевич В. К. Особливості емоційної саморегуляції дорослих з ішемічною патологією серця : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 «Медична психологія» / В'ячеслав Костянтинівич Гаврилькевич / Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – 218 с.

¹ Серед відомих у клінічній практиці хвороб серця є дві нозологічні форми, для яких притаманна наявність нападів: стенокардія («грудна жаба») як прояв коронарної недостатності (недостатності кровопостачання тканин серця через вінцеві судини) та серцева астма як прояв декомпенсованої серцевої недостатності (ослаблення скоротливої здатності серцевого м'яза).

² Щодо назви цієї статті «Серце як орган емоційної сфери людини...», вважаємо за необхідне зауважити, що, на наш теперішній погляд, таке формулювання є некоректним. У цій назві ми дуже звузили уявлення про серце, яке згідно положень кордоцентризму та філософії серця пов'язане не лише з емоційною сферою, але й є органом вищого пізнання [див. наприклад: 7], тобто пов'язане з когнітивною сферою, а також – із духовною сферою людини [8]. Тому, фразу «Серце як орган емоційної сфери людини» у назві згаданої статті слід було би виправити на фразу: «Серце та його зв'язок із емоційно-особистісною сферою людини».

**РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНОГО СПІЛКУВАННЯ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ВЗАЄМОДІІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА З ВЧИТЕЛЕМ**

Актуальність дослідження. Сучасні темпи життя супроводжуються зростанням психічного напруження, прискореним темпом життя та підвищеними вимогами до професійної діяльності. За умов відсутності психологічної грамотності особи, інновації життя провокують виникнення емоційної дезадаптації, професійного вигорання, нервозних станів, а то й схильності до суїциду. Означені проблеми сьогодення спостерігаються і в діяльності педагогічних колективів. Тож, цілеспрямований розвиток рефлексивного спілкування як умови підготовки до професійної діяльності студента-психолога з вчителем є засобом підвищення рівня психологічної компетентності психологів і педагогів, вносить позитивні зміни в навчальну взаємодію вчителя з учнями та його батьками, дозволяє передбачати зміст психологічної просвіти та профілактики. Отже, означена проблема є актуальною як у теоретичному, так і методичному значенні.

Аналіз основних досліджень. Питання рефлексії, діалогічного спілкування, емоційного інтелекту як здібності до соціальної адаптації широко представлено в соціальній та педагогічній психології (Г. Абрамова, М. Алексєєв, О. Большунов, В. Дьяконов, М. Крогуїс, В. Маралов, Л. Носенко). Проблема ідентичності майбутніх фахівців у професійній взаємодії розкривається через розвиток емпатії та толерантності (Е. Зеєр, М. Іванов, Ю. Калюткін, М. Крігус, С. Конєва, Т. Міщенко, Ю. Поваренков). У сучасних наукових працях з різних теоретичних поглядів розкриті соціально-педагогічні й психодідактичні умови розвитку самопізнання й саморозвитку суб'єктів навчання (М. Богомоллова, І. Журавльов, О. Зоріна, І. Логвінов, Т. Тихомирова). Визначена характеристика суб'єктності й діалогічності рефлексії спілкування (К. Абульханова-Славська, М. Карпов, О. Ноженкіна). Розвиток адаптованої рефлексії в соціалізації студентів розкриті в роботах Л. Гапоненко, К. Данілова, Л. Фаустової. Як доводять спостереження, одним із важливих аспектів розвитку особистості майбутнього психолога є здібність рефлексувати власну поведінку у навчальній взаємодії, яка є основою розвитку професійної взаємодії. Незважаючи на великий обсяг теоретичного матеріалу, проблема цілеспрямованого розвитку рефлексивного спілкування в підготовці майбутнього практичного психолога до професійної взаємодії є недостатньо дослідженим як в теоретичній, так і практичній площині.

Мета статті полягає у визначенні характеристики рефлексивного спілкування та умов розвитку цієї властивості у студентів-психологів як умови підготовки їх до професійної взаємодії з вчителем.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою визначення характеристики рефлексивного спілкування є особистісний підхід, що дозволяє розкрити суб'єктність і суб'єктивність учасників професійної взаємодії. Базовими поняттями виступають свідомість діяльності за теоретичними положеннями М. О. Леонтьєва та соціальна ситуація розвитку за Л. С. Виготським. Моделювання професійної взаємодії психолога з вчителем передбачає багатоплановість функціональних обов'язків двох фахівців, які об'єднані єдиними цілями освітньої діяльності, але мають різницю в специфіці їх досягнення.

Основою професійної діяльності психолога у взаємодії з вчителем є готовність змоделювати сумісну їх діяльність так, щоб вона дозволяла ефективно самореалізовуватися кожному суб'єкту взаємодії, продуктивно вирішувати виробничі проблеми. Рефлексія спілкування, як здібність розуміти себе і партнера взаємодії, є найбільш ефективний механізм регуляції позитивних стосунків.

Спираючись на наш дослідно-емпіричний матеріал, ми визначили чотири рівня сформованості студентів-психологів:

- 1) оцінка уявлень студента-психолога про педагогічну діяльність вчителя;
- 2) самоаналіз готовності студента-психолога визначити педагогічні досягнення і помилки в організації навчальної взаємодії як основи розвитку теоретичного мислення школярів;
- 3) усвідомлення можливих варіантів уникнення від співпраці вчителя з психологом;
- 4) подолання неконструктивних потягів педагога у взаємодії з психологом.

Означене надало нам можливість розглянути рефлексивне спілкування як багатоплановість потреби до саморуку (за терміном С. Д. Максименко) з удосконалення самоспоглядання та самовизначення смислу сумісної діяльності суб'єктів та вмінь визначати емоційно-чуттєві стани партнерів спілкування й інтелектуально перспективні дії в динаміці розвитку ситуацій.

З урахування провідного принципу внутрішнього і зовнішнього, що є детермінантами психічного, ми виділили етапи розвитку рефлексивного спілкування у професійній взаємодії, які мають ієрархічну природу новоутворення.

Першим етапом розвитку рефлексивного спілкування є прояв внутрішнього монологу як відпрацювання нормативності за загальнолюдськими, морально-етичними та професійними нормами. На цьому етапі розвивається потяг до саморуку удосконалити себе з позиції «зовнішнього споглядання». Тобто, в нашому дослідженні, ми розглядаємо саморух студента аналізувати себе так, як бачать його Інші.

Другим етапом розвитку рефлексивного спілкування є внутрішній діалог, який провокує до узгодження внутрішніх й зовнішніх факторів, що сприяють позитивній сумісно організованій виробничій діяльності. На цьому етапі новоутворення відстежується момент потреби ідентифікувати себе в ситуації, відповідності професійній діяльності, які, як доведено нашим дослідженням, залежить від частоти зустрічі, складності виробничої проблеми і функціональних обов'язків кожного партнера професійної взаємодії. Цей етап є надзвичайно важливим, бо саме в ньому формується єдність «МИ».

Третім етапом розвитку рефлексивного спілкування є внутрішній «поліфонічний» діалог, в якому багатозначність різних функцій, ролей, уособлених позицій, що викликані певними динамічними змінами дозволяє «утримати» єдність «МИ». На цьому етапі відбувається «боротьба» між «Вони» – це не «МИ» спогляданням з різних точок зору. Відбувається диференціація загальної мети у порівнянні з індивідуальною метою, набуває чіткість персоналізації партнерів сумісної діяльності, поступово ускладнюється диференціація єдності «МИ» як така, що потребує здійснити поступ гнучкості поведінки або напористості для досягнення цільової єдино визначеної мети.

Таким чином, рефлексія спілкування у професійній взаємодії є мисленнєвим рефлексивним процесом усвідомлення багатозначності соціального буття, психічних процесів перцептивного характеру, особливостей психологічних новоутворень індивідуальності, професійної функціональної значимості. Головною ознакою рефлексивного спілкування є *позитивне* ставлення до Себе і до Іншого з позиції збереження психічного й фізичного здоров'я та самореалізації нескінченно багатих внутрішніх потенціалів.

За умов невротичних станів особа нездібна здійснювати рефлексивні процеси, бо відображення себе і ситуації сприймається вороже, що суперечить природі рефлексії.

Висновки та перспективи подальшого розвитку. За результатами дослідно-емпіричного дослідження встановлені етапи розвитку рефлексивного спілкування як умови підготовки студента-психолога до професійної взаємодії. Визначені три етапи розвитку рефлексії спілкування, які мають ієрархічний порядок новоутворення. Рефлексивне спілкування полягає в багаторівневому, крізному узагальненню індивідуального досвіду тих динамічних змін поведінки партнерів взаємодії, які виникають в процесі виконання функціональних обов'язків психолога і вчителя.

Потребує подальшого уточнення конструкт рефлексивного спілкування в ситуаціях конфронтації між вчителем і психологом, додаткового дослідження потребує визначення корекційних програм з оволодіння студентом-психологом розвитку довіри у вчителів як складової їх рефлексії.

УДК 159.9

М. Б. ДЕМ'ЯНЮК
Хмельницький національний університет

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ДИСКУРСІ ПСИХОАНАЛІЗУ

Становлення і розвиток особистості в центрі класичного «реалістичного» психоаналізу З. Фрейда та подальших досліджень його доньки й послідовниці Ганни Фрейд, «романтичного» психоаналізу К. Юнга, «символістського» психоаналізу Ж. Лакана, постфрейдівських досліджень М. Клейн, Д. Уіннікота, Х. Когута, засновників гештальт-терапії Фріца і Лаури Перлз тощо. Фрейдівські категорії (неусвідомлене «Воно», передусвідомлене «Я», усвідомлене «Над-Я») знаходять свої паралелі не лише в дослідженнях інших психоаналітиків, а й у літературознавстві, мистецтвознавстві, різноманітних сферах суспільного життя. Як писав М. Фуко: «Фрейд заклав нескінченні можливості дискурсу. Він унікальний тим, що не лише писав власні праці, а й продукував... можливості і правила для створення інших текстів» [1].

Якщо раціоналізм Фрейда ототожнюється з реалізмом, то теорія Юнга, його міфологізація психоаналізу, асоціюється з романтизмом, романтичним потрактуванням особистості. Домінуючим є тут архетипний образ, який захоплюючи людину в полон, бере її під цілковитий контроль. Нагадаємо, в аналітичній психології показані різноманітні архетипи. Це і Велика Матір, і Вічна Дитина, Священний Шлюб, Старий Мудрець тощо. Має місце і опис архетипів у психічній структурі особистості – Тінь, Аніма, Персона, Анімус і Самість. Надзвичайної значимості набуває релігія, покликана, за Юнгом, звільнити людину від незнання Бога і таким чином допомогти досягти щастя буття, вирішити проблеми людського існування. І якщо, за Фрейдом, несвідоме «Воно» не співзвучне з вищою сутністю свідомості, то у Юнга входить у світ високих особистісних цінностей, набуває буттєвого сенсу. Отож, у даному контексті психологічна цілісність протилежностей, на яких сконцентрована увага З. Фрейда, стає ідеалом нової етики особистості, яка під впливом певних архетипних образів творить власний дискурс.

Продовжує низку психоаналітичних досліджень на кшталт реалізм або й навіть натуралізм Фрейда, романтизм Юнга, структурний аналіз Ж. Лакана, який ототожнюється у даному контексті із символізмом. Вищезгаданій психоаналітичній парадигмі Батька психоаналізу відповідає відношення між Реальним, Уявним та Символічним. Цікаво, що сам Лакан неодноразово наголошував на тому, що його послідовники називають себе «лаканістами», проте власне він вважає себе «фрейдистом», адже його вчення знаменувало повернення психоаналізу до раціональності Фрейда, очищення від невротичного занурення Юнга. Проте,

мотиви юнгівського романтизму також звучать у паномовній установці вчення Лакана. Як зазначає Н. В. Зборовська: «Його орієнтація на значущість слова, мови, духовності засвідчувала намагання реабілітувати романтичну душу психоаналізу» [2, с. 216]. Адже теорії Лакана притаманна дебіологізація Фрейда, методологічна орієнтація на ідеальне буття мови, яка власне і розкриває суть особистості. У свою чергу, сутність людського існування, на думку засновника структурного психоаналізу, полягає у бажанні, яке набуває символічної глибини й ніколи не може бути реалізованим. Саме мова домінує над Реальним та Уявним і сприяє входженню суб'єкта в культурне поле, якому він так чи інакше змушений підкорятися, становленню і розвитку та й загалом існуванню особистості. Розрізняючи «порожню» і «наповнену» мови Лакан наголошує, що саме наповнена мова, яка формулює символічний вимір мови, є істинною, оскільки більш за все наближена до бажання індивіда бути в дискурсі Іншого.

Великий інтерес щодо розвитку особистості становлять праці Ганні Фрейд. Науковець особливу увагу приділяє дитячій психології, проте чи не найважливішим надбанням її наукового доробку є вчення про захисні механізми, посередництвом яких особистість оберігає себе від надмірних хвилювань. Витіснення, заперечення, раціоналізація, реактивне утворення, проекція, ізоляція, регресія, сублимація – усі ці прийоми роблять життя людини більш успішним, але, лише при умові їх усвідомленого використання. У тому випадку, коли вони спотворюють реальність і заважають адекватно функціонувати в соціумі, стають невротичними і спричиняють шкоду як і самій особистості шляхом втрати особистісного сенсу, так і оточуючим, з якими вона взаємодіє.

У подальшому розвитку психоаналізу вагому роль відіграють праці Мелані Кляйн. Вона активно займалася дослідженням доедіпових стадій онтогенезу. Оскільки Кляйн вивчала найбільш ранні і тонкі процеси психіки, зокрема, любов, що ненавидить, потужне бажання, прагнення згладити власну провину, заздрісну прихильність, вдячну доброту, справжню любов тощо, її праці дозволили пізнати різні моделі особистісної поведінки. Її теорія ґрунтується на осмисленні первісного злиття та розщеплення двох домінуючих інстинктів людини – інстинкту життя та інстинкту смерті. Найбільш значимою є ідея про те, що саме агресія і любов виступають у якості фундаментальної основи психіки особистості. Вона підкреслює, що агресія розщеплює психіку, тоді як любов, навпаки, її об'єднує.

Доналд Уіннікотт особливу вагу приділяв середовищу, у якому розвивається особистість. Він зазначав, що жодну психіку неможливо зрозуміти як окремішню, тобто, існуючу в ізоляції, що у значній мірі вплинуло на подальший розвиток об'єктних відносин у психоаналізі. Саме Уіннікотт говорив, що в основі особистісної ідентичності лежить відчуття буття, підкреслював, що при формуванні особистості відчуття екзистенції є більш важливим, аніж сексуальні чи то агресивні потяги.

Основоположником школи Я – психології в психоаналізі вважається Хайнц Кохут. Розглядаючи процес становлення особистості він сфокусував увагу на нарцизмі. Підкреслив, що вирішальним в розвитку Я є відображення та ідеалізація. Саме у значених об'єктних відносинах дитина пізнає своє «Я» за допомогою іншого. У тому випадку, коли процес інтерналізації порушений, то внутрішня структура «Я» відсутня, тому особливій ролі набувають відображаюче перенесення, ідеалізуюче перенесення та близькокове перенесення. Вони сприятимуть подальшій інтерналізації та успішному структуруванню психіки особистості. Загалом, «Я» у Кохута набуває значення терміна, який об'єднує притаманні людині відчуття реальності й мети, а також її ідеали та прагнення.

Особливе місце в розвитку постфрейдівського психоаналізу належить гештальт-терапії, засновником якої є Фріц і Лаура Перлз. Згідно з цим вченням, світ індивіда можна зрозуміти лише через опис самого індивіда. Світ людини не можна відокремити від її особистісного світу, від середовища, з яким вона взаємодіє. Цікаво й те, що будь-який аспект поведінки людини гештальт-терапія розглядає як прояв цілого. При цьому, головними орієнтаційними аспектами особистості мають стати «тут і зараз», а також «як», а не чому. Як зазначають Роберт Фрейджер та Джеймс Фейдімен у своїй праці «Психоаналитические теории личности»: «Процесс роста – это, в терминологии гештальта, процесс расширения самосознания, а основной фактор, препятствующий психоаналитическому росту – это уход от осознания» [3, с. 129].

Слід зазначити й те, що постфрейдизм сприяв не лише становленню структурно-психоаналітичної теорії Ж. Лакана, про що йшлося вище, але й деконструкції та онто-тео-телео-фало-фоно-логоцентризму Ж. Дерріди, де особлива увага приділяється саме «Тексту» Фрейда, а також розвитку шизоаналізу Ж. Делеза та Ф. Гваттарі, феміністичній деконструкції тощо. Для прикладу, концепція Гваттарі та Делеза спрямована проти класичного фрейдівського психоаналізу, який на їхню думку, є ідеологічним текстом, створеним регресивним мисленням Фрейда, породженим капіталістичною системою. Таким чином, їхні дослідження спрямовані на те, щоб об'єднати психоаналітичну проблематику та соціальну, і домінуючою є ідея звільнення особистості та суспільства від регресивних культурних канонів. Тому, у центрі уваги хаотичний стан суб'єктивності чи то суб'єктивні бажання.

Отож, психоаналітична парадигма, її численні інтерпретації послугують основою для моделювання нового широкого культурного простору, закладають підвалини для наступних досліджень щодо сутності, буття особистості, у тому числі й в авангардному полі.

Література

1. Фрейд З. Вступ до психоаналізу / З. Фрейд. – К. : Основи, 1998. – 709 с.

2. Зборовська Н. В. Психологія і літературознавство : посібник / Н. В. Зборовська. – К. : Академвидав, 2003. – 392 с.

3. Фрейджен Р. Психологічне теорії особистості. Зигмунд Фрейд і постфрейдисти / Р. Фрейджер, Д. Фейдмен. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 154 с.

УДК 159.924.24

Н. В. ДЯЧОК
Гімназія № 2 м. Хмельницького

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Проблема здібностей завжди і всюди викликала непідробний інтерес, а небачене в історії людства прискорення науково-технічного прогресу, лавиноподібне наростання інформації про світ і необхідність оволодіти нею, поставили перед працівниками науки і техніки і, безперечно, перед багатьма іншими категоріями працівників, ряд складних завдань. І якщо зважати на те, що у знань скорочується «термін життя», що знання все швидше починають старіти і потребують постійного оновлення, що на наших очах відмирають одні і народжуються інші професії, що частка розумової праці і творчої діяльності людей майже всіх професій має тенденцію до зростання і зростання пришвидшеного, то це означає, що завдання розвитку творчих здібностей – одне із найважливіших завдань у виховній роботі школи на всіх її етапах – від початкової до вищої.

В науковій літературі не існує єдиного визначення поняття творчості. Так, наприклад, А. Адлер вважав творчість способом компенсації комплексу неповноцінності [1, с. 72]. К. Юнг бачив у ньому прояви архетипів колективного несвідомого [5, с. 69–79]. Р. Ассаджолі вважав творчість процесом прагнення особистості до ідеального «Я», способом її саморозкриття.

Творчість практично завжди розглядається з двох поглядів: у процесуальному аспекті та з точки зору здібностей особистості.

Теорія здібностей представлена в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Гончаренко, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн, Дж. Гілфорд, Д. Рензулі, К. Роджерс, С. Торренс та ін.), які визначають їх як психічні властивості індивіда, що регулюють досягнення людини і слугують умовою життєдіяльності; як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції та мають індивідуальну міру прояву і виявляються в успішності та якості своєї діяльності засвоєння і реалізації діяльності.

Ще один підхід до вивчення проблеми здібностей акцентує увагу на індивідуально-психологічних особливостях особистості (М. С. Лейтес, Б. М. Теплов). Так, Б. М. Теплов називає три характерні риси здібностей: 1) те, що відрізняє одну людину від іншої; 2) те, що має відношення до успішності виконання дій; 3) легкість і швидкість оволодіння знаннями та навичками [4].

Представники іншого підходу усвідомлюють провідну роль особистості, і вбачають у здібностях оцінний критерій її потенційних можливостей, систему узагальнених дій, що є результатом розвитку психічних процесів і реалізується через внутрішні умови суб'єкта (Г. Костюк, Б. Ломов, С. Рубінштейн).

Істотним моментом у проблемі здібностей є питання про взаємозв'язок між здібностями і вміннями. Дехто з науковців, спираючись на положення про взаємозв'язок здібностей, умінь, водночас не вважає за необхідне їх диференціювати (О. Ковальов, В. Крутецький). Більш доречним, на наш погляд, є визначення здібностей як особистісних категорій, а вмінь – діяльнісних. Проте і в тому, і в іншому випадку підлягає аналізу діяльність, особливості її виконання людиною (С. Гончаренко, М. Левітов, О. Проскура).

Справедливим, на нашу думку, є висновок учених про необхідність узгодження проблеми здібностей з проблемою загального розвитку дитини, оскільки здібності не можуть бути задані зовні, обов'язково повинні бути у внутрішньому розвитку індивіда передумови для їх органічного росту, здібності не даються у готовому вигляді, до і за межами всього розвитку (С. Рубінштейн).

Б. Теплов стверджує, що здібності завжди є результатом розвитку, адже здібність не може виникнути поза відповідною конкретною діяльністю. Здібності не тільки виявляються й існують у певній діяльності, вони в діяльності народжуються і розвиваються.

Щодо творчих здібностей, які розглядаються нами як індивідуальні особливості психічної і фізичної сфери, що обумовлюють успішне виконання творчих завдань у різних видах діяльності [3, с. 204], то тут існує як мінімум три основні підходи до їх вивчення. Вони можуть бути сформульовані наступним чином:

1. Як таких творчих здібностей немає. Інтелектуальна обдарованість виступає в якості необхідної, але недостатньої умови творчої активності особистості. Головну роль в детермінації творчої поведінки відіграють мотивації, цінності, особистісні риси (А. Танненбаум, А. Олох, Д. Б. Богоявленська, А. Маслоу та ін.). До числа основних рис творчої особистості ці дослідники відносять когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність в невизначених і складних ситуаціях.

Окремо стоїть концепція Д. Б. Богоявленської, яка вводить поняття креативна активність особистості, вважаючи, що вона обумовлена певною психічною структурою, притаманною креативному типу особистості. Творчість, з точки зору Д. Б. Богоявленської, є ситуативною нестимульованою

активністю, яка проявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. Креативний тип обдарованості притаманний всім новаторам, незалежно від роду діяльності: художникам, музикантам, винахідникам [2].

2. Творча здібність (креативність) є самостійним фактором, незалежним від інтелекту (Дж. Гільфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я. А. Пономарьов) – між рівнем інтелекту і рівнем креативності є незначна кореляція.

Найбільш розвинутою концепцією є «теорія інтелектуального порогу» С. Торренса: якщо IQ нижче 115–120, інтелект і креативність утворюють єдиний фактор, при IQ вище 120 творчі здібності стають незалежною величиною, тобто немає креативів з низьким інтелектом, а є інтелектуали з низькою креативністю.

Припущення С. Торренса відповідає даним Д. Перкінса: для кожної професії існує нижній допустимий рівень розвитку інтелекту. Люди з IQ нижче певного рівня не можуть оволодіти певною професією, але якщо IQ вище цього рівня, то прямого зв'язку між інтелектом і рівнем досягнень не має. Головну роль у визначенні успішності роботи відіграють особистісні цінності і риси характеру.

3. Високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей і навпаки. Творчого процесу як специфічної форми психічної активності немає (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг та ін.).

Л. Термен вважав, що інтелект не лише перешкода, але й необхідна умова досягнення успіху в демократичному суспільстві. Однак високий і надвисокий рівень інтелекту не гарантують творчих досягнень. Можна бути інтелектуалом і не стати творцем.

Відсутність однозначного зв'язку між інтелектом і креативністю стала основою дослідницьких підходів, альтернативних редуccionістському. Їх можна назвати як особистісно-мотиваційний і психометричний. Не існує особливих творчих здібностей, а є особистість, яка володіє певною мотивацією і рисами. Творчість – це вихід за межі заданого. Перше, що кидається в очі – це подібність поведінки творчої людини і людини з відхиленнями. Поведінка тієї і іншої людини відхиляється від стереотипної, загальноприйнятої [6].

Радує те, що деякі – поки ще дуже нечисленні – автори підкреслюють у своїх дослідженнях, що творчий розвиток за своєю природою базується на здорових психічних процесах. Деякі висновки є шокуючими навіть для прихильників винесеної гіпотези. Наприклад, дані в підтримку уявлення про необхідність емоційної стабільності для досягнення життєвого успіху. Тут потрібно зробити одне важливе зауваження. У дослідженні психологічних особливостей творчої особистості не завжди розводяться рівні досягнутих результатів, за якими, власне кажучи, творчість і оцінюється. Зрозуміло, що не всі люди, що досягли життєвого успіху, обов'язково можуть похвалитися наявністю творчих досягнень, також як і не усі, хто має такі, вважаються (а не «вважають себе») геніальними. Історія свідчить, що далеко не усі генії мали відповідний рівень особистісного розвитку, центральним елементом якого є чинник психологічної культури. І, звісно ж, зняти перше обмеження (досягнення відчуття добробуту) зовсім не рекомендується можливим із погляду прихильників клінічної (психопатологічної) теорії [7; 8].

Важливим у теорії креативності є питання щодо визначення критеріїв оцінки творчих здібностей. Найуживанішими у практиці залишаються тести креативності С. Торренса.

Пошук нових підходів до розробки даного питання пов'язується з їх численними модифікаціями: аналіз засобів домальовування (О. Дяченко, С. Чурбанова), відмова від стимулюючої інструкції (В. Дружинін, О. Матюшкін), якісний аналіз показників креативності (В. Дружинін), використання гри як моделі дослідження (В. М. Дружинін, Н. В. Хазратова).

Одна із спроб розв'язати цю проблему належить В. Т. Кудрявцеву, який виділяє загальні, історично розвинені форми творчих здібностей: реалізм уяви, вміння бачити ціле раніше частин, надситуативно-перетворюючий характер творчих рішень, уявно-практичне експериментування.

Визначення критеріїв оцінки творчих здібностей залишається відкритою проблемою, яка частково розв'язується в межах досліджень, присвячених окремим питанням проблеми творчості [5].

Отже, проблема творчих здібностей, їх походження, шляхів розвитку, критеріїв оцінювання тощо, не дивлячись на різноманіття поглядів, залишається відкритою. Більше того, вона є найбільш актуальною особливо сьогодні, в ХХІ сторіччі, коли потрібні люди, які не тільки добре володіли б своїм фахом, а й були здатні до творчої діяльності, спеціалістів високого творчого потенціалу. І завдяки глибокому вивченню питання творчих здібностей, а, особливо, їх розвитку, школа на усіх її рівнях могла б готувати саме таких фахівців, яких вимагають теперішні умови нашого суспільства.

Література

1. Адлер А. О нервическом характере / А. О. Адлер ; под ред. Э. В. Соколова ; пер. с нем. И. В. Стефанович – СПб. : Университетская книга, 1997. – 388 с.
2. Дуткевич Т. В. Психология творчости : навч. посіб. для студентів ВНЗ психолого-педагогічних спеціальностей / Автор-укладач Т. В. Дуткевич. – Кам'янець-Подільський : агентство «Медобори», 2003.– 134 с.
3. Лазарев М. О. Основи педагогічної творчости : навч. посіб. для пед. ін-тів / М. О. Лазарев. – Суми : ВВП «Мрія»-ЛТД, 1995. – 212 с.
4. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М., 1961. – 484 с.

УДК 159.923.2:37.015.3:378.4

М. С. ЖИДКО, Н. Л. КАЛАЙТАН

Національний аерокосмічний університет ім. М. С. Жуковського «ХАІ»

СТВОРЕННЯ ТИПОЛОГІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК ПОКАЗНИКА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Останніми роками спостерігаються досить негативні тенденції у сфері вищої освіти, пов'язані із зниженням її соціальної цінності, поширенням феномену девальвації зрілості, зростом та агресивною експансією паранаукового знання, втечею активної молоді в різноманітні «віртуальні світи», лібералізацією маргінальних форм поведінки, поширенням суспільства вжитку та дифузності соціальної ідентичності, знецінення соціальної відповідальності й самоорганізації [3]. Разом з тим, успішність процесу професійної підготовки та сформованості навчально-професійної діяльності студентів цілком залежить від рівня зрілості певних психологічних властивостей особистості (сформованості особистісної та професійної ідентичності, адаптації, мотивації, різних видів інтелекту, відповідальності, ціннісно-сміслових позицій, тощо), що обумовлює інтерес та відповідальне ставлення до обраної професії, працевлаштування за спеціальністю та свого життя в цілому [1]. Розвиток «навчального» функціонального блоку соціальної ідентичності виступає ядром для формування особистісної зрілості студентів. У процесі професійної підготовки в студентський період відбувається формування навчальної ідентичності, що детермінується комплексом соціально-психологічних й індивідуально-особових чинників [2].

Під «навчальною» ідентичністю в нашій науковій роботі розуміється операційне поняття, утворене перетинанням просторів особистісної та професійної ідентичності в процесі навчання та виховання у вищому технічному навчальному закладі (далі – ВТНЗ).

У дослідженні брали участь студенти першого та п'ятого курсів Національного аерокосмічного університету ім. М. С. Жуковського «ХАІ». Загальна кількість обстежуваних студентів – 314 осіб. Відповідно до мети дослідження, групи були поділені за отриманими результатами методик МВОІ (Методика вивчення особистісної ідентичності) та МВПІ (Методика вивчення професійної ідентичності), відповідні показники яких утворюють простір навчальної ідентичності. Для вивчення структури навчальної ідентичності в групах з різними статусами ідентичності використовувалася методика «Хто Я?» М. Куп і Т. McPartland.

Виявлені типи навчальної ідентичності студентів першого курсу:

1. «Конформний» тип, до якого відносяться студенти з передчасним статусом професійної ідентичності та дифузним статусом особистісної ідентичності, дуже низькими показниками по професійно-громадянським та сімейно-товариським категоріям ідентичності, низькими показниками по гендерно-особистісній категорії ідентичності. Представники цієї групи, скоріше за все, не самостійно обрали свою професійну спрямованість, а керувалися «модними» тенденціями та стереотипами. Вони знаходяться у пасивному стані відстороненості від учбового процесу.

2. «Випадковий слухач», який об'єднав студентів з дифузним статусом професійної ідентичності та передчасним статусом особистісної ідентичності, низькими показниками по професійно-громадянській, сімейно-товариській та гендерно-особистісній категоріям ідентичності. Представники цієї групи не визначилися зі своїм професійним спрямуванням, не мають міцних професійних цілей та інтересу до навчання. Вступаючи до ВТНЗ дані особи, скоріше за все, керувалися принципом випадковості.

3. «Нігіліст», до якого відносяться студенти з дифузним статусом професійної ідентичності та дифузним статусом особистісної ідентичності, дуже низькими показниками по професійно-громадянським та сімейно-товариським категоріям ідентичності, низькими показниками по гендерно-особистісній категорії ідентичності. Представники цієї групи не мають визначених життєвих орієнтирів ні в рамках майбутнього професійного становлення, ні в межах своєї Я-концепції. Цікавість до оточуючого середовища знижена, характерна наявність внутрішньоособистісних конфліктів.

4. «Працеголік», до якого відносяться студенти з позитивним статусом професійної ідентичності та псевдопозитивним статусом особистісної ідентичності, високими показниками по професійно-громадянським та сімейно-товариським категоріям ідентичності, середніми показниками по гендерно-особистісній категорії ідентичності. Представники цієї групи мають чітко визначені професійно значущі цілі, які ототожнюють з сенсом життя. При цьому уявлення про себе гіпертрофоване внаслідок прагнення відповідати високим суспільним та сімейним стандартам.

5. «Зірковий» тип, який об'єднав студентів з псевдопозитивним статусом професійної ідентичності та псевдопозитивним статусом особистісної ідентичності, середніми показниками по професійно-громадянським та сімейно-товариським категоріям ідентичності, високими показниками гендерно-особистісної категорії ідентичності. Представники цієї групи амбіційно підкреслюють свою особистісну

унікальність та не сприймають критики у свою адресу, намагаються досягнути поставленої мети будь-якими засобами. При цьому майбутня професія сприймається як можливість підкреслити свою значущість.

Серед студентів п'ятого курсу виявлені наступні типи навчальної ідентичності:

1. «Нігіліст», який об'єднав студентів з дифузним статусом професійної ідентичності та дифузним статусом особистісної ідентичності, дуже низькими показниками по професійно-громадянській та по гендерно-особистісній категорії ідентичності. Представники цієї групи не мають власних жорстко визначених життєвих цілей. Цікавість до оточуючого середовища знижена, характерна наявність внутрішньособистісних конфліктів.

2. «Самостійний пошук», до якого відносяться студенти з статусом професійної ідентичності та особистісної ідентичності «мораторій», середніми показниками по професійно-громадянській та гендерно-особистісній категорії ідентичності. Представники цієї групи знаходяться в стані кризи професійної та особистісної ідентичності внаслідок переосмислення нав'язаних сподівань та активно намагаються вирішити її різними засобами.

3. «Квзіамбідійний» тип, до якого відносяться студенти з статусом професійної ідентичності «мораторій» та псевдопозитивним статусом особистісної ідентичності, середніми показниками по професійно-громадянській та гендерно-особистісній категоріям ідентичності. Представники цієї групи знаходяться в стані пошуку своєї професійної ідентичності, при цьому мають ригідну Я-концепцію та низький рівень рефлексії. Вони відчувають незадоволеність існуючою професійною перспективою, але не готові змінюватися для досягнення бажаного результату.

4. «Гармонійний фахівець» об'єднав студентів з позитивним статусом професійної ідентичності та особистісної ідентичності, високими показниками по професійно-громадянській та гендерно-особистісній категоріям ідентичності. Представники цієї групи мають сформоване уявлення про свою професію та адекватно оцінюють свої особистісні якості. При цьому лідируючі позиції займає власне самовизначення та індивідуальна відповідальність за свій професійний вибір.

5. Тип «помилковий вибір», до якого відносяться студенти з псевдопозитивним статусом професійної ідентичності та статусом особистісної ідентичності «мораторій», низькими показниками по професійно-громадянській та гендерно-особистісній категоріям ідентичності. Представники цієї групи мають стереотипне уявлення про свою майбутню професію, та відчувають кризу особистісної ідентичності. Вони відчувають незадоволеність собою, через поглинання майбутнім статусом професії з одного боку та страхом втратити його з іншого.

6. «Фантомна», до якої відносяться студенти з псевдопозитивним статусом професійної ідентичності та псевдопозитивним статусом особистісної ідентичності, низькими показниками по професійно-громадянській та гендерно-особистісній категоріям ідентичності. Представники цієї групи завищують суб'єктивну оцінку своєї значимості як в професійному, так і в індивідуальному плані. При цьому відчувають труднощі в її реалістичному наповненні конкретними учбово-професійними досягненнями та характеризуються порушенням тимчасової зв'язності життя.

Висновки:

1. Визначено специфічні особливості навчальної ідентичності та обґрунтований їх зв'язок з розвитком особистості студента. На відміну від інших досліджень, розроблена система типології студентів за особливостями навчальної ідентичності, яка утворюється перетинанням просторів особистісної та професійної ідентичності в процесі навчання та виховання у ВТНЗ.

2. Досліджено особливості трансформації навчальної ідентичності студентів перших та п'ятих курсів в рамках навчання у ВТНЗ. Студенти першого курсу ВТНЗ характеризуються такими типами навчальної ідентичності, як «конформний», «випадковий слухач», «нігіліст», «працеголік», «зірковий». З нашої точки зору, ці типи навчальної ідентичності можуть бути обумовлені недорозвиненістю ціннісно-мотиваційної сфери та психологічними труднощами, які виникають при пристосуванні до нових умов учбової діяльності у ВТНЗ.

3. Для студентів п'ятого курсу «сімейно-товариська» категорія ідентифікації перестає грати ключову роль у визначенні навчальної ідентичності, що пов'язано з психологічним відривом від родини та спробою затвердити свою самостійність. Студенти п'ятого курсу ВТНЗ характеризуються такими типами навчальної ідентичності, як «нігіліст», «самостійний пошук», «невдоволений», «гармонійний фахівець», «помилковий вибір», «фантомна». З нашої точки зору, ці типи навчальної ідентичності можуть бути обумовлені необхідністю самоствердження та відчуттям соціального тиску на «випускника», необхідністю відповідати, перш за все, своїм очікуванням.

Література

1. Иванова Н. Л. Психологическая структура социальной идентичности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Н. Л. Иванова. – Ярославль, 2003. – 408 с.
2. Реан А. А. Личностная зрелость и социальная практика. Теоретические и прикладные вопросы психологии / А. А. Реан. – СПб. : Питер, 1995. – 260 с.
3. Чернієнко В. О. Ідентичність соціального суб'єкта у контексті соціокультурних трансформацій : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / В. О. Чернієнко. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2011. – 35 с.

**ОСОБИСТІТЬ І ДІЯЛЬНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ДИТСАДКА ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ
МОРАЛЬНИХ ФОРМ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Процес присвоєння дитиною моральних форм поведінки, принципів життєдіяльності – складне явище. За своїм змістом цей процес є єдністю і одночасно протистояння двох сторін: соціалізації та індивідуалізації. У цій якості він виступає як єдиний потік виходу, входження дитини у світ дорослих, що виступає необхідним моментом соціогенезу та аксіогенезу.

Соціалізація виступає як присвоєння дитиною норм людського спільного життя, а індивідуалізація – як постійне відкриття, твердження (розуміння, відмежування) і формування себе як суб'єкта. При цьому дитина долає об'єктивно виникаючі на різних етапах онтогенезу перешкоди, природні бар'єри, зумовлені ступенем розвитку психічних, психофізіологічних, потребнісно-мотиваційних та інших компонентів її характеристики як індивіда. Можливості засвоєння соціального досвіду розкриваються у безперервній зміні простору її «соціального дозрівання», у збереженні тенденції розширення ступеню свободи в такому засвоєнні, заглибленні та ускладненні свідомого у суб'єктивній активності індивіда, характері занурення його у соціальний світ [3, с. 124].

По суті, увесь процес особистісного становлення дитини полягає у реалізації в ній індивідуально-соціально-морального (індивідуального засвоєння соціального та індивідуального відторгнення і відтворення соціального) як вираження загального соціального, присвоєння котрого проявляється у певному рівні самосвідомості, самовизначення [2, с. 296–306].

Відповідно з теорією соціального наочіння А. Бандури [1], діти навчаються поводитись шляхом спостереження за поведінкою інших людей, наслідуючи передусім своїх батьків та вихователів. Вчинки дорослих та демонстровані ними рольові приклади значно сильніше впливають на поведінку дитини, ніж будь-які слова. Він вважав, що для людини не достатньо нагороди й покарання, щоб навчити новій поведінці. Діти набувають нової поведінки через імітацію моделі. Одна із найважливіших форм наочіння здійснюється через такий ланцюжок процесів – спостереження, імітація та наступна ідентифікація. Як одна з форм імітації, остання спричиняє те, що дитина може уявити себе на місці моделі поведінки, пережити співчуття, співучасть, симпатію до цієї людини. Теорія соціального наочіння зробила вагомий внесок у розуміння того, як відбувається навчання конкретним формам поведінки в сім'ї, групі ровесників.

Розвиток моральних форм поведінки у дошкільників залежить від того, наскільки дієвими будуть зовнішні впливи на зростаючу особистість. Підкреслимо, що важливу роль у становленні особистості дошкільника відіграє соціальна ситуація розвитку, яка передбачає взаємодію та налагодження взаємостосунків з оточуючими дорослими.

Саме дорослий виступає у ролі еталона-зразка відповідної моральної поведінки, її дотримання дошкільником повністю залежить від ініціативи дорослого, його ставлень та спонукань. Моральна поведінка повинна стати потребою дитини, лише тоді вона буде реалізовуватись повною мірою і не залежно від ситуації контролю з боку дорослих.

Об'єктом наслідування може стати і вихователь, який бере безпосередню участь у вихованні дитини. Спостережувані у житті дорослих норми дитина реалізує в системі особистісних стосунків. Ефективність виховного впливу спілкування дитини з вихователем залежить від його вимог, які мають бути справедливими, обґрунтованими, послідовними, спрямовуваними; від його зауважень (важливо, щоб вони були необразливими, а доброзичливими, не принижували гідності дитини), а також оптимального співвідношення позитивних і критичних оцінок. Довірливе, педагогічно ефективне спілкування з дітьми можливе за умови, що педагог є розвинутою особистістю, прагне морального самовдосконалення. Важливе значення має індивідуальний стиль його діяльності.

Важливою частиною виховного процесу є вербальні звернення вихователя до дітей. Повинна звертатися увага на всі його аспекти: зміст, емоційна сторона, яка включала всю палітру позитивних і негативних емоцій вихователя; виховні наміри, що закладені у слова – оцінювання, інформація про навчання; тривалість й частота індивідуальних звернень. Контакти між вихователем і дитиною повинні бути достатньо емоційними для того, щоб впливати на настрої вихованця і його готовність до взаємодії з оточуючими. Емоційні стани та звернення вихователя мають не менш виховне значення, ніж спеціально організована спільна продуктивна та ігрова діяльність.

Вихователь повинен обмежити використання під час проведення групових занять таких методів, які негативно впливають на розвиток особистості дошкільника, хоча є ефективними з точки зору активізації його діяльності. До них можна віднести змушування як обов'язкове виконання дії під страхом покарання, а також порівняння досягнень однієї дитини з результатами інших дітей.

У повсякденному житті групи рекомендується звертати увагу на прояви моральних форм поведінки дітей й сприяння один одному під час прибирання, підготовки до гри, допомоги дорослим, ігрової

та навчальної діяльності, тобто сприяти перенесенню моральних уявлень дітей у реальні ситуації і схвалювати прояви їх моральної спрямованості на оточуючих.

Заняття, що проводяться, пропонується проводити таким чином, щоб їх зміст викликав у дітей позитивні емоційні переживання і збагачував їх знаннями про моральні форми поведінки. Так, на заняттях з розвитку мовлення обов'язково давати характеристику поведінці казковим героям, персонажам з оповідань. При цьому обов'язково надавати можливість дітям описувати та оцінювати їх вчинки та поведінку.

Особливу увагу необхідно приділяти аналізу конфліктних ситуацій у повсякденному житті групи. Спостереження за поведінкою вихователів під час розв'язування конфліктних ситуацій серед дітей показало, що більшість з них не аналізувала причин виникнення конфлікту. Якщо діти кричали або починали бійку, то вихователь лише рознімав їх, садив на стільці за різними столами і давав індивідуальне завдання з метою переключення їх уваги на іншу діяльність. Траплялися і більш радикальні методи, коли вихователь ставила дитину в кут і стежила за тим, щоб з нею ніхто не розмовляв протягом певного періоду. Вихователь не реагувала на сльози і прохання дитини повернути її в групу, де вона «більше так не буде поводитися», а, навпаки, акцентувала увагу однолітків на поведінці дитини, що провинилася і наголошувала на тому, що їх теж очікує таке покарання в разі порушення правил поведінки.

Бесіди з вихователями засвідчили, що головним мотивом такої поведінки найчастіше є бажання уникнути неприємностей, викликаних можливістю травмування дітей, псування їх одягу і безпосередніх конфліктів з батьками. Також ми спостерігали і за конфліктними ситуаціями між вихователем і батьками в присутності дітей, що на нашу думку є абсолютно неприйнятною поведінкою з обох сторін.

Вихователям рекомендується проводити з дітьми бесіди з приводу кожного конфлікту, що виникає між ними, в яких аналізувати причини виникнення кожної конфліктної ситуації і особливо зупинятися на можливих наслідках їхніх конфліктів. Їх змістом має бути не лише зосередження уваги на необхідності дотримання моральних правил поведінки, а їх поєднання з емоційними переживаннями дітей: битися не можна не лише тому, що це правило поведінки, а й тому, що бійка несе фізичний та душевний біль іншому. У відношенні конфліктів вихователів з батьками ми рекомендували вирішувати їх без присутності дітей.

Це відбувається ефективно за певних психолого-педагогічних умов:

а) чіткої постановки виховних завдань, спрямованих на створення гуманних стосунків у дитячому колективі;

б) гуманного ставлення вихователя до дітей, прагнення зрозуміти дитину, її стан, мотиви вчинків;

в) створення умов для активної діяльності дітей, що формує доброзичливі стосунки, сприяє засвоєнню колективізму.

Прихильники навчально-дисциплінарної моделі взаємодії педагога і дитини вказують на те, що педагог повинен бути суворим, вимогливим, постійним у своїх стосунках з дітьми тощо. Однак вихователі, які наділені сильною або інертною нервовою системою, віддають перевагу особистісно-зорієнтованій моделі виховання, для якої характерні довіра і повага до дітей. Вони не лише спрямовуватимуть, а й уміло організовуватимуть діяльність дітей, дбаючи про те, щоб вона була для них цікава і розвивала їх.

Для оптимальної комунікативної взаємодії з дітьми важлива й адекватна оцінка вихователями власних професійних якостей. Завищена професійна самооцінка може призвести до того, що педагоги із слабкою нервовою системою, для яких типовими є м'які, обережні впливи на дітей, намагатимуться використовувати суворі методи виховання.

Безперечно, діти прагнуть спілкування з відкритим до них, добрим вихователем, і самі намагаються бути такими. Це не позбавляє вихователя необхідності бути послідовним у своїх вимогах, адекватно оцінювати вчинки дітей. Особливості його поведінки залежать від таланту, досвіду, знання дітей і себе. Без цього неможливі добір ефективних засобів педагогічного впливу, очікувані результати від їх використання. Альтруїстичний стиль спілкування з дитиною, який до середини дошкільного віку сприймається дитиною як орієнтир не лише вербальної, але і реальної поведінки. Така поведінка сприймається дитиною як звичайна, як необхідний елемент його життя і, відповідно, ніяк свідомо не оцінюється. Це свідчить про те, що й уявлення про добро і зло у старшому дошкільному віці наповнюються афективним змістом, що переживаються нею. Тому, необхідна спеціальна система засвоєння соціального досвіду у сфері моральних форм поведінки, яка передбачає навчання дітей способам взаємодії з іншими, вправління в поведінці, що відповідає вимогам в ситуації морального вибору, завдяки яким відбувається розвиток моральної сфери дошкільника. Саме організаційна робота з дошкільниками дає можливість психологам, педагогам і батькам впливати на особистість дошкільника з метою формування у них цих форм поведінки.

Література

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб., 2000. – 318 с.
2. Гнатів І. В. Психологічні умови засвоєння моральних норм / І. В. Гнатів // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна : зб. наук. праць / Гол. ред. В. Л. Ортинський. – Львів : ЛьвДУВС, 2008. – Вип. 1. – 388 с.
3. Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности / О. Г. Дробницкий. – М., 1997. – 196 с.
4. Киричук О. В. Основи психології : підручник / О. В. Киричук, В. А. Роменець. – К., 1997.

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНОЇ
САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Актуальність проблеми становлення адекватної моральної самооцінки молодших школярів диктується особливостями сучасної епохи, яка створила потребу в духовно здоровій особистості, що здатна адаптуватися до життя в складних соціокультурних умовах, займатися суспільно значущою діяльністю, брати на себе відповідальність за прийняття рішення. Це передбачає перебудову процесу виховання та навчання, зокрема, у молодшому шкільному віці одним із основних завдань має стати максимальне розкриття індивідуальних можливостей, самоактуалізація особистості кожної дитини та утвердження її моральних рис: впевненості у власних силах, наявності адекватної моральної самооцінки, ініціативності, прагнення до самовдосконалення.

Моральна самооцінка як предмет наукового вивчення, виділений в працях А. Захарової, М. Боцманової [5], які стверджують, що протягом шкільного віку у дітей відбуваються суттєві зміни у розумінні моральних якостей особистості, в умінні бачити ті якості у самої себе та у ровесників (С. Якобсон, Н. Фокіна, В. Щур). За їх даними, молодші школярі здатні узагальнити зміст моральних понять, засвоєних ними в процесі життєдіяльності. Л. Виготський вважав, що саме в семирічному віці починає складатися самооцінка – узагальнене, стійке, позаситуативне і, одночасно, диференційне ставлення дитини до себе.

Р. Бернс [1], аналізуючи велику кількість досліджень американських авторів, зазначає, що на межі дошкільного і молодшого шкільного віку відбувається якісний стрибок в розвитку самооцінки. Очевидно, що оцінка самого себе не існує ізольовано від уявлень про самі моральні якості. Тому, моральну самооцінку слід розглядати в аспекті загального морального уявлення про себе, як оцінювання дитиною своїх морально-духовних якостей, моральних знань, навичок і вміння ідентифікувати себе з образом позитивних (чи негативних) морально-оцінних еталонів, незалежно від різних умов, ситуацій. Моральна самооцінка опосередковує ставлення дитини до самої себе, інтегрує досвід її діяльності, спілкування з іншими людьми. Це важлива особистісна інстанція, яка дозволяє контролювати власну діяльність, з точки зору нормативно-моральних критеріїв, будувати свою цілісну поведінку у співвідношенні з морально-соціальними нормами.

Становлення моральної самооцінки як важливого структурної складової моральної самосвідомості особистості може відбуватися тільки з одночасним розвитком інших складових моральної самосвідомості, зокрема, образом Я моральне та соціально-перцептивних механізмів. Так, М. Й. Боришевський, відзначає: «Особистість як система має, безумовно, багато спільного з усіма іншими системами, які теж нездатні нормально функціонувати, розвиватися внаслідок їх однобокості, несумірності складових, недооцінки одних та перебільшення ролі інших» [2, с. 29].

Згідно з уявленнями вчених щодо становлення та формування моральної самооцінки у структурі моральної самосвідомості особистості є певна послідовність етапів (Р. Бернс, Е. Еріксон, І. І. Чеснокова, М. Юкнат та ін.). Спочатку дитина набуває певних моральних знань щодо власного Я шляхом інтеріоризації оцінок дорослих, відбуваються перші спроби досягти поставленої мети. Зауважимо, що у дошкільному віці ще немає усвідомленого планування власної діяльності та поняття «мета» вживається лише у сенсі кінцевого результату (мається на увазі те, що дитина свідомо не планує, її поведінку зумовлюють зовнішні стимули).

У молодшому шкільному віці становлення моральної самооцінки особистості, досягнення нею певних цілей моральним способом є процесом більш усвідомленим, але також залежить від зовнішніх оцінок. Питома вага у процесі розвитку моральної самооцінки на цьому етапі онтогенезу належить особливостям взаємодії у контексті школи між учителем та учнем, між класним колективом, а також від результатів навчальної діяльності.

Становлення моральної самооцінки молодших школярів ми розглядаємо як важливе завдання їх морально-духовного виховання, коли моральні норми трансформуються у відповідні моральні ставлення в ситуаціях моральних колізій, що втілюються у поведінці, діяльності, адекватних судженнях молодших школярів. Морально-ціннісне ставлення до довкілля опосередковує їх ставлення до самих себе. Молодший школяр не тільки об'єкт впливу на нього дорослих, а й суб'єкт діалогічної взаємодії, в якій він активно набуває досвіду самооцінювання і все більше включається у процес взаємодії із оточенням. Він поступово стає активним суб'єктом спілкування та діяльності, в якій формуються провідні для духовно-морального розвитку якості особистості. Наше завдання полягало у створенні й апробації цілісної програми-системи становлення моральної самооцінки, що забезпечувала б збалансованість теоретичного й емпіричного матеріалів та наукове узагальнення одержаних даних. Основним підґрунтям такого підходу було вивчення суті моралі, основних соціально-перцептивних механізмів функціонування та становлення моральної самооцінки молодшого школяра, наукового забезпечення педагогічного досвіду. Ми виходили з того, що моральне самооцінювання передбачає «усвідомленість та адекватність життєвих цілей, твердість, здатність

протистояти складним обставинам і боротися за здійснення власних ідеалів базується на глибокому розумінні себе, своїх прагнень, правильній оцінці своїх можливостей» [9, с. 100].

Наші міркування у цьому контексті перегукуються з міркуваннями О. Є. Євтіхова, який зауважував, що «... саме те, як людина себе уявляє і сприймає, значно впливає на ті цілі, які вона перед собою ставить (в тому числі й у тренінгу), вчинки, які вона здійснює та її загальне ставлення до життя» [3, с. 32]. На нашу думку, одним із ефективних засобів формування моральної самооцінки у молодших школярів є соціально-психологічний тренінг, як засіб, який дозволяє учаснику усвідомити та зрозуміти себе, власні бажання та проблеми завдяки взаємодії та спілкуванню в спеціально створеній тренінговій групі. Важливим є те, що незважаючи на фокусування уваги у тренінгових групах на пошуках тих форм моральної поведінки, які сприяли б гармонізації особистісних стосунків, одночасно з цим відбуваються зміни в особистісному Я-морального кожного учасника. Це дає змогу усвідомити те, що раніше було «приховане та навіязувало певні рішення» [3, с. 18], бо «людина знає, що потрібно іншим, але іноді зовсім не знає, чого хоче вона» [3].

Ефективність застосування соціально-психологічного тренінгу для цієї вікової категорії зумовлюється врахуванням психологічних особливостей молодших школярів та актуальністю завдань їх вікового розвитку. У цьому віці відбувається зростання довольності психічних процесів, самостійності школяра в навчанні та керованості сприймання, запам'ятовування та відтворення інформації, у посиленні зосередженості уваги до виконання навчальних завдань. У них відбуваються помітні зрушення у формуванні моральної самосвідомості дітей. Поступово молодший школяр вчиться самостійно оцінювати та аналізувати свої вчинки та формувати власну думку про себе. В кінці молодшого шкільного віку за спеціально організованого навчання у школярів розвивається та формується адекватна моральна самооцінка. На тренінгових заняттях учаснику вдається наблизитися до розуміння себе та усвідомити ті моральні характеристики, які бачать оточуючі. Тут, на відміну від ситуацій стихійного спілкування, становлення та корекція уявлень людини про себе відбувається інтенсивніше та керовано. В умовах тренінгу, завдяки взаємодії та спілкуванню, що мають місце у спеціально організованому процесі, активізуються процеси морального самоусвідомлення, самоприйняття, а також відбувається апробація нових, більш ефективних моделей моральної поведінки.

Отже, загальною концепцією запропонованого тренінгу становлення моральної самооцінки слід вважати сукупність процесів усвідомлення різних аспектів власного Я-морального, реалізації цього морального уявлення в подальшій діяльності, досягнення певних цілей та, як наслідок, переживання почуття успіху та впевненості у процесі розв'язанні поставлених завдань. Саме через вирішення базових завдань тренінгової програми, уможливується процес становлення моральної самооцінки. Програма повинна базуватися на таких засадах:

- 1) становлення навичок ефективного спілкування та налагодження стосунків;
- 2) забезпечення самопізнання, самоусвідомлення, адекватне моральне самооцінювання шляхом співвіднесення свого Я-морального реального з Я-моральним ідеальним.

Література

1. Бернс Р. С. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. С. Бернс ; пер. англ. М. Б. Гнедовского, М. А. Ковальчук. – М. : Прогресс, 1986. – 423 с.
2. Боришевский М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 26–33.
3. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2005. – 254 с.
4. Заміщак М. І. Особливості визначення рівнів моральної самооцінки у молодших школярів / М. І. Заміщак // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки – Київ–Вінниця, 2010. – Вип. 66, ч. 2. – С. 44–49.
5. Захарова А. В. Как формировать самооценку школьника / А. В. Захарова, М. Е. Боцманова // Начальная школа. – 1992. – № 3. – С. 58–65.
6. Майерс Д. Социальная психология / Дэвид Майерс ; пер. с англ. В. Гаврилов, С. Шпак, С. Меленевская, Д. Викторова, А. Гурова. – 6-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 752 с.
7. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг в школе / А. С. Прутченков. – М. : ЭКСМО-пресс, 2001. – 638 с.
8. Савчин М. В. Духовний потенціал людини / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Вид-во “Плай” Прикарпатського університету, 2001. – С.37–59.
9. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М., 1978. – 144 с.

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ
ЗІ СТУДЕНТАМИ З НЕГАТИВНИМИ ПСИХІЧНИМИ СТАНАМИ**

В процесі навчання студентів супроводжують різноманітні труднощі, які потребують нових форм реагування, адаптації, нових вмій, іншого ставлення та можуть сприяти виникненню негативних психічних станів у студентів. Негативні психічні стани можуть мати корисне значення, спонукати людину до подолання труднощів, до зміни поведінки та набуття нових якостей, розвитку особистості. У випадку, коли негативні стани є занадто сильними, довго тривають, людина не може з ними впоратися та адаптуватися, що призводить до дезорганізації життєдіяльності особистості, формування комплексів блокування внутрішніх ресурсів особистості.

Проблемою корекції негативних психічних станів займалися Є. С. Асмаковець, Г. Ш. Габдрєєва, Є. П. Ільїн, А. С. Кузнєцова, М. Д. Левітов, А. Б. Леонова, С. Д. Максименко, І. М. Нікольська, Т. А. Немчина, А. М. Прихожан, А. О. Прохоров, А. А. Реан, П. В. Румянцева, Ю. Є. Сосновікова, В. А. Семиченко, О. М. Семенова, Т. Л. Шабанова, О. Я. Чебикін, О. В. Хухлаєва та ін. Не дивлячись на це, проблемі негативних психічних станів та їх корекції в умовах навчання вищої школи приділяється недостатньо уваги.

До зовнішніх факторів, що сприяють виникненню негативних психічних станів у студентів, можна віднести пристосування до нових умов життя та навчального процесу, складності у взаємовідносинах викладачів та студентів, у стосунках з одногрупниками, нові та різнопланові вимоги викладачів, особливості організації навчального процесу – ранкові чи, навпаки, вечірні заняття, нерівномірний розподіл навантаження протягом тижня, необхідність отримання найкращого результату на кожному практичному, семінарському занятті протягом семестру (Болонська система), різний освітній рівень підготовки студентів, необхідність у наявності навичок саморегуляції поведінки, самостійної роботи з навчальним матеріалом та організації вільного часу, побутові проблеми тощо. До внутрішніх факторів відносяться: невизначеність свого місця в соціумі, колективі, житті, несформованість професійних установок та мотивів вибору професії, проблема задоволення потреби досягнення успіху у навчальній діяльності, відсутність необхідних особистісних якостей (наприклад, впевненості в собі, активності, самостійності, відповідальності, організованості, психічної стійкості, гнучкості, комунікабельності тощо). Особливого значення набуває вибіркове сприйняття, переживання та суб'єктивна інтерпретація особистістю обставин та подій свого життя, так як вплив суб'єктивних ставлень та відношень особистості є сильнішим за об'єктивні чинники [4; 5].

Результати нашого дослідження та теоретичного аналізу дозволили виокремити ряд внутрішніх факторів, що обумовлюють виникнення негативних психічних станів у студентському віці. Такими особистісними факторами є: низький рівень розвитку та несформованість контуру індивідуально-стильових особливостей саморегуляції у студентів, екстернальний локус контролю, низький рівень розвитку емоційного інтелекту, низький рівень мотивації досягнення успіху, високий рівень використання захисних механізмів, індивідуально-типологічні особливості – високі рівні нейротизму, неадекватний рівень самооцінки. Тривале перебування особистості в негативних станах не тільки дезорганізує психічну діяльність та патологічно впливає на розвиток особистості в цілому, а і сприяє формуванню відповідних негативних особистісних властивостей, що несуть деструктивне забарвлення психологічної структури особистості в цілому.

Згідно з положенням Д. Б. Ельконіна про те, що студентський вік є сприятливим для особистісних змін, основними мотивами на даному віковому етапі є мотиви особистісного росту, особистісного вдосконалення, здобуття соціально прийнятних та ефективних засобів дій. Такі зміни відбуваються в результаті спілкування з батьками, викладачами та сокурсниками, а також в ігровій та трудовій діяльності. Психокорекційна та психопрофілактична робота на даному віковому етапі по подоланню та запобіганню виникнення негативних психічних станів, створення відповідних умов навчальної діяльності у системах «викладач-студент» та «студент-студент» є одним з пріоритетних завдань навчально-виховного процесу ВНЗ та підготовки майбутніх фахівців. Таким чином, корекційна робота зі студентами повинна будуватися на формуванні свідомої установки на активну позицію та мотивації саморозвитку, самореалізації, здобуття знань, вмій управління психічними станами та засвоєння конструктивних моделей поведінки [3].

Б. Г. Ананьєв зазначав, що формування активної ролі особистості та власної позиції в суспільстві відбувається в процесі діяльності та змінах у самосвідомості особистості. Це вимагає формування автономної та незалежної позиції у спілкування з оточуючими, визначення напрямку та шляхів власного розвитку, усвідомлення та оцінки власних особистісних якостей, поведінки, відношень, почуттів, розуміння наслідків своїх дій та перспективи для себе та оточуючих. Розвиток механізмів рефлексії, самоусвідомлення дозволяє особистості займати таку позицію, при якій перешкоди різного роду, труднощі, конфліктні ситуації розглядаються як засоби та шляхи для саморозвитку та самореалізації, аналізуються причини та наслідки певної поведінки та дій у сукупності їх взаємозв'язків з оточуючим середовищем. Розвиток самопізнання, самоприйняття, усвідомлення причин, механізмів, наслідків та особистої ролі у виникненні негативних

психічних станів, активна позиція щодо можливості керування своїми станами, дають змогу особистості свідомо управляти негативними станами та попереджати їх деструктивні наслідки [1, с. 18].

Застосування індивідуального консультування та методів групової роботи, таких як соціально-психологічний тренінг, елементів тренінгу особистісного росту, впевненості в собі, мотиваційного тренінгу, рольових ігор, групової дискусії, тренінгу ефективної поведінки, дозволяє підвищувати особистісні ресурси студентів, ефективно долати причини та коректувати наявні негативні психічні стани, запобігати їх виникненню та деструктивному впливу на особистість в майбутньому.

Найбільш ефективними методами корекції негативних психічних станів у студентів, що були використані в авторській корекційній програмі були наступні: методи музичної терапії, танцювальної терапії, психогімнастика, аутотренінг, методи зображувальної терапії, ігрові методи, імітаційні ігри, дискусійні методи, методи поведінкової терапії (репетиція поведінки, імаго-метод), тілесна терапія (м'язова релаксація, вправи на дихання, методи когнітивної терапії (метод повної раціоналізації майбутньої події, позитивної вибіркової ретроспекції, позитивна акцентуація досвіду), сугестивні методи, методи групової корекції.

Таким чином, психокорекційна робота зі студентами з негативними психічними станами була спрямована на формування потреби та мотивації в усвідомленому управлінні психічними станами, оволодіння знаннями, вміннями та навичками регуляції негативних психічних станів в умовах навчальної діяльності, пізнання особливостей, причин та ситуацій виникнення негативних психічних станів, об'єктивації власних думок, емоцій та переживань, підвищення рівня прийняття себе, впевненості в собі, розвиток навичок рефлексії та активізації механізмів саморозвитку, самопізнання та самовиховання.

Студентам можна запропонувати наступні прийоми захисту та нейтралізації деструктивного впливу негативних психічних станів на особистість [2; 4; 5]:

1. Негативні емоції та стани, що супроводжують людину при невдачі у досягненні однієї значущої для неї мети, можуть призводити до зриву психічної діяльності. За умови, що особистість володіє рядом гнучких установок, достатньо великою кількістю різних цілей та здатна їх замінювати у випадку невдачі, краще справляється з наслідками таких ситуацій, ніж за умови орієнтації лише на одну мету.

2. Якщо провал в певній діяльності для людини має дуже велике особистісне значення, це може призвести до руйнівних наслідків для особистості. Вміння переоцінювати те, що не зміг досягнути, послаблення значущості невдач, самої діяльності, результату, допомагає легше виходити із ситуацій невдачі та допомагає зберегти внутрішні сили і ресурси особистості.

3. Об'єктивація стресових ситуацій полягає в умінні відрізнити невдачі від катастроф, негаразди від біди, промах від краху життєвих планів тощо. Потрібно формувати здатність об'єктивно, стороннім поглядом оцінювати те, що на перший погляд сприймається катастрофічним, жахливим, та формувати установку на сприйняття невдачі як засобу, що слугує навчанням та розвитку особистості.

4. Вміння потенційно-негативну емоцію чи ситуацію перетворювати у протилежність та джерело позитивних емоцій, вміння бачити смішне в різних ситуаціях – дуже сильний засіб підтримки внутрішньої стабільності та стійкості до зовнішніх негативних факторів.

5. Формування навичок релаксації та використання такої властивості ЦНС, як здатність відпочивати за рахунок переключення з одного виду діяльності на інший.

6. Позитивна акцентуація досвіду полягає у фіксації уваги на позитивних аспектах та результатах діяльності на фоні виправлення недоліків. Це обумовлює оптимістичний підхід до використання можливостей виправлення недоліків на основі зафіксованих успіхів у подоланні труднощів.

7. Використання стандартизованої схеми осмислення негативних ситуацій. Дана схема включає: аналіз суті ситуації, її причин, ступінь особистої відповідальності, виділення позитивних навчальних моментів, виявлення засобів прогнозування виникнення подібних ситуацій, виокремлення ефективних шляхів та прийомів попередження чи пом'якшення наслідків.

8. Формування установки на вибіркоче забування емоційно-болісних моментів минулого після їх раціоналізації, подолання та фіксування способів попередження.

9. Прийом відстроченого реагування на сильні негативні впливи та принцип абсолютної утилізації, що допомагає виходити з складних ситуацій з найменшими втратами. Орієнтація на те, що все з чим стикається людина, корисне чи, навпаки, шкідливе, слід переосмислити таким чином, щоб баланс завжди залишався позитивним, так як звичка зберігати у пам'яті негативні уявлення рівнозначна повільному самовбивству.

10. Важливо вчитися не бути самому джерелом негативних ситуацій, що виникають, а, по-друге, намагатися передбачити виникнення ситуацій, що не залежать від нас, вчитися попереджати чи уникати їх.

Результатом корекційної роботи повинна стати така поведінка, при якій людина не створює своїми діями, словами, бездіяльністю чи невисказаними словами ситуації, які безпосередньо чи опосередковано перетворювались би у джерело страхів, тривоги, негативних переживань та дистресу. Досягненню даної мети сприяє формування у студентів ряду установок, вмінь та навичок, системи відношень та прийомів реагування у складних ситуаціях з найменшими втратами.

Література

1. Ананьев Б. Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания / Б. Г. Ананьев // Избр. психол. труды : в 2 т. / под ред. А. Соболева и др. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
2. Жариков Е. С. Психологические средства стрессоустойчивости / Е. С. Жариков. – М., 1990. – С. 8–29.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Московский университет, 1981. – 584 с.
4. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А. О. Прохоров. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 1991. – 165 с.
5. Реан А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.

УДК 159.964.22

А. М. КАМІНСЬКА, О. М. УСАТЕНКО
Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет»
О. М. ПОЛЯНИЧКО
Київський університет ім. Бориса Грінченка

ХУДОЖНІЙ ТВІР ЯК ЗАСІБ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ ПСИХІКИ ЛЮДИНИ

Пізнанням та вивченням сутності людини, його душі цікавились ще з давніх часів (Аристотель, Платон, Сенека, Соломон та ін.). Пошук адекватного методу пізнання психіки людини продовжується і у сьогоденному світі психологічних та філософських наук. Великі відкриття З. Фрейда показали та довели існування поряд із свідомою сферою психіки людини несвідомої, яка до всього, грає провідну роль у «керуванні» поведінкою людини, яка має у своєму розпорядженні найсильнішу енергію витіснень нереалізованих бажань Ід. Пізнати психіку людини – означає пізнати із чого «складається» несвідома складова, котра формувалась з початку життя, та про котру свідоме нічого не знає. Геніальний З. Фрейд, використовуючи метод вільних асоціацій, основу яких бачив у снах, міг «достукатись» до самих перших «дверей» несвідомого, тим самим допомагаючи пацієнту (а він займався клінічними випадками) у звільненні від симптому: «Злий дух втрачає силу, коли його назвеш». К. Г. Юнг, який відкрив світу психології архетип та колективне несвідоме, допомагав своїм пацієнтам, проводячи психоаналіз зарисованої серії сновидінь, які являються, як і вільні асоціації, «голосом» несвідомого, професійна інтерпретація яких приводить у подальшому усвідомленню джерела проблем пацієнтом та покращує його психічне здоров'я. При цьому малюнок визначався як найважливіша матеріалізована інформація при пізнанні несвідомого, до якого підхід можливий лише опосередковано, через образи, символи, архетипи. Архетипи не являються самі по собі та проявляються у свідомому у якості архетипних образів та ідей; це колективне несвідоме, яке представлене у релігіях, міфах, легендах, казках, художніх творах. Архетип – це не просто окремі образи, а інстинкт, який дозволяє передавати схований психологічний зміст (К. Юнг), це адепт несвідомого змісту, дуже важливих «таємних» змістів, які людина не може презентувати на поверхню (Т. С. Яценко). Ефективним засобом розвитку творчого та соціально-перцептивного потенціалу психічно здорових людей є унікальний метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розроблений академіком НАПН України Т. С. Яценко. В рамках цього методу розроблена методика психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків, яка припускає розглядання не менш 38 авторських малюнків, які об'єктивують суттєві аспекти психіки суб'єкта. Психоаналіз малюнків дає можливість дослідити внутрішню суперечність психіки їх автора, що сприяє розширенню самоусвідомлення, самопізнання та самокерування над своєю поведінкою.

Окрім авторських малюнків у процесі глибинної психокорекції за методом АСПН використовуються «неавторські» малюнки, в якості яких виступають картини художників, зокрема робота М. Реріха «Мадонна Лаборіс», а також полотна Д. Варена, Я. Йерки, В. Сьюдмака, Д. Тодда та ін. Сюжети картин, які дозволяють протагоністу проектувати власний зміст, сприяють презентації його внутрішнього світу, в основі якого лежить внутрішня суперечність психіки.

Останнє пояснює чому найбільш привабливими для презентації себе виступають картини, які презентують будь-які протиріччя. Наприклад, картина М. Реріха «Мадонна Лаборіс» за сюжетом представляє картину пекла та раю, де Мадонна вночі кидає свій шарф до пекла, допомагаючи душам, що покаяться, потрапити до раю. Протагоністу пропонується втілити себе у будь-який персонаж картини (Мадонна, фігурки в пеклі, святі Петро та Павло (цензори Мадонни, які вночі спостерігають за її діями в раю)) та проговорити від його імені свої відчуття.

В художньому творі втілений духовно-змістовний задум його автора, який допомагає каталізувати процес усвідомлення внутрішнього протиріччя психіки, глибинне пізнання якої іде в єдності свідомої та несвідомої сфер. При цьому пізнання несвідомої сфери пов'язано із психологічним захистом, який складається із базальної та ситуативної форм, взаємозалежних та когнітивно впорядкованих. Нівелювання ситуативних психологічних захистів психологом у процесі психокорекційної роботи, призводить до пізнання базальних їх форм, які сформувалися в період від народження до шести – семи років під впливом

едіпальної залежності та взаємопов'язаних з глибинно-психологічними цінностями, які взаємопов'язані з умовними цінностями. Умовні цінності асимільовані батьківськими цінностями та інтегруються у процесі соціалізації з нормативними. Саме в едіпальний період розвитку дитини під впливом механізмів ідентифікації та амбівалентних почуттів до близьких людей виникає тенденція «до слабкості» (при цьому вся психіка людини підкорена закону «від слабкості до сили»), що виражається через почуття неповноцінності. Сутність особистісної проблеми у існуванні неусвідомлюваної суб'єктом «логіки несвідомого» поряд із проголошеною їм «логікою свідомого», які суттєво відрізняються одна від одної. З позиції психодинамічної теорії, особистісна проблема – це така проблема, «яку суб'єкт» сам не може вирішити внаслідок неусвідомлюваності її передумов, каузальних аспектів, пов'язаних із внутрішньою, стабілізованою суперечністю» [1, с. 33]. Внутрішня суперечність полягає у діаметральній різноспрямованості «логіки свідомого» та «логіки несвідомого». Особистісна проблема проявляється в агресивності, стурбованості, актуалізації почуття меншовартості, пасивності, блокуванні творчого потенціалу та здатності до самореалізації. Суперечність психіки людини пов'язана із роз'єднанням та нестачею певних взаємозв'язків несвідомого та свідомого, неузгодженістю потреб Ід та бажанням суб'єкта їх реалізації в просоціальному ключі, чому сприяє сформоване «Супер-Его».

Ірраціональне (несвідоме), завдяки пізнанню психіки, має можливість стати раціональним, чому сприяє декодування його скритого мотиваційного змісту. Адже всі мотиви дій, мета людини, яка проголошена ним, мають інший глибинний зміст, невідомий самому суб'єкту, так як «лежить» в несвідомій сфері, яку ретельно оберігають захисти. Все знання, яке ми отримуємо про оточуючу дійсність, доходить до нас через органи відчуттів (зору, слуху, сприймання, дотик). Але для пізнання самої природи та функцій об'єктів природи необхідно не просто зафіксувати образ, але й знайти структуру. Знаходження структури породжує на світ художній твір [2, с. 274]. Сприйняття за своєю природою є символічним.

Е. Кассирер визначав людину як «символізуючу істоту». При цьому у людини є здібність в кожному окремому випадку бачити загальне в усьому його різноманітті, а також відбирати та підставляти на місце реальних ситуацій їх мисленнєві копії. При збереженні лише форми та кольору об'єктів, «абстрактні» одиничні прояви самі можуть символічно пояснити відповідну поведінку за допомогою інтерпретацій (Р. Арнхейм).

Мистецтво – одне з найважливіших засобів виховання душі, оскільки в ньому естетичними засобами виражається духовний та етичний досвід людства. Мистецтва підпорядковуються словам Сократа: «Пізнай самого себе». В глибинній психології Т. С. Яценко інтерпретує психокорекцію, як процес «довиховання» дорослої людини, що припускає актуалізацію розумового, когнітивного потенціалу, розумових можливостей суб'єкта, який проходить психокорекцію» [1, с. 25]. Пізнання світу та іншої людини можливе лише тільки через самопізнання, що визначає самопізнання як необхідний фактор особистісної психокорекції.

Цікавий глибинно-психологічний зміст творів великих художників З. Фрейд зміг розкрити зміст творчості Леонардо да Вінчі на одному згадуванні самого творця: «коли я лежав ще у колисці, злетів до мене коршун, відкрив мені своїм хвостом рота та декілька разів цим хвостом ударив мене по губах» [3]. Однак для пізнання психіки в єдності свідомого та несвідомого необхідний сам творець для діалогічної взаємодії психолога з протагоністом. Т. С. Яценко у книзі «Психологія поезії в рисунку» [4] показала приклад здійснювання психоаналітичного пізнання глибинних витоків художньої та поетичної творчості Діани Уральської на «живому» матеріалі робіт художниці у діалозі з психологом. Це допомогло розкрити особистісну проблематику художниці, яка пов'язана із внутрішньою стабілізованою суперечністю внаслідок витіснення, яке сталося, певної табуованої інформації.

Використання художніх творів для особистісної психокорекції з використанням цілісного підходу, який лежить в основі пізнання психіки в єдності свідомої та несвідомої сфер передбачає єдність означення предметів та явищ тим, хто сприймає та тим, хто говорить.

«Присвоєні» неавторські художні твори набувають емоційної сили для кожної людини завдяки ініціюючій здатності та силі образів, полізначущості символів, що породжує індивідуально неповторні асоціації, які в діалозі з психологом дають можливість спостерігати вплив первинних лібідних об'єктів на подальшу долю протагоніста, що дає можливість «встановити» взаємозв'язки між несвідомим та свідомим. Усвідомлення суб'єктом енергетичної різноспрямованості сфер свідомого та несвідомого дозволяє йому розширити самоусвідомлення, самопізнання, що дає можливість взяти контроль за своєю поведінкою. Енергію людина черпає із несвідомої сфери (при заблокованості несвідомої сфери спрацьовують опори, які проковкуються психологічними захистами). Мова несвідомого образно-символічна, мова свідомого – знакова. Виходячи із знання психіки людини, щоб мова несвідомого стала зрозумілою, необхідна інтерпретація символічного презентованого матеріалу (принцип додатковості), а також знання механізмів символізації (натяку, згущення). До цього моменту зашифрована символічна інформація залишається закритою як для самого носія, так і для спостерігача.

Висновки. В тезах розглянута проблема пізнання психіки людини, яка продовжує цікавити розум психологів та філософів з давніх часів. З позиції психодинамічної теорії дано визначення особистісної проблеми та форми її прояву. Розглянута взаємозалежність свідомого та несвідомого, та можливість пізнання останнього через пізнання базальних психологічних захистів при максимальному невілюванні зовнішньої стимуляції ситуативних захистів, в чому допомагають введені групові принципи, які створюють

атмосферу психологічної безпеки. Показана важливість малюнка для пізнання психіки людини, де через образ, символ, архетип мова несвідомого стає зрозумілою при професійній їх інтерпретації та знанні законів психіки. Показана важливість діалогічної взаємодії психолога з респондентом при проходженні психокорекції, що пов'язано з неповторною індивідуальністю кожної людини. В даній роботі показана можливість пізнання психіки в рамках метода активного соціально-психологічного навчання, розробленого академіком НАПН України Т. С. Яценко, із застосуванням художніх творів. В подальших дослідженнях є намір використовувати художні твори різних напрямлень (образотворчі, літературні) для глибинного пізнання психіки людини в її взаємозалежностях свідомого та несвідомого саме при груповій роботі за унікальним методом, розробленим Т. С. Яценко. Проходження груп активного соціально-психологічного навчання дозволяє наблизитися до особистісної відкритості шляхом виявлення глибинно-психологічних передумов особистісної проблеми.

Література

1. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с. : іл.
2. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства / Р. Арнхейм. / Пер. с англ. – М. : Прометей, 1994. – 352 с.
3. Фрейд З. Леонардо да Винчи / З. Фрейд. – М. : Мысль, 1991. – С. 34.
4. Максименко С. Д. Психология поэзии в рисунке / С. Д. Максименко, Т. С. Яценко. – К. : Педагогічна преса, 2006. – 80 с.

УДК 159.942

Д. Ю. КИЯШКО

Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України

ЗДАТНІСТЬ ДО САМОУПРАВЛІННЯ ЯК УМОВА ПОДОЛАННЯ СТРАХІВ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Постановка проблеми і актуальність дослідження. Значення страху для життєдіяльності людини визначається науковцями неоднозначно. З одного боку, визначення страху як емоції, що виникає у ситуації загрози біологічному чи соціальному існуванню людини, дозволяє говорити в першу чергу про позитивну функцію страху, що полягає у сигналізованні, попередженні людини про небезпеку. Разом з цим, страх вважається й однією з найбільш токсичних, найбільш згубних емоцій, особливо якщо людина втрачає здатність до контролю над своїми емоціями. В умовах навчання у вищій школі це позначиться також і на якості результатів провідної діяльності юнацтва.

З метою подолання страху у психології існують прийоми, за допомогою яких можна послаблювати гостроту переживання цього стану у різних формах його вияву, проте механізми свідомого та ефективного управління страхом не можна назвати остаточно визначеними та загальнозживаними. Стає більш очевидним, що цей процес пов'язаний не стільки з ситуативним подоланням вияву емоції, скільки з механізмами особистісної саморегуляції.

Унаслідок того, що «саморегуляція» є універсальним поняттям, яке прямо чи опосередковано стосується будь-яких проявів самоактивності, у науковій літературі існують розбіжності у поглядах, які пов'язані зі спробами строгої диференціації у вживанні терміну «саморегуляція» порівняно, наприклад, з такими термінами, як «самоорганізація», «самоврядування», «самоуправління» [0]. Однією з таких спроб розмежування понять зустрічаємо у працях Н. М. Пейсахова, який вказує на різницю між поняттями «самоуправління» та «саморегуляція», визначаючи перше як цілеспрямовані зміни, які обов'язково пов'язані зі створенням нового, необхідністю постановки нових цілей, пошуком нових рішень і засобів досягнення цілей. Тоді як саморегуляція, на думку вченого, – це зміни, які здійснюються у межах вже відомих правил, норм, стереотипів. Функція саморегуляції є закріплення того, що набуто у процесі самоуправління. Таким чином, самоуправління та саморегуляція розглядаються вченим не як два різних процеси, а як різні боки активності особистості [0]. Варто зазначити, що більшість вчених не розмежовують ці поняття у своїх дослідженнях. На нашу думку, теоретичні аспекти розмежування цих понять потребують подальшого більш детального уточнення.

Мета дослідження – виявити особливості взаємозв'язку страхів і здатності до самоуправління як умови їхнього подолання в юнацькому віці.

Результати дослідження. Дослідження проводилось на базі Київського університету імені Бориса Грінченка за участі 134 студентів 1, 2 та 3 курсів (віком від 17 до 22 років) в межах вивчення психологічних умов подолання страхів. Для діагностики соціальних страхів нами був використаний опитувальник Л. М. Грошевої «Соціальні страхи», для діагностики особистісної тривожності – методика «Дослідження тривожності Спілбергера» (адаптована Ю. Л. Ханіним), для оцінки здатності до самоуправління – методика «Здатність до самоуправління», розроблена під керівництвом Н. М. Пейсахова.

Задля виявлення зв'язку між виявами соціальних страхів і здатності до самоуправління ми використовували метод розрахунку коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона, завчасно підтвердивши відповідність емпіричних даних нормальному розподілу. Окрім того, використовуючи вибірковий коефіцієнт кореляції, ми перевірили гіпотезу про те, що коефіцієнт кореляції генеральної сукупності r також відрізняється від нуля і є значущим на рівні $p \leq 0,001$ або $p \leq 0,005$. Для перевірки цієї гіпотези ми використовували t -критерій Ст'юдента, тому всі приведені коефіцієнти кореляції є такими, які значуще відрізняються від нуля на рівнях $p \leq 0,001$ або $p \leq 0,005$, тобто характеризують статистично значущий зв'язок між досліджуваними параметрами для генеральної сукупності.

Першим етапом був вияв зв'язку між здатністю до самоуправління і особистісною тривожністю як властивістю особистості, що зумовлює переживання, пов'язані зі страхами, оскільки відображає схильність особистості до сприйняття досить широкого спектру ситуацій як загрозливих, відповідаючи на кожну з них відповідною реакцією. Така обумовленість підтверджується також кореляційним аналізом зв'язку між особистісною тривожністю та соціальними страхами, оціненими за допомогою методики Л. М. Грошевої «Соціальні страхи», а саме: страхами невдачі і поразки ($r=0,46$, $p \leq 0,001$), страхами неприйняття і пригнічення ($r=0,45$, $p \leq 0,001$), страхами втрати ($r=0,43$, $p \leq 0,001$), страхами самостійності ($r=0,44$, $p \leq 0,001$) і страхами комунікації ($r=0,42$, $p \leq 0,001$).

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу зв'язків між особистісною тривожністю і шкалами методики «Здатність до самоуправління»

Самоуправління	Аналіз суперечностей	Прогнозування	Цілепокладання	Планування	Критерій оцінки якості	Прийняття рішення	Самоконтроль	Корекція	Загальна здатність до самоуправління
Особистісна тривожність	-0,39**	-	-0,25**	-0,22*	-0,24**	-0,38**	-0,35**	-0,36**	-0,45**

Примітка: * – $p \leq 0,005$; ** – $p \leq 0,001$; -- значущого зв'язку не виявлено

Результати кореляційного аналізу, представлені у таблиці 1, показали, що особистісна тривожність негативно корелює з усіма етапами самоуправління (окрім етапу прогнозування) та із загальною здатністю до самоуправління особистості юнака. Це свідчить про те, що з розвитком здатності людини до цілеспрямованих свідомих змін з метою врядування різних форм своєї активності, знижуватиметься тривожність особистості. Аналіз зв'язку особистісної тривожності з окремими етапами самоуправління свідчить про відсутність зв'язку лише з етапом прогнозування. Тобто лише здатність до формування моделі-прогнозу, передбачення шляху досягнення бажаного не впливає на вияв особистісної тривожності. Найбільший зв'язок спостерігаємо між особистісною тривожністю і такими етапами як аналіз суперечностей, прийняття рішень, корекція і самоконтроль. Іншими словами, юнаки, які менш схильні до переживання тривожних станів, виявлятимуть здатність до аналізу суперечностей, здатність адекватно оцінити ситуацію, прийняти *зважене* рішення, здатність до реальних змін у своїх переживаннях і поведінці задля підвищення ефективності своєї активності, а також готовність до самоконтролю як до збору інформації про ефективність своєї активності у реальному спілкуванні, поведінці, переживаннях.

Згідно з даними, представленими в таблиці 2, соціальні страхи виявили більш вибіркові зв'язки (також негативні) зі здатністю до самоуправління, ніж особистісна тривожність. Так, страх втрати має найменше зв'язків із здатністю до самоуправління, виявивши зв'язок лише з етапом корекції. Це свідчить про те, що чим краще особистість здатна до аналізу помилок та корекції своєї поведінки згідно з виявленими суперечностями між бажаним і дійсним, тим менше особистість переживатиме страхи втрати.

Найбільше зв'язків із здатністю до самоуправління спостерігаємо зі шкалою «Страх самостійності». Це свідчить про те, що найбільший вплив процес свідомої саморегуляції має саме на соціальні страхи, пов'язані з відповідальністю, ризиком, засвоєнням нового та виявленням ініціативи.

Серед етапів процесу самоуправління найбільше зв'язків виявив етап прийняття рішень, а також етап корекції. Іншими словами, найбільший вплив на зниження соціальних страхів матиме здатність юнака зважено переходити від планів до реальних дій, а також здатність змінюватися, коригувати сфери своєї активності у відповідності до виявленого розриву між бажаним і дійсним.

Матриця кореляцій шкал методик «Соціальні страхи» і «Здатність до самоуправління»

Соціальні страхи \ Самоуправління	Аналіз суперечностей	Прогнозування	Цілепокладання	Планування	Критерій оцінки якості	Прийняття рішення	Самоконтроль	Корекція	Загальна здатність до самоуправління
Страх невдачі і поразки	-	-	-	-	-	-0,23**	-	-0,24**	-0,22*
Страх неприйняття і пригнічення	-	-	-	-	-	-0,23**	-	-0,25**	-0,20*
Страх втрати	-	-	-	-	-	-	-	-0,19*	-
Страх самостійності	-0,22*	-	-0,17*	-	-0,18*	-0,26**	-0,17*	-	-0,24**
Страх комунікації	-0,17*	-	-	-	-	-0,17*	-	-	-

Примітка: * – $p \leq 0,005$; ** – $p \leq 0,001$; – – значущого зв'язку не виявлено

Проведений кількісний та якісний аналіз результатів дозволяє зробити **висновок** про те, що здатність до самоуправління як готовність особистості до цілеспрямованих і свідомих змін у процесі регуляції різних форм своєї активності суттєво впливатиме на зниження соціальних страхів юнаків, а також такої особистісної властивості як тривожності, яка значною мірою обумовлює схильність особистості до переживання страхів та інших тривожних станів.

Література

1. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ субектності до вершин духовності : монографія / Мирослав Йосипович Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
2. Пейсахов Н.М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы / Н.М. Пейсахов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1974. – 253 с.

УДК 159.946

І. В. КОВАЛЬЧУК

Національний університет «Острозька академія»

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Останнім часом особливо позначився інтерес до проблеми міжкультурної комунікації. Політичні події в світі відкривають нові можливості для співробітництва і зближення різних країн і народів. Особливий інтерес до проблеми спілкування спостерігається у галузі викладання іноземних мов, де мета навчання – іншомовне спілкування. У зв'язку з цим, зусилля дослідників в усьому світі спрямовані на створення таких програм і моделей, які б дозволили створити оптимальні умови для вивчення іноземних мов і оволодіння новою культурою, при цьому не обмежуючи досягнень національної культури і національної ідентичності особистості, створивши тим самим передумови для порозуміння між людьми різних національностей.

Сучасні стандарти вищої освіти ставлять перед мовними вузами завдання підготовки посередників міжкультурного спілкування. Важливе місце відводиться вмінню вести діалог з урахуванням культури, мовного етикету, що вивчається. Крім того, сучасні вимоги роблять акцент не лише на загальнокультурному розвитку особистості, а й на спеціальній підготовці в культурологічній галузі знання. [2]

При вивченні іноземної мови індивід зустрічається з новим баченням світу, з новою культурою, з новими нормами взаємодії між людьми. Все це незмінно накладає свій відбиток на оволодіння засобами іншомовного спілкування і сам процес комунікації. Дослідження закономірностей, які впливають на іншомовне спілкування могло б сприяти створенню оптимальних методів навчання. Із зростанням інтересу до проблеми міжкультурної комунікації в сучасних працях психолінгвістів, лінгвокультурологів значне місце відводиться вивченню національної специфіки спілкування О. О. Леонт'єв, Ю. О. Сорокін, Є. Ф. Тарасов, І. Н. Горелов, de Salins та інші. Особливості комунікативної поведінки І. А. Стернін, Vinsonneau, проявам національного характеру, сприйняття людини людиною в тих або інших культурах Х. Дейкер, В. С. Агеев, Н. М. Германова, В. В. Воробйов, національно-культурним особливостям

невербальної комунікації В. В. Адріанов, культурі мовного етикету Н. І. Формановська, культурі мовної поведінки, впливу рідної мови на іноземну І. О. Зимня. Тим не менш, спеціальних досліджень, присвячених впливу рідної культури на іншомовне спілкування студентів, не проводилося.

На оволодіння іншомовним спілкуванням окрім психолого-педагогічних та індивідуально-психологічних факторів впливають і соціокультурні, що ми розглянемо в нашому дослідженні.

Важливим аспектом оволодіння іншомовним спілкуванням є дослідження проявів культурних відмінностей, а саме соціокультурних норм і правил поведінки. Вони проявляються у дотриманні правил передачі інформації, її експлікації або імплікації; у дотриманні правил етикету та реалізації комунікативних стратегій, дотриманні правил, пов'язаних з реалізацією соціальних ролей і соціального статусу, а також у структурі комунікативного акту.

Кожна культура має складну систему правил, які регулюють взаємовідносини між людськими істотами всередині спільноти. Г. Ніклас [4] порівнює їх з правилами дорожнього руху, які зумовлюють необхідну поведінку в певних ситуаціях. Незважаючи на їх універсальність, в кожній державі існує своя культурна специфіка дотримання цих правил. Так і норми спілкування і поведінки в суспільстві допомагають досягти згоди і розуміння у взаєминах з іншими людьми, сприяють уникненню конфліктів. Вони охоплюють різні сфери життя: від повсякденних буденних ситуацій до професійного життя. Уміння володіти цими правилами і виходячи з цього маніпулювати своєю поведінкою часто є визначальним фактором для професійного зростання і матеріального стану особистості.

Більшість з цих правил, які диктують нам нашу поведінку у повсякденному житті носять неусвідомлений характер, настільки глибоко вони засвоєні. Нам здається, що ми діємо вільно, не помічаючи того, що ми лише вибираємо оптимальний варіант поведінки з того обмеженого набору варіантів, які пропонує нам наша культура.

Таким чином, культура визначає нормативність нашої поведінки, наші вчинки, можливість оцінки і передбачення поведінки інших. Вона пропонує індивіду готові варіанти поведінки, звільняючи його, таким чином, від необхідності пошуку рішення на кожному кроці і захищаючи тим самим його психіку.

А. Вежбицька говорить про культурно-обумовлені сценарії, які є своєрідною програмою, негласними правилами, керівництвом до дії, спрямовуючою силою у формуванні особистості. Вона наводить приклади сценаріїв того, як відчувати, як думати, як хотіти, як говорити що-небудь в різних культурах [1, с. 397]. Правила подібного роду звичайно є специфічними для даної культури і їх зіткнення в іншомовному спілкуванні можуть викликати різного роду непорозуміння.

Норми спілкування визначають взаємодію елементів мовленнєвих систем. У них проявляється національна та соціальна психіка народу-носія мови. Н. І. Смирнова розглядає їх як четверту знакову систему. Норми спілкування також контролюють інтенсивність емоційних проявів, які в свою чергу впливають на паралінгвістичні параметри мови [3, с. 33].

Студент, який вивчає іноземну мову, повинен не лише вивчити ці правила, а й засвоїти їх так, щоб вони стали внутрішнім стилем поведінки, що далеко не просто. Іноземець часто сприймає поведінкові закони нової національної культури як дивні, протиприродні, що нерідко викликає внутрішній протест, відчуття дискомфорту.

Таким чином, соціокультурні норми і правила є регулятивними елементами за допомогою яких реалізується захисна функція іншомовної комунікативної культури. Кожне суспільство виробляє певні моделі вербальної поведінки в тій чи іншій ситуації, які негласно застерігають, що можна, а що не можна сказати, як слід звернутися до тієї чи іншої особи, тощо. Відсутність подібних моделей і правил могло б створити серйозне переваження психіки людини. Кожен індивід засвоює ці моделі в результаті взаємодії, в процесі формування особистості та накопичення комунікативного досвіду.

Література

1. Вежбицкая А. Язык культура познание / А. Вежбицкая / Пер. с англ. ; отв. ред. М. А. Кронгауз. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.
2. Зимня И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : книга для учителя / И. А. Зимня. – Изд. 2. – М. : Просвещение, 1985. – 102 с.
3. Смирнова Н. И. Звучащая речь как система знаковых систем / Н. И. Смирнова // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку : сб. АН СССР / Ред. А. А. Леонтьев, Е. А. Ножин, А. М. Шахнарович. – М., 1976. – С. 29–37.
4. Nicklas H. Identité culturelle et conflits entre les cultures // Relations et apprentissages interculturelles / Sous la direction de M. AbdaUah-Pretceille, A. Tomas. – P. : Arman Colin, 1995. – P. 35–46.

ОСОБИСТІСНИЙ ПРОСТІР ЯК УМОВА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА

Вивчення проблеми особистісного простору актуалізує низку теоретичних конструктів, які у цілісній картині складають панораму конструктивного вивчення цього феномену. З огляду на його вивчення у соціально-психологічній літературі, можна констатувати факт, що визначення особистісного простору містить його просторово-часовий та соціально-структурний вимір, а перелік основних функціональних ознак торкається обґрунтування домінуючих характеристик аксіологічного проектування особистості. Запропонований матеріал містить новий підхід щодо обґрунтування особистісного простору в межах самореалізації сучасного студента.

Відразу зазначимо, що самореалізація особистості – це явище загальносистемного порядку і для його пояснення є обов'язковим розкриття відповідної системоутворюючої детермінанти, де чільне місце на нашу думку займає особистісний простір. Зрозуміло, що у стабільні та продуктивні періоди життя простір прагне до рівноваги, при цьому використовуючи складені та засвоєні мови самовираження, і, навпаки, у період стресових подій та особистісних криз, межі можуть втрачати свою міцність, а особистість починає регресувати до мов свого минулого.

У встановленні особистісних меж суттєву роль відіграє соціально-аксеологічне проектування особистості, де соціальні установки займають домінуючу позицію у визначенні поведінки людини. На нашу думку, у цьому випадку особливого значення для формування конструктивних соціальних установок має прийняття особистістю відповідальності за власне життя – своєрідного внутрішнього локусу контролю як стійкої особистісної якості, яка може створювати певні обмеження об'єктивного та суб'єктивного характеру щодо інформаційного маніпулювання. Адже досить часто форми соціального обмеження, які виражаються у ментальності та політичній культурі суспільства не витримують тиску таких форм соціальних технологій, які перебувають поза межами контролю влади (сім'я, родичі, друзі, колеги та інші).

Отже, сформована у людини установка відповідальності за власне життя сприяє конструктивній взаємодії з соціумом, що є умовою її інтеграції в суспільство. В межах інформаційного простору така людина чітко орієнтується у соціально-комунікативних технологіях, а інформація, яку вона отримує, усвідомлюється через систему ціннісних орієнтацій (ставлення до себе та інших як до цінності, а не засобу досягнення чужих цілей; чесність; свобода; довіра до людської природи; творча спрямованість), які визначають характер змісту та засобів досягнення провідних життєвих цілей, і тому складають основу саморегуляції її соціальної поведінки. Наявність такої ціннісної системи є чинником специфічної організації особистістю власного простору та соціально-психологічного часу, яка у свою чергу, сприяє подальшому втіленню цих цінностей. З часом ця соціальна установка розвивається як соціально-конструктивна життєва позиція, що передбачає усвідомлення необхідності творчої та неординарної взаємодії з соціальним середовищем. Такі процеси стимулюють перебіг конструктивних соціальних установок та складають їх сутність. У цьому контексті особистісний простір є своєрідним механізмом соціальної адаптації. Передусім, особистісний простір окреслює система аксіологічних координат, які визначають характер змісту та засобів досягнення провідних життєвих цілей особистості і тому складають основу її соціальної адаптації. По-друге, у ході визначення особистісних меж розвивається соціально-конструктивна життєва позиція, що передбачає усвідомлення необхідності творчої взаємодії з соціальним середовищем на основі прийняття особистістю відповідальності за побудову власного життя, ставлення до оточуючих як до суб'єктів життя, а не засобів досягнення власних цілей, інших цінностей самоактуалізації.

Також у процесі визначення особистісної межі викристалізовується компетентність особистості в часі. Вона передбачає таку єдність часової перспективи у свідомості людини, за якої минуле сприймається лише як джерело досвіду, майбутнє – лише як сфера цілепокладання, а теперішнє – як єдиний доступний активності часовий вимір. Таким чином, одним з результатів становлення особистісного простору є формування суб'єктивно та об'єктивно узгодженого, такого, що суб'єктивно вдовольняє певну особистість, стилю життя – індивідуально обраної системи засобів взаємодії з соціальним середовищем. Можна сказати, що особистісний простір – це алгоритм сповідання ціннісних орієнтацій людини, які формуються внаслідок взаємодії її соціогенних потреб з цінностями соціального оточення. Ця взаємодія відбувається протягом усього життя особистості, але по-особливому проявляється під час професійної самореалізації. У такий спосіб особистість вбудовується як соціальний суб'єкт у цілісну систему конкретного суспільства.

Можна сказати, що аксіологічний проект є визначальним індикатором особистісного простору, який визначає рівень соціальної адаптації особистості. Вибірковість та дієвість ціннісних орієнтацій досягається завдяки врахуванню індивідуальних інтересів та потреб. Саме ця обставина дає змогу робити певні узагальнення. Передусім особистісний простір об'єднує в собі ціннісні орієнтації, що визначають основу її соціальної адаптації. Це цінності ставлення до себе та інших як до цінності, мети, а не засобу досягнення чужих цілей; чесності, що проявляється у відкритості досвіду та щирості у почуттях; свободи як

спонтанність, відсутність постійного контролю та сліпого дотримання належного, відповідальність; довіри до людської природи; та творчої спрямованості людини.

Реалізація описаних цінностей веде як до внутрішньоособистісної інтеграції шляхом самоприйняття та свідомого розв'язання конфліктів, так і до соціальної інтеграції через співробітництво та актуальну продуктивну (з елементами творчості) діяльність. Наявність такої ціннісної системи є чинником специфічної організації особистістю власного особистісного простору та соціально-психологічного часу, яка, у свою чергу, сприяє подальшому втіленню цих цінностей. Такі процеси стимулюють перебіг соціального дозрівання та складають його сутність. Крім того, особистісний простір визначає межі розвитку мотиваційної структури особистості. При цьому не слід забувати, що максимальному становленню особистісного простору сприяє відповідний розвиток та задоволення потреби в соціальній оцінці та визнанні. Ось чому становлення особистісного простору неможливо без етапу конструктивної взаємодії з соціумом через співробітництво та продуктивну (з елементами творчості) діяльність. Лише така взаємодія є джерелом суспільного визнання, з одного боку, й засобом розкриття власних можливостей – з другого. Таким чином, усвідомлення необхідності конструктивної взаємодії з соціумом є умовою інтеграції в суспільство, відповідно й фактором соціальної адаптації людини. Особливе значення для конструктивної взаємодії з соціумом має прийняття особистістю відповідальності за власне життя.

Що стосується навчально-професійної підготовки студента, то однією з провідних проблем у цій галузі є побудова такої системи навчально-освітнього процесу, яка б оптимально враховувала особливості й закономірності особистісного розвитку студента. Впродовж навчання у вищій школі під впливом викладання суспільних, спеціальних та інших дисциплін, участі в громадському житті у студентів розвивається і формується життєва позиція особистості, яка залежить від визначених особистісних меж. Життєва позиція – це узагальнений, вибраний особистістю на основі її цінностей спосіб здійснення життя, це створене особистістю на основі взаємодії з умовами життя вторинне утворення, яке виступає як основна детермінанта всіх її життєвих проявів. Рівень суб'єктивно-переживаємого часу виступає як психічна форма відображення органічного часу і часових характеристик зовнішніх подразників, в основі якої лежать особливості нервової системи. Перцептуальний час утворюється в процесі виховання і навчання людини людським формам поведінки і діяльності, і як результат поступово формуються адекватне сприйняття часових особливостей оточуючого середовища, а відповідно й створюється часовий світогляд, певна ціннісно-часова орієнтація в процесі життя. Особистісний простір характеризується рівнем особистісного часу характеризується сформованим способом життя, накопиченням індивідуального досвіду та появою сукупності часових перспектив в житті. Рівень творчого перетворення часу життя (суб'єктивний час) супроводжується особливим способом існування людини – «здійснення життя».

В ході творчого здійснення життєдіяльності здатність людини змінювати час життя поступово стає все більш різнобічною, стійкою й універсальною, вона інтегрує всі сторони її індивідуального та суспільного життя. Коли така здатність стає системою невід'ємних характерологічних якостей та індивідуалізованих рис особистості, яка робить людину свідомим творцем свого життєвого шляху, тоді особистісний розвиток людини у часі життя переходить на якісно новий рівень самореалізації.

Головною передумовою успішної професійної самореалізації студентів є визначення їх особистісного простору професіоналізації психологічних процесів і станів, розвиток професійної спрямованості й самостійності, загального соціального і духовного «дозрівання» студента. Головне, щоб ці психологічні факти відповідали тим очікуванням, які фахівець пов'язує з конструктивними можливостями власного професійного зростання. Ефективність його вирішення залежить від професійної майстерності майбутнього фахівця. Основна мета у формуванні особистісного простору полягає не тільки у мобілізації та витрачання своїх психологічних ресурсів для реалізації своїх можливостей, але й у селекції тих умов, які б визначили ефективний рівень їх перетворення у дійсність адекватного професійного життя, сповненого життєстверджуючих потенцій.

УДК 159.9:378.147

Г. А. КОШОНЬКО

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Трансформації когнітивної, значеннєвої, емоційної й поведінкової площин розвитку особистості у XXI столітті вимагають активнішого впровадження психологічних знань і навичок в систему освіти і життя загалом. Особливого значення набуває дослідження складного феномену комунікативної компетентності як здатності, що сприяє налагодженню контактів з іншими людьми, здійсненню ефективної діяльності, з володінням певним досвідом ролі самоорганізації в ситуаціях спілкування. Сучасні умови модернізації українського суспільства, актуалізують необхідність розвитку комунікативної компетентності студентів-психологів, як умову їх успішної особистісної й професійної самореалізації.

Проблеми комунікативної компетентності загалом і спілкування зокрема аналізуються у працях К. О. Абульханової-Славської, Г. М. Андрєєвої, О. О. Бодальова, Л. П. Буєвої, М. С. Кагана, С. Д. Максименка, О. М. Леонтєєва, О. О. Леонтєєва, Б. Ф. Ломова, Б. Д. Паригіна та ін. Окремі сторони процесу розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів аналізуються в роботах Л. В. Долинської, М. В. Шевченко, Л. Г. Терлецької, Н. В. Чепелевої, Т. І. Федотюк, Л. І. Уманець та інших дослідників, однак ціла низка аспектів цієї проблеми ще залишаються нерозкритими.

Компетентність у сфері спілкування стала однією з головних складових високого професійного рівня фахівця в будь-якій сфері людської діяльності. Це відноситься не тільки до таких професій як менеджер, працівник сфери обслуговування, педагог, лікар, соціальний працівник, де потрібно спеціальна комунікативна підготовка, але й практично до всіх інших типів професій, тому що будь-який працівник так чи інакше включається в інформаційний обмін, взаємодіє з людьми. Професія практичного психолога відноситься до соціономічних видів праці, а тому серед вимог до професійних якостей особливе місце належить рівню його комунікативної компетентності.

В останні роки з'явилися наукові теоретичні дослідження, у яких розпочата спроба аналізу понять «компетенція» та «компетентність». Під компетенцією розуміється коло питань і повноважень, знання яких дозволяє особистості виконувати свої професійні обов'язки. Компетентність визначається як рівень готовності особистості до конкретної професійної діяльності в сукупності значимих мотивів, знань, умінь, ціннісних орієнтацій, що здобуваються в результаті освіти й самоосвіти.

У психології під комунікативною компетентністю розуміють складну особистісну характеристику, що включає комунікативні здатності й уміння, психологічні знання в сфері спілкування, властивості особистості, психологічні стани, що супроводжують процес спілкування [1; 2].

Розвиток комунікативної компетентності завжди пов'язаний з суб'єктною рефлексією системи власних критеріїв сприйняття, оцінювання та розуміння іншої людини, їх переосмислення чи корекцією; розширенням особистісної сфери та сфери їх професійної самосвідомості; поглибленням процесу самоаналізу та самоусвідомлення «професійного Я», а також активізацією процесу самовдосконалення.

Професійне спілкування психолога водночас реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних та невербальних (оптико-кінетичних, паралінгвістичних і екстралінгвістичних) засобів. Домінуючою для нього є особистісна орієнтація та суб'єкт-суб'єктний характер. Таке спілкування насамперед контактне, буває інформаційним, спонукальним та координуючим, характеризується високим рівнем репрезентативності та поліінформативністю. Проблема розвитку комунікативної компетентності майбутнього психолога в контексті формування його майстерності визначається домінуванням самої комунікації (як виду діяльності) на всіх етапах роботи психолога і в різних сферах його життєдіяльності [4].

Комунікативна компетентність складається із здібностей:

- давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, в якій належить спілкуватися;
- соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації;
- здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації.

Виокремлюють наступні складові комунікативної компетентності:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища;
- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації;
- готовність і уміння будувати контакт з людьми;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- знання, уміння і навички конструктивного спілкування ;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [2; 3].

Комунікативна компетентність особистості майбутнього психолога є доволі важливою складовою широкої і складної проблеми – формування його професійно значущих якостей. У практичному аспекті вирішення такого завдання передбачає підвищення загальної ефективності діяльності такого фахівця.

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

- гностичний компонент (система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі спілкування, зокрема, про особливості власного комунікативного стилю; фонове знання, тобто загальнокультурна компетентність, яка, не маючи безпосереднього відношення до професійного спілкування, дозволяє вловити, зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо, тобто зробити розуміння глибшим, більш емоційним, особистісним; творче мислення, внаслідок якого спілкування виступає як різновид соціальної творчості);

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

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

Обґрунтовано вважається, що особистісні якості студентів-психологів відіграють дуже важливу роль у становленні їх як професіоналів, що здійснюють суспільно корисну діяльність у соціумі. Більш того, у сучасній науковій і практичній психології звертається увага на те, що розвиток особистісних якостей психологів, особливо на етапі формування їх як фахівців, детермінує формування їх професійних якостей. Саме тому необхідно знати й вчасно розпізнавати, у процесі професійного розвитку особистості студентів-психологів, наявні в них складності в спілкуванні й взаємодії з іншими людьми й у розумінні самих себе. Потрібно психологічно допомагати студентам-психологам на ранньому етапі їх становлення в професії, треба педагогічно супроводжувати їх на шляху професійного становлення, яке активно здійснюється під час навчання у ВНЗ.

Серед загальних індивідуально-професійних якостей психолога в психології практично традиційно виділені наступні параметри: на психофізіологічному рівні – емоційна стабільність, витримка, спокій, здатність реально зважувати обстановку, стабільність до стресу, сильний тип нервової системи; на інтелектуальному рівні – науково-гуманістичний світогляд, логічність мислення, сенситивність, професійна рефлексія, чітка уява про складність і суперечливість природи психіки й поведінки людини; творчість, проникливість, аналітичність і прогностичність; на особистісному рівні – фасилітативність, соціабельність, спрямованість на інших, професійна вмотивованість, активність, комунікабельність і великодушність до людей, тактовність і дипломатичність у спілкуванні, підпорядкування своїх інтересів інтересам іншого й групи, моральність, сумлінність, відповідальність, сміливість у рішенні практичних питань.

Отже, успішність діяльності психолога значною мірою залежить від його комунікативної компетентності. А тому вміння вислухати, заспокоїти, надати пораду, стати співучасником певної стратегії поведінки, особистісного чи професійного росту, консультантом – це не просто повинно бути професійним обов'язком психолога, а його покликанням. Зрозуміло, що добитись ефективного виконання своїх обов'язків можна лише за умови значного комунікативного поступу і, перш за все, завдяки засвоєнню позицій партнерства, співробітництва та багатьох інших поведінкових стратегій.

Література

1. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / Н. Ю. Бутенко, В. М. Приходько, Н. І. Федоренко / За заг. ред. Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 334 с.
2. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении : спец. практикум по социальной психологии / Ю. М. Жуков. – М. : МГУ, 1990. – 104 с.
3. Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи / Л. А. Петровская // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. – М. : Смысл, 1999. – 377 с.
4. Шевченко Н. Ф. Практикум із основ мовленнєвої компетентності психолога / Н. Ф. Шевченко, Ю. А. Паскевська // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 11 – С. 48–71.

УДК 159.922

О. В. КУЛЕШОВА

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО ПСИХОЛОГА

Аналіз психологічної літератури та практики показує, що сьогодні в сфері психологічної науки, як на Заході, так і в Україні, реально існують два самостійні напрямки, тісно пов'язані між собою та які водночас мають свої характерні особливості. Йдеться про наукову, академічну психологію та психологію практичну, прикладну, що мають окремі власні цілі та завдання. Головна відмінність між цими напрямками полягає в тому, що наукова, академічна психологія орієнтується на вивчення, дослідження певних закономірностей психіки особистості (групи), натомість як практична психологія забезпечує надзвичайне втручання в процеси індивідуальної та групової активності. Важливим об'єктом аналізу для практичної психології є організація [1].

Детальний аналіз сутності практичної психології показує, що «це галузь професійної діяльності, метою якої є визначення психологічних особливостей життєвої ситуації та індивідуальності людини або групи, внесення позитивних змін у процес взаємодії між ними та профілактику небажаних форм поведінки для найповнішого розкриття певних сил людини». Однак практичну психологію необхідно розглядати значно ширше – вона є не лише галуззю професійної діяльності, але й однією з «форм людської духовної практики, спрямованої на оптимізацію розвитку людини та збереження її індивідуальності» [2]. У контексті проблеми, що досліджується, всі особливості практичної психології безпосередньо «проектуються» на організацію. Інша річ, що цей аспект проблеми, на відміну від особистості та групи, раніше не був предметом спеціального аналізу у вітчизняній психології.

Аналіз літератури свідчить, що основне завдання представників наукової організаційної психології полягає у проведенні наукових досліджень і встановленні тих чи інших психологічних закономірностей у діяльності особистості (групи, організації), які пізніше можуть бути використані на практиці. Представниками цього напрямку психології, як правило, є науковці вищих навчальних закладів. Основна їхня мета полягає у створенні та розповсюдженні знань у цій сфері психології, що реалізується в таких видах діяльності: власне науковій діяльності (проведенні досліджень; презентації результатів досліджень на наукових конференціях; підготовці наукових статей тощо); у педагогічній роботі, яка тісно пов'язана з науковою роботою (викладання навчальних курсів, розробка нових навчальних курсів, підготовка підручників, здійснення супервізорської роботи зі студентами, забезпечення громадськості інформацією тощо) [3].

Основне призначення практичної організаційної психології – це використання результатів і принципів, розроблених академічними психологами, що працюють у вищих навчальних закладах, для розв'язання, зокрема, таких практичних завдань в організації:

- 1) проведення організаційного аналізу для визначення та вирішення проблем, які існують в організації;
- 2) визначення природи праці в організації;
- 3) вивчення думок і поглядів працівників організації;
- 4) розробка системи добору працівників;
- 5) розробка програми навчання працівників;
- 6) оцінка ефективності різних видів діяльності із організації, наприклад, навчання працівників;
- 7) здійснення певних змін в організації (наприклад, запровадження нової системи стимулювання для працівників, що мають високі показники тощо) [3].

Практичних психологів, які сприяють вирішенню цих проблем в організаціях, називають організаційними. Вони працюють у консалтингових фірмах (надають послуги організаціям, що їх наймають), у приватних компаніях, в системі державної служби (на рівні міста, штату, держави), військових та інших установах.

Психолог, який працює в організації, може займати одну з двох позицій:

- 1) «зовнішню» – психолога-консультанта та дослідника (як приклад можна навести роботу на замовлення різних фірм, яка найчастіше пов'язана з оцінкою та атестацією персоналу, вивченням психологічного клімату, розв'язанням конфліктних ситуацій, навчанням персоналу тощо);
- 2) «внутрішню» – практичного психолога, що працює безпосередньо в організації [4].

Ці позиції різняться між собою і за змістом, і за структурою діяльності. Наприклад, позиція психолога-консультанта та дослідника передбачає можливість нейтрального підходу до вирішення багатьох завдань, особливо кадрових, але одночасно нерідко виникають проблеми через недостатнє знання реальних організаційних ситуацій, неможливість відразу ж визначити глибинні причини та умови виникнення будь-якого явища чи процесу. Описана позиція повною мірою представлена в діяльності численних сучасних консалтингових компаній, що діють на ринку праці, оцінки та підбору персоналу. Друга позиція – практичного психолога, що працює безпосередньо в організації – також, поряд з незаперечними плюсами (наприклад, досконале знання організаційної та кадрової ситуації й можливість профілактики конфліктів), має свої мінуси (при тривалій роботі на підприємстві часто відбувається зниження статусу психолога до статусу члена колективу, перехід до позиції «колективної жилетки», до якої звертаються співробітники з будь-якого приводу). Займаючи другу позицію, психологи найчастіше працюють в структурі відділу кадрів, відділів навчання, на посаді заступника директора з персоналу. У вирішенні багатьох питань вони взаємодіють і з іншими фахівцями організації – соціологами, юристами, економістами.

Практичний психолог в організації виконує декілька функцій:

1. Дослідницька (експертна) функція. Психолог збирає спеціальну інформацію щодо психологічних механізмів поведінки людини в різноманітній і складній системі організаційних взаємин. Головним є вивчення групи та окремої людини як суб'єктів праці. Досліджується, як правило, не теоретична проблема, а конкретна ситуація. Проте методологічні вимоги до проведення такого роду прикладних досліджень не можуть бути знижені: обов'язково мають бути сформульовані гіпотези дослідження, обрані методи та методики, підібрані вимірювальні інструменти, зафіксовані та оброблені всі результати, проведений їх аналіз і оформлений звіт.

2. Консультаційна функція. Психолог консультує з питань оптимального використання особистісних та професійних можливостей людини (наприклад, під час прийому на роботу, заповненні

вакансій, скороченні кадрів). Психолог бере участь у проектуванні та розробці різних методів управління персоналом, соціальним розвитком організації, поліпшенні організації праці та консультує керівництво з цих питань. Консультанти можуть бути універсалами або фахівцями з окремих проблем (наприклад, психологічної діагностики особистості керівників організації, інновацій, управління тощо).

3. Педагогічна та просвітницька функції. Ці функції пов'язані з величезним інтересом всіх без винятку людей до проблем психології, бажанням отримати психологічні знання, потребою у вирішенні особистих проблем. «Учитель» передає спеціальні психологічні знання, які вони можуть творчо використовувати для ефективної організації власної діяльності. Якщо експерт аналізує, консультант-рекомендує і радить, то вчитель-залучає, підвищує рівень психологічних знань у оточуючих [4].

Функції організаційного психолога визначають конкретні (традиційні) завдання його роботи в організації, які можуть бути представлені трьома категоріями:

1. Робота з персоналом (оцінка персоналу з метою найму, атестації та переміщення (вивчення та фіксація ділових, професійних якостей, здібностей), професійна орієнтація та консультування, соціально-психологічне навчання персоналу та підвищення кваліфікації співробітників, прискорення процесів адаптації працівників в організації – взаємодія керівника з підлеглими).

2. Організація праці (атестація посад, включених до штатного розкладу (опис посадових обов'язків, складання професіограм, посадових інструкцій), вивчення умов праці, організації робочих місць, аналіз особистості працівника в системі організації (вивчення ставлення до праці, задоволеності працею, мотивації та стимулювання праці, безпеки праці).

3. Організаційне управління та соціальне планування (соціально-психологічне забезпечення впровадження нововведень та реорганізації, формування групових норм, моралі, організаційної культури, профілактика та розв'язання конфліктів, контроль за станом соціально-психологічного клімату в колективі, його вдосконалення та оздоровлення, створення «команди», підвищення дисципліни праці, лояльність по відношенню до організації).

Всі перераховані завдання традиційно вирішувалися практичними психологами на вітчизняних підприємствах. В сучасній зарубіжній психологічній літературі цей список доповнений такими завданнями: введення нового працівника в курс справ в організації; вирішення питань щодо професійного навчання та підвищення кваліфікації працівників; оцінка трудового внеску працівників; розробка засобів підтримки дисципліни та ефективних прийомів заохочення й покарання працівників; участь у розборі скарг, посередництво в переговорах робочих і профспілок з адміністрацією, соціально-психологічне забезпечення переговорного процесу в ситуації конфлікту; участь в організації системи комунікацій в організації (вибір і порівняльна оцінка різних засобів комунікацій, аналіз змісту та доступності інформації); організація підприємницької пропаганди та реклами, вивчення ринкового попиту (маркетинг); покращання організації праці (зменшення монотонності, створення естетичної середовища в організації); приватні психологічні консультації керівників [4].

Таким чином, перелік завдань, які доводиться вирішувати психологу в організації, може бути розширеним у зв'язку з конкретними проблемами тієї чи іншої організації. Проблеми, якими доводиться займатися психологам в організації, складні й трудомісткі. Вирішення цих проблем вимагає від психолога достатньої професійної підготовки та володіння широким арсеналом психологічних методів дослідження та впливу на особистість працівника.

Література

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова – 2-е изд., исправл. и доп. – М. : Междунар. педагог. академия, 1994. – 237 с.
2. Панок В. Г. Концепція національної соціально-психологічної служби // В. Г. Панок–Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. – 1994. – № 2/3 – С. 17-27.
3. Spector P. E. Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice / P. E. Spector – New-York : John Wiley & Sons, INK, 1996. – 420 p.
4. Истратова О. Н. Справочник психолога-консультанта организации / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 638 с.

УДК 159.9:355,457.1

О. В. ЛАЗОРЕНКО

*Національна академія Державної прикордонної служби України
ім. Б. Хмельницького*

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ПРИКОРДОННИКІВ ЯК ФАХІВЦІВ ЕКСТРЕМАЛЬНОГО ВИДУ ДІЯЛЬНОСТІ

Аналіз наукових джерел [1–5] свідчить, що дослідники виділяють основну мету психологічної підготовки представників екстремальних видів діяльності – формування психологічної готовності та стійкості. Вказані автори визначають, що сутність психологічної підготовки полягає в цілеспрямованому

впливі на психіку працівників з метою формування у них психологічної готовності, стійкості, інших характеристик і якостей, які забезпечують високу надійність дій в умовах, що вимагають високих нервово-психічних витрат.

До будь-якої діяльності людина повинна бути готовою психологічно [3]. У тих видах діяльності, які вимагають від людини особливої зібраності, мобілізації, віддачі сил і високого професіоналізму, психологічна підготовка організується і планомірно здійснюється до й у процесі діяльності. До таких видів діяльності належить і несення служби прикордонними нарядами.

На думку багатьох дослідників, психологічна готовність до професійної діяльності є результатом психологічної підготовки та формується у процесі професійного навчання. Відповідно, психологічна підготовка прикордонників – це важливий напрям у системі виховної роботи, професійної та гуманітарної підготовки прикордонного персоналу та водночас є особливим видом підготовки, оскільки вона має свою сутність, зміст, специфіку, свої конкретні результати, які відрізняються від інших видів підготовки.

Впровадження сучасних форм і методів охорони державного кордону, підвищення інтенсивності комплексного використання сил та засобів вимагає від прикордонників психологічної готовності до виконання складних завдань з охорони державного кордону, а також психологічної стійкості до впливу стресових факторів.

Готовність, тобто здатність переходити в робочий стан в потрібний момент, розглядається як самостійний компонент надійності. У психологічному плані стан готовності відображає процес усвідомлення цілей діяльності, осмислювання і оцінки умов майбутніх дій, актуалізації досвіду у вирішенні аналогічних завдань, прогнозування власних можливостей, мобілізації сил відповідно до умов і цілями діяльності [2].

Стійкість, перш за все, виявляється у здатності системи відновлювати позитивні психічні стани. Психологічна стійкість – це цілісна характеристика особистості. Отже, в рамках нашого дослідження під терміном «психологічна стійкість» ми розуміємо позначення психологічного компонента збереження ефективності діяльності прикордонником в екстремальних умовах.

Високий рівень стійкості та готовності може досягатися в процесі відпрацювання прикордонниками всіх необхідних навчальних ситуацій на заняттях і навчаннях, які проводяться в умовах, наближених до реальної оперативно-службової діяльності прикордонних підрозділів. Необхідно зазначити, що психологічна готовність є однією з граней загальної готовності прикордонників до діяльності щодо захисту й охорони кордону.

Слід звернути увагу на те, що одним із найважливіших завдань психологічної підготовки є формування функціональної надійності психіки прикордонника, її стійкості в екстремальних умовах охорони державного кордону. Будь-які форми функціонування психіки не вільні від помилкових проявів. Самий факт того, що психічне відображення може бути адекватним або неадекватним, тобто помилковим, передбачає питання про надійність функціонування психіки. Помилки у протіканні психічних пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, вирішення розумових завдань тощо), неправильні дії, порушення в саморегуляції психічних станів, неадекватні вчинки в ситуації, що склалася, – усе це приклади психічної ненадійності, які завжди знаходилися в полі зору психологічної науки.

Сучасна модель охорони кордону вимагає не тільки високої професійної підготовки прикордонників, необхідної для прийняття швидких і компетентних рішень, але й великої моральної зрілості, що забезпечує відповідальність і сумлінність дій прикордонників, свідоме ставлення його до своїх службових обов'язків. Відповідно виникає проблема професійної надійності прикордонних нарядів, що характеризує їх за кінцевим результатом діяльності – надійністю захисту та охорони кордону.

У процесі оперативно-службової діяльності підрозділів охорони державного кордону необхідно формувати надійність функціонування психічних процесів осіб, які призначаються до складу прикордонних нарядів. Фактори виконання основних функцій Державної прикордонної служби України можуть виявляти такий вплив, що прикордонник втрачає здатність адекватно сприймати дійсність. Порушуються процеси мислення, уваги, мови. Тому в процесі психологічної підготовки доцільно проводити заходи, спрямовані на підвищення функціонування психіки військовослужбовців. Зазначимо, що функціональну надійність психіки можна підвищити за рахунок:

- тренування високої чутливості в прикордонника, точності та швидкості реакції, координації та стійкості рухів та дій;
- розвитку здатності правильно оцінювати під час несення прикордонної служби дистанцію, час, розміри, характерні ознаки місцевості;
- формування у прикордонника вміння передбачати незаконні дії, розпізнавати злочинні дії, запобігати діям осіб з незаконного перетинання державного кордону тощо [4].

У результаті проведення численних досліджень було встановлено, що стан функціональних систем організму, ступінь розвитку професійно-важливих якостей людини, її реактивності прямо або побічно впливають на рівень працездатності. У той же час зміст й умови діяльності визначають характер функціонального стану організму людини, ефективність та якість її діяльності [5].

Враховуючи загальноприйнятту у військовій психології думку, психологічна підготовка прикордонних нарядів до дій в екстремальних умовах – це система заходів щодо формування у

прикордонників стану психологічної готовності та надійності психіки, її стійкості до подолання негативного впливу екстремальних умов й ефективного вирішення службових завдань у ході захисту й охорони кордону.

Одним з головних завдань психологічної підготовки прикордонних нарядів є формування психологічної готовності до ефективного несення служби в екстремальних умовах.

Завдання психологічної підготовки, як відомо, вирішуються за допомогою спеціальних методів. Під методами розуміється спосіб створення у прикордонників стану психологічної напруженості службової ситуації, що адекватно складається. Методи психологічної підготовки повинні поєднуватися з методами навчання і виховання прикордонників як у ході занять, так і в ході повсякденної служби.

Метою психологічної підготовки прикордонних нарядів до несення служби в екстремальних умовах є цілеспрямоване формування та закріплення у прикордонників службових мотивів, установок, переконань, спрямованих на вирішення різноманітних завдань в умовах високих нервово-емоційних, фізичних навантажень та під час дії психотравмуючих чинників.

Для ефективної психологічної підготовки прикордонних нарядів доцільно в ході навчання відпрацьовувати моделювання психологічних факторів екстремальних ситуацій (конфліктна ситуація у пункті пропуску через державний кордон, затримання порушника законодавства через державний кордон, тощо) [1]. Крім того, важливо дотримуватись психологічної відповідності начальних та реальних завдань, проблемності навчальних ситуацій, що відпрацьовуються, адекватності психічних станів і дій умовам реальної обстановки.

Здійснюючи загальний аналіз можна констатувати, що в ході роботи з персоналом у прикордонників розвиваються вольові якості, здійснюється розвиток емоційно-вольової сфери особистості та її адаптації до нових умов, їм прививається стійкість, хоробрість, мужність, впевненість у правоті своїх дій та ін.; в процесі професійної підготовки підтримуються та розвиваються професійні знання і вміння, отримані у процесі базової підготовки, що забезпечує спроможність персоналу виконувати обов'язки за посадовим призначенням та сприяє розвитку психологічної готовності та стійкості та ін.

Але існує ряд завдань, особливо по формуванню та закріпленню необхідних для несення прикордонної служби психологічних і спеціальних якостей, які можуть бути вирішені тільки в процесі психологічної підготовки. Наприклад, розвиток навичок і умінь, необхідних для виконання конкретних завдань у певному виді прикордонного наряду, активізація рис пізнавальних процесів, мотивів, здібностей, характерних для того чи іншого фахівця, або таких спеціальних якостей прикордонника як пильність, увага, мислення, стійкість до перевантажень та ін.

Отже, поряд із навчанням і вихованням, в процесі яких частково здійснюється психологічна підготовка, вирішується ряд завдань, які дозволяють зробити висновок, що вона являється самостійною, має свої шляхи, форми і методи (аутотренінг, психокорекція, психореабілітація та ін.).

Література

1. Журавльов В. В. Методика морально-психологічного забезпечення несення служби прикордонними нарядами : навч.-метод. посіб. / В. В. Журавльов, М. М. Поліщук – Хмельницький : Вид-во НАПВУ, 2006. – 69 с.
2. Бодров В. А. Психология и надежность: человек в системах управления техникой / В. А. Бодров, В. Я. Орлов. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 288 с.
3. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
4. Потапчук Є. М. Дидактичні засади організації психологічної підготовки охоронців кордону / Є. М. Потапчук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 1.
5. Екстремальна психологія : підручник / За заг. ред. проф. О. В. Тимченка – К. : ТОВ «Август-Трейд», 2007. – 502 с.

УДК 159.9

В. А. ЛЕФТЕРОВ

Донецкий юридический институт МВД Украины

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В 1960 году выдающийся швейцарский психолог, основатель Женевской школы генетической психологии Жан Пиаже выразил твердую уверенность, что психология в XXI веке станет главной наукой, а в 2000 году известный российский психолог А. Г. Асмолов обосновывал, что «золотой век психологии возвращается на новом витке». Реалистичность и достоверность данных утверждений, которые в большей степени относятся к науке, можно оспаривать, соглашаться, либо не соглашаться с ними, но то, что психологическая практика в различных формах и проявлениях в настоящее время имеет поистине

«ренессансные» тенденции, проникая в самые разнообразные сферы жизнедеятельности, является неоспоримым фактом.

В действительности всё возрастающие проблемы современной жизни как на уровне макро- и микросоциума, так и на уровне практически каждого отдельного человека, имеют прямую или опосредованную психологическую обусловленность, и это сегодня также общепризнано и не требует доказательств. Социальные институты общества, призванные регулировать и разрешать эти многочисленные социально-личностные и другие проблемы и противоречия, значительно отстают от реалий нового столетия и фактически не справляются со своими задачами, особенно в сфере духовной жизни, в сфере психического благополучия и здоровья людей.

Не случайно, в январе 2005 на конференции в Хельсинки была принята «Европейская декларация по охране психического здоровья», в которой признается, что психическое здоровье и психическое благополучие – это важнейшие предпосылки для хорошего качества жизни и продуктивной деятельности отдельных лиц, семей, местных сообществ и народов в целом, так как они позволяют людям воспринимать свою жизнь как полноценную и значимую и являться активными и созидательными членами общества.

Вообще в резолюциях Совета Европейского Союза, рекомендациях Совета Европы и резолюциях Всемирной организации здравоохранения, начиная с 1975 г., признается важное значение деятельности, направленной на укрепление психического здоровья, а также наличие непосредственной взаимосвязи между проблемами психического здоровья, с одной стороны, и социальной маргинализацией, безработицей, бездомностью и расстройствами, связанными с употреблением алкоголя и других психоактивных веществ – с другой.

Именно поэтому проблема расширения психологической практики в украинском обществе сегодня стоит особенно остро, а разработка механизма продвижения системы оказания психологической помощи для населения является чрезвычайно актуальной и своевременной. В самом широком смысле психологическая практика и психологи, ее осуществляющие, призваны выполнять весьма гуманные, социально значимые цели – профилактику психического здоровья и обеспечение психического благополучия населения.

Не смотря на то, что всестороннее решение проблемы психического благополучия и здоровья людей сегодня задекларировано в базовой концепции развития демократического общества, как одного из условий его построения. И поэтому эта, подчеркиваю, гуманная проблематика, весьма привлекательна для риторики политиков, различных политических и общественных организаций. В тоже время, на деле, для решения проблемы психического благополучия и здоровья людей сделано еще очень мало. И то немалое, что делается, по большей части касается медицинской сферы – психиатрии, которая в основном занимается патологиями, т.е. больными людьми. А как же быть с практически здоровыми? Существуют исследования о том, что практически каждый человек не менее 1-2 раз в жизни переживает серьезные психологические проблемы, для решения которых он нуждается в квалифицированной помощи.

И если такие проблемы, как наркомания, алкоголизм, СПИД, поражающие сегодня десятки и сотни тысяч человек, хоть на слуху, существуют различные программы, в том числе государственные, по разрешению и профилактике этих негативных явлений. То проблема оказания качественных психологических услуг населению, в действительности находится, в таком застое и анахронизме, в результате чего в реальности, явно или скрыто – страдают миллионы людей!

Важным и перспективным заказчиком практической психологии является государство. Именно оно должно проводить социальную политику, нацеленную на гармонизацию интересов и отношений различных социальных и национальных групп, улучшение качества жизни определенных слоев населения, создание оптимальных условий для укрепления психического здоровья людей. В этой области существует много сложных, в сущности, общенациональных проблем, которые не могут быть решены без соответствующих государственных программ. Так, например, в США, по данным статистики, на решение проблем, связанных со стрессами, уходит от 75 до 90 миллиардов долларов ежегодно, что составляет около 10 процентов от валового национального продукта. При этом около 17 миллиардов составляют потери из-за снижения производительности, вызванного стрессовыми переживаниями; алкоголизм является причиной потерь, измеряемых 10 миллиардами (прогулы и впустую растроченный талант); злоупотребление наркотиками приводит к потере 17 миллиардов ежегодно.

На протяжении многих десятилетий все (в том числе и душевно-духовные) запросы, нужды и проблемы людей в нашей стране обслуживались, удовлетворялись и решались с помощью вне рыночных отношений и механизмов. Рынок изменил эту ситуацию. Спрос действительно рождает предложение, и сегодня психологическая практика откровенно капитализируется, пытаясь встать на рыночные рельсы и завоевать место под солнцем, что, в общем-то, нормально и закономерно в социальных и экономических реалиях сегодняшнего дня. На фоне явного оживления интереса в обществе к различным чудесам, мистике, экстрасенсорному восприятию, телекинезу и т.п. (свидетельством этого является все возрастающий интерес к экстрасенсам, ясновидящим, телепатиям, детям индиго, популяризация таких телепередач, как «Необъяснимо, но факт», «Очевидное и невероятное», «Битвы экстрасенсов» и т.д.) за последние 15-20 лет значительно расширилась сфера приложения психологической практики, в несколько раз возросло количество людей, практикующих в этой области.

Повседневная профессиональная психологическая практика способствует росту осознания обществом ценности человеческой индивидуальности. Социальный заказ на профессиональную деятельность практического психолога базируется на доступном общественному сознанию представлении о содержании его профессиональной деятельности, о его возможностях помогать людям в таких трудностях, на которые не реагируют никакие иные социальные институты.

Влияет на этот процесс публицистическая и научно-популярная литература, анализирующая проблемы современного человека. Необходимость конкретных психологических знаний о человеке начинают осознавать и представители различных областей социальной практики: учителя, врачи, юристы, менеджеры, политики. Без этих знаний им все сложнее решать свою базовую задачу – целенаправленно взаимодействовать с людьми, управлять ими. Количество и интенсивность практических психологических проблем делает их более чувствительными к пропаганде психологических знаний.

Отдельные сферы общественной практики по-разному, с разным темпом приходят к осознанию своих практических психологических проблем; одни более быстро, другие – медленно. Более предрасположены к принятию психологических услуг такие социальные области, как юридическая практика, финансовая сфера, медицина, система среднего образования, силовые структуры, транспорт, прежде всего авиационный. Это объясняется тем, что в этих областях жизни более чувствительны последствия психологических затруднений, есть определенные традиции в понимании роли индивидуальности человека и значимости психологического фактора в целом

Таким образом, перспективы развития психологической практики и повышение спроса на деятельность психологов-практиков обуславливается растущей зависимостью экономики, политики, здравоохранения, образования и других областей общественной жизни и деятельности от полноты понимания и учета психологических закономерностей поведения людей. Безусловно, в сфере оказания психологической практики еще много субъективных и объективных проблем. Потенциальным источником социального заказа психологических услуг является уровень психологической культуры населения, тесно связанный с осознанием ценности человеческой жизни. Именно поэтому сегодня целесообразно сообществам психологов выработать концепцию по комплексной системе психологического обслуживания, придать ей соответствующий юридический и общественный статус.

УДК 159.99:

А. В. МАНЖОС

Первомайский институт

Одесского национального университета им. И. И. Мечникова

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Во все времена молодежь несет в себе высокую социальную ценность, выступает движущей силой развития, фактором перемен. А самое главное, она выступает лакмусовой бумажкой, показывая здоровье или болезненность современного общества. Одним из показателей не совсем здорового развития социума является снижение уровня ответственности у представителей данной возрастной группы как в гражданских, семейных вопросах, так и в профессиональной сфере.

Понятие «ответственность» изучается в философии, педагогике, психологии и имеет разные вариации своего определения. В философии Демокрита ответственность, не врожденное свойство, а продукт культуры, результат социализации, регулятор поведения человека. Аристотель утверждал, что ответственность появляется тогда когда, правильно направленный разум соотносится с движением чувств и наоборот [1, с. 183].

Ответственность в гуманистической психологии К. Роджерса возможна лишь при осознании собственной самости, которая состоит в опыте каждого человека. Механизм, который интегрирует чувство ответственности – глубинное переживание опыта человеком [4, с. 279]. В. Франкл считает, что основой формирования ответственности выступает выбор ценностей, поиск смысла и совесть человека, которая помогает делать правильный выбор [5].

В педагогике ответственность понимают, как способность личности контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми в обществе социальными, моральными и правовыми нормами или как способность личности понимать ответственность своих действий предвиденным результатом.

Особое место занимает ответственность в профессиональной сфере, а точнее в профессиональном становлении человека. Профессиональное становление – это процесс формирования отношения к профессии, накопление опыта практической деятельности, профессиональное совершенствование и приобретение мастерства. Процесс профессионального становления охватывает следующие этапы: формирование профессиональных намерений, профессиональное обучение, вхождение в профессию, частичную или полную реализацию в самостоятельной трудовой деятельности.

Соответственно, Э. Ф. Зеер раскрывает профессиональную ответственность как принятие личностью на себя ответственности за качество профессионального становления и реализация своего профессионально-психологического потенциала [3, с. 94].

Н. Ф. Желаевская [2] предлагает рассмотреть влияние ответственности на профессиональное становление личности, через изучение ее структуры:

– когнитивный компонент рассматривается как оценка личностью своей профессиональной компетентности, стремление постоянно расти (или его отсутствие), понимание профессиональных перспектив, наличие (отсутствие) профессиональных планов на будущее, понимание своего места в сложной системе профессиональных отношений;

– мотивационно-ценностный компонент включает доминирующие у человека настроения, связанные с профессией и профессиональной деятельностью; эмоциональная окрашенность представлений о будущем, в частности, профессиональном;

– конативный компонент профессиональной ответственности личности обуславливает готовность действовать, осуществлять задуманное в соответствии с целью и задачами. Именно этот компонент связан с проявлением таких личностных качеств как: добросовестность, исполнительность, дисциплинированность, требовательность, честность, самостоятельность, уверенность, самокритичность, собранность.

Проводя исследование данной структуры Н. Ф. Желаевская определила что, молодые специалисты с высокими показателями карьерного продвижения имеют достаточно высокий уровень профессиональной ответственности, который характеризуется высокой способностью самоуправления, высокая ценность таких мотивов как общая активность, творческая активность и социальная полезность, выраженной личностной уверенностью, высокими оценками по шкале совестливости.

Можно выделить, ответственность благодаря своей структуре выполняет направляющую и контролирующую функции, что и обеспечивает оптимальное профессиональное становление личности.

Источником развития профессиональной ответственности у молодежи является в первую очередь, правильно организованная система обучения в высших учебных заведениях. Главным компонентом, которой выступает максимальное взаимодействие личности и деятельности.

Литература

1. Ждан А. Н. История психологии: От античности до наших дней / А. Н. Ждан. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.
2. Желаевская Н. Ф. Профессиональная ответственность личности как детерминанта карьерного продвижения : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. Ф. Желаевская. – Сочи, 2010. – 240 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., стер. – М., 2007. – 240 с.
4. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия / К. Роджерс / Пер. с англ. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 320 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

УДК 159. 923.2

О. Л. МАЧУШНИК

Житомирський державний університет ім. Івана Франка

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Підготовка спеціалістів належного рівня кваліфікації є першочерговим завданням для кожного освітнього закладу. Вона є головною і потребує нових підходів та рішень у змінних соціальних умовах. Молоді спеціалісти повинні бути не лише добре навченими та освіченими, вони повинні бути готовими швидко та якісно використовувати набуті знання на практиці та вміти за потреби самостійно поповнювати їх. Ще видатний російський педагог К. Д. Ушинський зазначав, що слід постійно пам'ятати про те, що «потрібно передавати учневі не лише ті чи інші знання, але й розвивати в ньому бажання і здатність самостійно, без вчителя, засвоювати нові знання» [3, с. 500].

Вміння та бажання постійного пошуку нових необхідних знань відрізняє, крім іншого, посереднього фахівця від висококваліфікованого. Тому проблема формування та розвитку у молодого фахівця пізнавальної активності ще на етапі навчання у ВНЗ потребує пильної уваги викладачів. Питанням підготовки фахівців-психологів присвячені роботи О. Бондаренка, І. Булах, С. Васьківської, П. Горностая, Т. Говорун, Л. Долинської, С. Максименка, В. Панка, Н. Пов'якель, Ю. Приходько, М. Савчина, В. Семиченко, Т. Титаренко, Л. Уманець, Н. Чепелевої, Т. Яценко та багатьох інших вчених-психологів.

Вважається, що пізнавальна активність є однією із найвагоміших складових у фаховій підготовці, показником, який свідчить про її якість. Проте й досі досягнення високого рівня розвитку пізнавальної активності студентів залишається відкритим питанням для психолого-педагогічної науки і практики. Значний вклад у вивчення цієї проблеми внесли вчені-педагоги та психологи Д. Богоявленська, Л. Божович,

Л. Виготський, П. Гальперін, Л. Головань, О. Запорожець, М. Ігнатенко, Г. Костюк, Р. Лемберг, О. Леонтєв, Л. Лісіна, В. Лозова, О. Матюшкін, М. Махмутов, Н. Менчинська, В. Моляко, Н. Половникова, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, Т. Шамова, М. Шкіль, І. Якиманська та інші.

Проте прямих шляхів вивчення пізнавальної активності досі немає. Дослідження згаданих авторів у першу чергу присвячені опису шляхів та засобів розвитку пізнавальної активності у дошкільників та учнів середньої школи. Досі невеликою є кількість робіт, у яких розглядаються особливості пізнавальної активності саме студентської молоді [1; 2; 4 та ін.]. Досліджень, які б стосувалися вивчення особливостей розвитку пізнавальної активності та її ролі в процесі підготовки психологів у ВНЗ, нами не виявлено.

Ми приєднуємося до думки вчених про те, що пізнавальна активність є складним психологічним утворенням, яке являє собою єдність пізнавальної, емоційної та вольової сфер людини. Пізнавальна активність – це вибіркова пізнавальна спрямованість людини на предмети та явища оточуючої дійсності.

Завданням даної роботи є вивчення пізнавальної активності студентів-психологів. База дослідження – Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова, Житомирський державний університет імені Івана Франка та Житомирський інститут Міжрегіональної академії управління персоналом. У констатувальній частині дослідження взяли участь 360 майбутніх психологів перших – п'ятих курсів. Для вивчення пізнавальної активності було використано ряд діагностичних методів (тестування, опитування, анкетування, метод аналізу продуктів діяльності та інші). Кількісна обробка даних здійснювалася за допомогою методів математичної статистики із використанням програми STATISTICA 6.0.

Аналіз отриманих результатів дозволив нам виділити декілька груп, до яких ми віднесли студентів із високим, середнім та низьким рівнем пізнавальної активності, а також виділити студентів із різним ставленням до професії, яку вони отримують, та із різними планами на майбутню професійну діяльність. В рамках формувальної частини дослідження було розроблено програму розвитку пізнавальної активності майбутніх психологів. Було сформовано експериментальну та контрольну групи досліджуваних по 60 осіб у кожній. До цих груп ввійшло по дві академічні групи із приблизно однаковими показниками пізнавальної активності досліджуваних.

Зі студентами експериментальних груп проводилися заняття один раз на тиждень впродовж двох місяців. Кожне заняття включало: виконання письмових завдань, обмін досвідом, конструювання, програвання, аналіз та обговорення реальних ситуацій, вилучених із психолого-педагогічної практики, вправи із самоаналізу та домашнє завдання. Реалізація даної програми, як свідчать результати контрольного експерименту, дозволила нам, в цілому, розв'язати завдання формування та розвитку пізнавальної активності студентів-психологів. Це виявилось як у підвищенні кількісних та якісних показників пізнавальної активності, так і в усвідомленні студентами важливості тих знань, які вони отримують в процесі професійної підготовки у ВНЗ.

У досліджуваних в контрольних групах динаміка змін за більшістю показників виражена на низькому рівні чи не спостерігається зовсім. Отже, можемо констатувати, що суттєвих відмінностей з попередніми результатами нами виявлено не було. Відмінність між показниками пізнавальної активності досліджуваних експериментальних груп до формувального експерименту та після нього виявилася статистично значущою, що, в свою чергу, є підтвердженням того, що засобами цілеспрямованого розвитку видається можливим формувати та розвивати дане утворення. В експериментальних групах зменшилася кількість студентів із негативним ставленням до можливості у подальшому працевлаштуватися за фахом, зросла якість підготовки студентів до занять, також збільшилася кількість оцінок високого та найвищого рівнів. Студенти стали більш активними на заняттях, при підготовці до них частіше беруться за виконання пошукових та творчих завдань, на заняттях значно збільшилася кількість запитань до викладачів стосовно матеріалу, що вивчається.

В результаті проведеного формувального експерименту ми отримали збільшення кількісних та якісних показників пізнавальної активності студентів – майбутніх психологів, що дозволило нам говорити про дієвість запропонованої нами програми «Розвиток пізнавальної активності», та можливість її використання для формування та розвитку пізнавальної активності студентів.

Література

1. Алексєнко Т. А. Пізнавальна активність студентів / Т. А. Алексєнко // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : наук.-метод. зб. – К., 1994. – С. 317–320.
2. Голева З. В. Пізнавальна активність як умова розвитку творчого мислення студента / З. В. Голева, О. К. Іванова // Активізація творчого мислення студента : зб. статей. – К. : Вища школа, 1976. – С. 23–29.
3. Ушинський К. Д. Твори у 6 томах // К. Д. Ушинський. – Т. 2. – К. : Рад. школа, 1954. – 560 с.
4. Яворовская Л. М. Особенности познавательной активности студентов как предпосылка использования групповых форм обучения / Л. М. Яворовская // Сб. науч. работ аспирантов Харьковского гос. ун-та. – Харьков, 1992. – С. 194–198.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Вищий навчальний заклад є найважливішим етапом освоєння професії, початком професійного становлення. Воно полягає в активному, свідомому утвердженні людини у професійній позиції на основі засвоєння певної системи знань, норм, цінностей, оволодіння професійними вміннями. В зрілому юнацькому віці відбувається адаптація студента-новачка до навчального закладу, діяльності в умовах вищої школи. Колишній школяр мусить суттєво перебудувати свої уявлення про навчання, звички, поведінку, на нових засадах забезпечити власну самоорганізацію.

Сьогодні виникла нагальна необхідність створення сприятливих умов для оволодіння підростаючою особистістю досвідом здійснення самоперетворювальних змін, саморозвитку, що можливо, на нашу думку, на основі рефлексії особистості. Самоактуалізація, реалізація професіоналізму, орієнтація на успішність роботи зі студентами не може бути здійснена поза колективної роботи викладача, його спілкування і взаємодії як зі студентами, так і з колегами.

Великого значення набуває саме психологічна культура викладача, яка визначає його психологічну готовність якомога повніше реалізовувати культуротворчу, гуманістичну функції, здатність оволодівати професійними цінностями та сучасним інструментарієм вивчення і розвитку індивідуальності сучасного студента.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема професійної компетентності викладача постійно привертає до себе увагу і деякі науковці розглядали її окремі аспекти (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, І. Д. Бех, В. С. Біблер, І. А. Зязюн, О. М. Леонтєв, С. Д. Максименко, В. Д. Шадріков). Крім того, теорію та експериментальні дослідження саме педагогічного колективу розвивали такі автори, як О. В. Петровський, В. В. Шпалінський, Г. М. Андрєєва, А. І. Донцов, Л. І. Уманський, Н. Н. Обозов.

Науково-педагогічна діяльність на ниві вищої освіти є важливою та потрібною. Саме через освіту формується особистість, майбутнє держави та її культури. Процес навчання – це зворотній процес, процес постійної взаємодії між викладачем та студентом. В умовах сьогодення якість цього процесу залежить від рівня готовності і викладача, і студента до співпраці. На думку приходять слова видатного педагога В. О. Сухомлинського: «Навчання – це не механічна передача знань. Це надзвичайно складні людські взаємини».

Провідною діяльністю студента вищого навчального закладу є навчально-професійна діяльність. Саме в процесі та завдяки їй досягаються основні цілі підготовки спеціалістів. Вона найбільш інтенсивно впливає на особистісне зростання й професійне становлення студентів, набуття ними професійно-важливих знань, умінь і навичок. У процесі навчальної діяльності трансформується структура самосвідомості студента, формується соціально-професійний аспект його «Я-концепції», психічні процеси й стани «професіоналізуються».

Навчально-професійна діяльність студентів явище складне. Вона відрізняється, з одного боку, від діяльності школяра (головне оволодіти знаннями), а з іншого – від професіоналів (практичне виконання певних ділових функцій). Головна відмінність полягає в тому, що навчальна діяльність студента була професійно спрямована. Велику увагу сьогодні необхідно приділити саме показникам успішного зростання студента в вищому навчальному закладі.

Перший показник успішного навчання студентів – це пізнавальна мотивація, інтерес до професії та її опанування. Традиційно успіх у навчальній діяльності пов'язується, насамперед, із рівнем інтелектуального розвитку особистості. «Сильні» і «слабкі» студенти відрізняються один від одного не за рівнем інтелекту, а за мотивацією навчальної діяльності. Для «сильних» студентів характерна є внутрішня мотивація: вони мають потребу в опануванні професією на високому рівні, зорієнтовані на отримання міцних професійних знань і практичних умінь. Стосовно ж «слабких» студентів, то їх мотивація загалом зовнішня, ситуативна: уникнути осуду й покарання за низьку успішність.

На мою думку, який не був би високий рівень інтелектуальних здібностей студента, він ніколи не зможе компенсувати його низьку навчальну мотивацію та сприяти успішній навчальній діяльності. Саме тому, існує необхідність, на думку багатьох науковців, цілеспрямованого формування у студентів мотивації.

Другим показником успішного студента виокремлюємо потенційні здібності до опанування професією.

Неважко навести приклади, які підтверджують, що уявлення студентів про свої здібності суттєво впливає на успіхи їх у навчанні й нерідко призводять до того, що рівень успішності студента виявляється значно нижчим, ніж можна було передбачити, орієнтуючись лише на його потенційні здібності. Часто студент, ще не приступивши до виконання завдання, заявляє, що не зможе з ним впоратися.

Для успішного навчання у вузі студенту необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприймання, пам'яті, мислення, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів, оволодіння логічними операціями тощо. Окрім цього, для студента вузу важливим є також високий рівень мовленнєвої культури та багатий словниковий запас, достатня комунікабельність і соціально-перцептивні здібності.

Третім показником успішного студента виокремлюємо високий рівень свідомості та особливості мислення.

Система навчання у вищій школі значною мірою розрахована на високий рівень свідомості студентів, їхньої самостійності й здатності до самоконтролю своєї діяльності та поведінки, адже формально відсутня сувора поточна «шкільна» перевірка, й контроль, студенту надається значно більше можливостей вибору змісту й способів навчальної діяльності, форм звітності за її результати.

Особливості мислення студента – один із основних факторів успішності його навчання. Набагато важче піддається перебудові неуспішність, що є наслідком недостатнього рівня розвитку мислення.

Закономірна послідовність змін у мисленні студентів, які були позначені як стадії:

1 стадія – інтерпретація світу й свого освітнього досвіду авторитарним, дуалістичним чином. Світ може бути тільки хорошим чи поганим, правильним чи неправильним. Студенти шукають істину й прагнуть до знань. Роль викладача – навчати студентів, а їх власна роль – сумлінно навчатися.

2 стадія – стадія діалектичного мислення: зіткнення з різними поглядами на проблему, коливання й помилками в їх розв'язанні. Студенти поступово при звичаються і навіть схвалюють таку різноманітність думок, обумовлюють і синтезують їх. Вони зникають з тим, що кожна людина має право й може, залежно від контексту, підійти до одного й того ж явища з різних боків.

3 стадія – виникає потреба прийти до якоїсь власної думки, відшукати свою відповідь на спірні питання й виявити при цьому власні переконання. Студенти починають брати відповідальність за власний вибір цінностей, поглядів і свого стилю життя.

До четвертого показника психологічної сутності успішного студента відносимо моральну культуру.

Основна мета вищої школи формування елітарних якостей майбутніх спеціалістів-інтелегентів як передумова відтворення та розвитку духовного потенціалу суспільства.

До бажаних «елітарних якостей» майбутнього спеціаліста можна віднести: взаємоповага, толерантність та терпимість по відношенню один до одного, готовність та здібність до діалогу культур, відкритої комунікації, плюралізму думок, виявленню гнучкої, а не силової стратегії рішення наукових, виробничих, соціальних конфліктів та подолання криз.

Висновки. Таким чином, при наявності вищезгаданих показників формування психологічної сутності успішного студента вищого навчального закладу обов'язково призведе до появи нового професіонала-спеціаліста.

У цілому розуміння освіти та виховання набувають статусу громадськості, а важливою особливістю вищої школи стає те, що вона сприяє формуванню соціально зрілої особистості. Для такої особистості характерним є:

- соціальна компетентність – наявність комплексу знань про соціальний світ і своє місце в ньому;
- соціальний інтелект – здібності до аналізу, прогнозування та регулювання особистих соціальних дій;
- здібності приймати на себе моральну відповідальність за життєві та професійні рішення;
- терпимість як наслідок діалектичного та плюралістичного світогляду;
- намагання до саморозвитку та самоактуалізації.

Тому, психологічну сутність успішного студента вищого навчального закладу можна визначити наступним чином: професійно-вмотивований, відповідально-організований, морально-зорієнтований студент з харизмою.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) : навч. посіб. / В. П. Кутішенко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 128 с.
4. Михальченко Н. В. Роль психологічної культури викладача в розвитку особистісної рефлексії у студентів-психологів / Н. В. Михальченко // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 22–23 квітня 2011 р.). – Хмельницький : ХНУ, 2011. – С.63–65.
5. Прядко Н. О. Проблема психологічної готовності вчителя до професійної діяльності / Н. О. Прядко // Матеріали Першої Міжнар. наук.-практ. конф. «Науковий потенціал світу 2004». Том 53. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. – 62 с.
6. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис / Э. Эриксон. – М., 1996. – 364 с.

**СОЦІАЛЬНІ ТА БІОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ,
ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА РІВЕНЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ**

Поняття емоційного інтелекту (ЕІ) є відносно новим для сучасного психологічного дискурсу України, незавершеною є як теоретична концептуалізація означеного поняття, так і вивчення його практичного потенціалу. Вперше воно було окреслене в роботах Г. Гарднера, а американськими психологами П. Саловеем та Дж. Майером застосовувалося для позначення сукупності ступеня розвитку таких особистісних якостей як самосвідомість, самоконтроль, самомотивація, уміння ставити себе на місце інших людей, вміння налагоджувати взаємодію з іншими людьми. Популізатором емоційного інтелекту та автором однойменної книги Д. Гоулманом ЕІ визначається як здатність усвідомлювати власні почуття, почуття інших людей, мотивувати самого себе та інших, управляти як власними емоціями, так і емоціями інших [1]. Особливого інтегруючого потенціалу ЕІ набуває у ракурсі аналізу професійно важливих якостей практичного психолога, оскільки ЕІ, за визначенням, логічно об'єднує у собі ті особистісні риси майбутнього психолога, які є найбільш важливими для його успішного професійного становлення. Тому, на наш погляд, важливо з'ясувати, які ж саме передумови чинять найбільш значний вплив на рівень емоційного інтелекту.

Чинники, що впливають на розвиток емоційного інтелекту, умовно можна поділити на біологічні та соціальні детермінанти. До біологічних відносять спадкові задатки емоційних здібностей, тип мислення, властивості темпераменту, до соціальних – рівень емоційного інтелекту батьків, рівень їх освіти та заробітку, гендерні особливості виховання, емоційно благополучні відносини між батьками, на основі яких формуються такі особистісні передумови ЕІ як рівень самосвідомості, рівень соціальної компетентності та ін. Розглянемо більше детально біологічні передумови.

Спадкові задатки емоційних здібностей – генетично детерміновані анатомо-фізіологічні особливості мозку та нервової системи, що є індивідуально-природною передумовою процесів формування здібностей, зокрема емоційних, та їх розвитку. У теорії мультифакторного інтелекту Г. Гарднера емоційні задатки виступають основою для емоційних здібностей, тобто емоційною складовою інтелекту

Правопівкульний тип мислення, який характеризується креативністю, привалюванням оперування образами та відчуттями, певною інтуїтивністю, у порівнянні з лівопівкульним, який спирається на раціональні переконання, когнітивні конструкти. Емоційний інтелект практичного психолога, звісно, не відкидає раціонального осмислення емоційної інформації, проте, на першому місці має бути саме цілісне сприйняття афективних послань, безоціночний, індивідуальний (навіть феноменологічний) підхід.

Властивості темпераменту є однією з найважливіших складових у формування якості, спрямованості емоційного інтелекту, здатності до його розвитку. Перша така властивість темпераменту – це емоційність, яка розглядається як стійка схильність до переживання емоцій певної модальності та знаку. Емоційність визначає чутливість до емоціогенних умов діяльності та спілкування; обумовлює фільтрацію впливів середовища; пов'язує діяльність та актуальні емоції; регулює діяльність та спілкування, будучи однією з умов їх успішності. Крім того, дослідниця Андреева І. Н. у своїх дослідженнях наводить дві базисні властивості темпераменту, які, на її думку, можуть мати високу пряму кореляцію зі складовими емоційного інтелекту – це екстраверсія та нейротизм. Під екстраверсією розуміють комплексну властивість особистості, яка стандартно характеризується як схильність до широких, різноманітних соціальних контактів (комунікабельність, говірливість), орієнтація не на внутрішній, а на зовнішній світ, а нейротизм – властивість особистості, яка характеризується підвищеною емоційною чутливістю, дратівливістю, збудливістю, імпульсивністю та тривожністю. З'ясовано, що екстраверсія може бути охарактеризована як передумова для формування лише міжособистісного емоційного інтелекту, тобто дає базис для розуміння та управління емоціями інших людей, але не своїх. Натомість нейротизм, особливо у юнацькому віці, взагалі негативно корелює із властивостями емоційного інтелекту – «...студенти із високими показниками нейротизму мають більш низький рівень здібностей до розуміння власних емоцій, а також до управління власними емоціями та емоціями інших людей» [2].

Соціальні чинники, які впливають на рівень емоційного інтелекту особистості можна умовно поділити на такі, що мали місце у батьківський сім'ї, та такі, що є особистісним здобутком. До перших можна віднести рівень емоційного інтелекту батьків, синтонію, емоційно благополучні відносини між батьками, рівень освіти батьків та сімейний бюджет, особливості гендерного виховання.

Найбільш об'єктивними (легко вимірюваними) чинниками батьківського середовища, що впливають на рівень емоційного інтелекту дитини, є їх рівень освіти та заробітку, дослідження Harrod, Sheer (2005) підтверджують пряму кореляцію цих двох показників, особливо у підлітковому віці [3].

Батьки із високим рівнем емоційного інтелекту створюють специфічне «середовище» в якому емоції, які переживаються як батьками, так і дітьми, не є афективними явищами, які потрібно або повністю

приховувати, або збуджено демонструвати, такими що не піддаються будь-якому аналізу, а, навпаки, розуміються як керований інструмент для спілкування, самопізнання, самомотивації і т. ін. Наслідком такої сімейної взаємодії стають емоційно благополучні відносини між батьками. У західних дослідженнях було з'ясовано, що люди, задоволені своїм сімейним життям, у порівнянні з незадоволеними, мали більш високий рівень розвитку емоційного інтелекту.

Крім того, важливу роль відіграють і гендерні особливості виховання, адже саме найближче оточення формує у дитини стереотипи поведінки, особливості емоційного реагування, притаманні певній статі. Як свідчать дослідження І. Н. Андреевої, наслідками такого гендерно-орієнтованого виховання стає те, що у жінок є більш розвинутим міжособистісний емоційний інтелект, проте знижена здатність до диференціації та аналізу власних емоцій та управління ними, а у чоловіків – внутрішньоособистісний, але вони менш чутливі до емоційних змін інших людей, до знаходження мотивації їх поведінки (ці особливості мають певні вікові зміни, але в цілому залишають сталими). Натомість андрогінність, як наслідок певної стратегії виховання у батьківській сім'ї, позитивно корелює із рівнем емоційного інтелекту. Андрогінні досліджувані на відміну від індивідів із маскулініми чи фемінними характеристиками проявляють більшу емоційну гнучкість, поєднують здібності до розпізнавання та самоконтролю емоцій [3].

Однією з найважливіших передумов для розвитку емоційного інтелекту, зокрема розпізнавання емоцій, яка може бути закладена батьками, є синтонія – інстинктивна співзвучність з оточуючими. Наслідками такого виховання стає синтонічна особистість, яка рефлексивно переживає емоції практично тотожні із тими, які переживають контактуючі із нею люди. На думку дослідників цього явища, рівень синтонічності дитини пов'язаний із якістю емоційних реакцій оточення на дії дитини, які є орієнтирами для її самооцінки та ставлення до себе. Натомість, є два протилежних полюси виховання, які перешкоджають або гальмують розвиток синтонічності дитини – це, з одного боку, гіперопіка, а з іншого – холодність та байдужість батьків. Перше – відкидає необхідність у дитини дослухатися до інших, підлаштовувати свою поведінку під настрій інших, зокрема дорослих, адже вони й без того усіяко спрямовані на неї, готові до виконання будь-яких примх. Емоційна байдужість та відстороненість батьків, навіть у схильної до синтонії дитини, викликає небажання її проявляти, оскільки дитина не отримує необхідного емоційного відгуку, або ж отримує лише негативний відгук – холодність, критику, презирство, цькування.

Рівень розвитку самосвідомості, базис для якої закладається ще у перші роки життя, відіграє значну роль для розвитку подальшої адекватної самооцінки і т. ін. На думку деяких вчених, вся система особистісної саморегуляції базується на ступені розвиненості самосвідомості. Таким чином, міра розвитку самосвідомості виступає у якості передумови до управління власними емоціями [4; 5].

Впевненість у соціальній компетентності є важливим особистісним здобутком будь-якої особистості, але вона набуває особливого значення у професії практичного психолога. Оскільки вимагає, з одного боку, досить значного досвіду особистісного спілкування, широкого репертуару соціальних ролей, гнучкої адаптативної системи, а з іншого – ряд когнітивних утворень, які стають запорукою успішного спілкування, а, відтак, і впевненості у власній соціальній компетентності [6].

Висновки. Отже, підсумовуючи вищевказане, можна дійти висновку, що як біологічні, так і соціальні чинники, що впливають на рівень емоційного інтелекту майбутніх практичних психологів, мають неспецифічний характер, окреслюють ряд факторів, що стосуються індивідуально типологічних особливостей, характеру сімейного виховання та взаємодії у ранньому дитинстві, а також ряд світоглядних та компетентнісних позицій особистості.

Література

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дениэл Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА ; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.
2. Андреева И. Н. Черты темперамента как биологические предпосылки эмоционального интеллекта // Наука і освіта. – 2007. – № 8–9. – С. 4–8.
3. Андреева И. Н. Биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта // Когнитивная психология : сб. статей / Под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. – Минск : БГПУ, 2006. – С. 7–11.
4. Зарицька В. В. Вікові передумови розвитку емоційного інтелекту особистості (дошкільний і шкільний періоди) // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія. 2011. – Вип. 38. – Режим доступу – http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2011_38/04.html
5. Нгуен М. А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте / М. А. Нгуен // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 3. – С. 46–51.
6. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.

**ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ
У ПЕДАГОГІВ ТВОРЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Кожній людині притаманна любов до мистецтва у більшій чи меншій мірі. З часом змінюються стилі та течії і направляють їх люди, що відчують потребу суспільства у змінах та створюють нові тенденції. Кожен студент творчих спеціальностей може внести свою лепту у формування сучасного мистецтва. А от наскільки – це вже залежить від його особистості, творчих здібностей, умов життя і педагогів, що з ним працюють. Саме вони спрямовують розвиток творчих здібностей майбутнього творця мистецтва. Рівень педагогічної майстерності, творчого досвіду та практичне втілення навичок, що прищеплюються студентам педагогом потребує постійного вдосконалення.

У ході наукового дослідження на тему «Креативність як основний фактор професійного розвитку дизайнера» визначається місце креативності для професійної діяльності дизайнера для студентів творчих спеціальностей (бакалавр та спеціаліст). Одна з супутніх частин стосується діагностики та вдосконалення рівня психологічних творчих характеристик педагогів, які проводять навчання в умовах стаціонару.

Дане дослідження лише малою мірою торкається проблеми рівня креативного потенціалу педагога, як однієї із сил, що формує студентське навчання. У минулому столітті креативністю як інтегральною творчою здібністю займалися багато вчених. Дж. Гілфорд визначав її як дивергентне мислення та здатність відмовитись від стереотипів. Ф. Баррон основним моментом креативності визначав здатність привнести в досвід щось нове. М. Валлах – здатність створювати оригінальні ідеї в умовах постановки нових проблем. Л. Є. Берк – здатність створювати незвичні ідеї, що користуються попитом у суспільстві. В. Н. Козленко визначає креативність як потребу в дослідницькій роботі, що притаманна кожній людині з народження.

Адресна група: педагоги вищого навчального закладу творчих спеціальностей.

Мета програми: підтримка та покращення креативності у творчому процесі для педагогічної роботи зі студентами на високому рівні. Форма роботи: тренінгові зустрічі. Програма складається із 8 занять щотижня. Тривалість кожного заняття 1–1,5 год. Роз'яснення самостійної роботи. Методи і процедури: бесіда; міні-лекції; самостійна робота; творчі завдання.

Структура заняття:

1. Розгляд творчих завдань для самостійної роботи.
2. Вправи-розминки.
3. Основна частина (вправи).
4. Домашнє завдання.

Результати програми оцінювались у бесіді з учасниками, аналізу змін у виконанні творчих завдань, бесіді зі студентами про зміни у викладанні, спостереженні у педагогічному процесі. За результатами оцінки тренінгу та конструктивними пропозиціями проводиться корегування програми для подальшого ефективнішого використання. Аналізуючи результати тренінгу визначено певну ефективність програми з підтримки та покращення креативності педагогів.

Література

1. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 702 с.
2. Моляко В. О. Стратегії творчої діяльності / В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – 388 с.
3. Клименко В. В. Психологія творчості / В. В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
4. Даниленко В. Я. Дизайн / В. Я. Даниленко. – Харків : ХДАДХ, 2003. – 664 с.
5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 488 с.

**ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ
ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У процесі підготовки студентів-психологів у вищих навчальних закладах важливе місце відводиться формуванню у них позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності. Позитивна мотивація включає комплекс мотивів, особистісних якостей, що стимулюють емоційне ставлення студентів до навчальної діяльності та сприяють їхній успішній професійній підготовці.

Формування позитивної мотивації майбутніх психологів до професійної діяльності передбачає формування усвідомленого позитивного ставлення студентів до змісту психологічних знань; виховання інтересу до психології як науки про психіку людини; виховання особистісних якостей майбутнього психолога з урахуванням його спеціалізації; формування вміння проводити психологічну діагностику, консультування і психореабілітацію.

Прикладна (практична) психологія з моменту її виникнення не тільки привела до диференціації у підготовці психологів (психологів-дослідників і психологів-практиків), а й узаконила різні методи підготовки спеціалістів-психологів: традиційно-академічні та традиційно-діалогічні методи навчання [1–3; 6].

У вітчизняній науковій психології більш-менш повно сформований вищий рівень – теоретико-методологічний, але недостатньо сформовані інші: рівень проєктування психологічних технологій, рівень формування практичних методик роботи спеціаліста та рівень професійних навичок.

Диференціація підготовки психологів і професійного вдосконалення – актуальне питання сьогодення, а тому будувати її слід так, щоб процес і зміст навчання забезпечували професійний відбір і диференціацію підготовки психологів за такими напрямками:

- диференціація психологічної освіти на теоретичну і практичну;
- засвоєння загальних теоретичних положень психології, оволодіння теоретичними основами певних галузевих напрямів практичної психології;
- спеціалізована психологічна підготовка до практичної діяльності, оволодіння практичними технологіями, знаннями, вміннями, навичками;
- підготовка особистості майбутнього психолога до професійного психологічного аналізу ситуацій.

Психологічні дослідження [1; 2; 4] показують, що мотивацію навчальної діяльності можна характеризувати виходячи з аналізу потребнісно-мотиваційної системи особистості. Мотив є результатом мотивації і впливає на внутрішню психологічну активність, яка організує та планує діяльність і поведінку людини, в основі яких лежить задоволення потреби. Мотивацію можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її спрямованість і активність у діяльності. Мотивація пояснює цілеспрямованість дій, організованість і стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення мети.

У навчальній діяльності майбутніх психологів домінуючими є такі мотиви: професійна спрямованість, орієнтація на майбутнє професійне досягнення, пізнавальні, комунікативні та ін. Найсприятливішими психологічними умовами формування зазначених мотивів можуть бути такі: організована навчальна діяльність, у процесі якої створюються позитивний емоційний клімат навчання; уведення в навчальний процес форм і методів інтерактивного навчання (тренінги, ділові та рольові ігри). На практиці застосовують такі методи ігрової діяльності:

- аналіз конкретних ситуацій, який полягає в тому, що через аналіз і оцінювання конкретної ситуації студенти в уявній ситуації або на практиці виконують роль людини, яка приймає рішення;
- рольові ігри, спрямовані на учіння вирішувати міжособистісні проблеми, що виникають в умовах колективної взаємодії;
- імітуючі моделі, спрямовані на відтворення професійної діяльності.

Зазначені психологічні умови стимулюють навчальну діяльність майбутніх психологів у ставленні до предмету, сприяють організації самостійного пізнавального пошуку за допомогою проблемних ситуацій, що мають професійну спрямованість, та організації колективних форм пізнавальної діяльності студентів, що передбачає взаємо– і самоаналіз, взаємо– і самооцінку, вчать формулювати проблемні запитання до теми у процесі занять і в період підготовки до них, проводити психологічні експерименти на заняттях.

Нині, розроблюючи системи підготовки психолога до професійної діяльності, будуючи моделі його особистості, доцільно проаналізувати вимоги і визначення критеріїв моделей особистості психолога, який успішно здійснює свою діяльність [6]. У дослідженнях індивідуально-психологічних передумов успішної діяльності психолога-експериментатора виокремлюються:

- вербальні здібності до розуміння мови (володіння нею);
- здібності до спостереження (самоспостереження) і довготривалого зосередження уваги.

Спонтанна зацікавленість сприяє довготривалому вирішенню тієї самої проблеми: порівняно високий рівень наукової обдарованості (пам'ять, творче мислення, фантазія, спостережливість). Окремі риси особистості, такі як ентузіазм, старанність, здатність до критики та самокритики, дисциплінованість, вміння встановлювати контакт з людьми, характерні для діяльності психолога (теоретика, експерта, психодіагноста) [7].

Залежно від характеру взаємозумовлених впливів психолога на людину і людини на психолога у процесі спілкування, вирізняються два основних види майбутньої професійної діяльності:

- діяльність психолога-дослідника;
- діяльність психолога-практика (експерта з корекції відхилень у функціях людини).

У цьому разі прогнозує ефективність роботи психолога може ґрунтуватись на швидкості розпізнавання змін у поведінці людини (рівня розвитку соціального інтелекту) і на оцінюванні сили впливу психолога на поведінку людини та стилі ставлення психолога до клієнта.

З огляду на викладене можна зробити припущення щодо прояву спеціальних здібностей психологів з деякими соціально-перцептивними вміннями (розуміння психологічного стану людини, емпатією, рефлексією) [1].

У процесі підготовки психологів вирізняються вміння розв'язувати завдання спілкування (таланти спілкування як спеціальна здібність психологів) [3]. У структурі цих здібностей важливими є п'ять складових [3]:

– уміння повно і правильно сприймати людину (спостережливість, швидка орієнтація в ситуації тощо);

– уміння розуміти властивості й особливості людини (проникнення в її духовний світ, інтуїція);

– чуйність і співпереживання (симпатія, доброта і повага до людини, готовність допомогти);

– уміння аналізувати свою поведінку (рефлексія);

– уміння керувати собою і процесом спілкування (самоконтроль).

У спеціальних здібностях психолога потрібно формувати такі якості особистості, які забезпечуватимуть успішну взаємодію людей, розуміння ситуації та людей і ефективний вплив на них, усунення конфліктів, організацію спільної діяльності. Успішність діяльності психолога визначатиметься рівнями сформованості: комунікативних умінь;

– проєктивних умінь (або силою впливу на поведінку людей);

– чутливості до ситуації (до об'єкта, процесу і наслідку психічної діяльності).

Основними умовами формування позитивної мотивації професійного досягнення у студентському віці є сформовані, усвідомлені професійні уявлення про майбутню професійну діяльність; чітко визначена і усвідомлена кінцева мета учіння; розуміння практичної значущості та зв'язку з кінцевою метою кожного виду роботи; використання репродуктивно-виконавчої, проблемно-розвивальної стратегії введення мети учіння; методи емоційної регуляції навчальної діяльності; уведення у навчальний процес форм і методів інтерактивного навчання (тренінгів, ділових і рольових ігор).

Формуванню і розвитку пізнавальних мотивів учіння майбутніх психологів у вузах сприяють також проведення навчального процесу на рівні функціональних можливостей студента, максимальне спирання на розумову діяльність, емоційна атмосфера навчання та сприятливе спілкування.

Таким чином, формуючи у майбутніх психологів позитивну мотивацію до професійної діяльності, доцільно орієнтуватися на особистісно-дієвий підхід, що передбачає орієнтацію особистості майбутнього психолога на професійну діяльність; створення позитивного емоційного клімату навчання; уведення в навчальний процес форм і методів інтерактивного навчання (тренінгів, ділових і рольових ігор) та активних методів навчання (створення творчих психологічних ситуацій тощо); формування комунікативних здібностей, які, у свою чергу, сприяють формуванню творчої особистості майбутнього психолога.

Література

1. Аминов Н. А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 5.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование. – М., 1982. – Т. 1.
3. Бочманова Н. В. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н. В. Бочманова, Н. А. Стафурина // Соврем. психол.-педагогич. пробл. высш. шк. – Л., 1985. – Вып. 5.
4. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990.
5. Володарская И. А. Система подготовки психологов в США / И. А. Володарская, Н. М. Мезунова // Вестн. МГУ. Сер. 14. – 1990. – № 1.
6. Практична психологія у системі освіти. Питання організації та методики. – К., 1995.
7. Рамуль К. А. О психологии ученого, и в частности о психологии ученого-психолога / К. А. Рамуль // Вопр. психол. – 1965. – № 6.

УДК 159.922.8 (043.2)

Н. І. ПОГОРІЛЬСЬКА

Національний авіаційний університет

СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ДИТИНИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ

Аналіз психологічних досліджень з обраної проблеми зарубіжних та вітчизняних науковців доводить, що для повного та гармонійного розвитку особистості дитині необхідно зростати в здоровому сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові. Вчені А. Рой та М. Сігельман зазначають, що уважна, шаноблива поведінка батьків до дитини розвиває позитивне сприйняття себе останньої, а знехтувальна поведінка, відповідно, до неприйняття себе [1, с. 43]. На думку К. Хорні, формування здорової особистості можливе лише тоді, коли батьки проявляють істинну любов та тепло у стосунках з дитиною [5, с. 257]. На нашу думку, ставлення батьків до дітей виступатиме і психологічним ресурсом при подоланні життєвих труднощів.

Останнім часом все частіше висловлюється думка, що сама по собі ситуація є нейтральною. Її знак залежить насамперед від того, як людина ставиться до неї, що вкладає в неї, чого очікує. І через те, як

людина оцінює її, відбувається переструктурування попереднього досвіду, оцінка своїх можливостей. В зарубіжній психології для позначення зусиль, які людина залучає для розв'язання життєвих труднощів, використовується поняття coping behavior, яке можна перекласти як подолання, переживання, адаптація.

І хоча дана проблема досить часто останнім часом потрапляла до поля зору науковців, єдиного визначення подолання на даний момент поки що немає. Серед інших визначень найбільш часто цитується Г. Вебер, який визначає подолання таким чином: «coping є індивідуальний спосіб взаємодії суб'єкта з ситуацією відповідно з його власною логікою, значимістю в житті людини і його психологічними можливостями» [3]. Суттєве значення при виборі певної стратегії подолання, відповідно, займає смислова сфера особистості.

Відтак, об'єктом нашого дослідження виступили ставлення батьків до дітей. Предметом ми визначили вплив батьківського ставлення на становлення стратегій подолання та смисложиттєвих орієнтацій. У дослідженні взяло участь 30 осіб жіночої статі юнацького віку. Задля розкриття особливості впливу ставлення батьків до дітей було використано наступний методичний інструментарій:

1) методика А. Рое та М. Сігельмана призначена для відображення ретроспективних уявлень про відносини з батьками у віці до 12-ти років і розрахована на дослідження осіб юнацького віку (від 16 до 21 року) [1]. Вона включає 100 запитань, об'єднаних у два блоки. Блок «А» спрямований на дослідження ставлень до матері, блок «В» – до батька. Методика охоплює п'ять шкал: «Любов», «Вимоги», «Опіка», «Відкидання», «Ліберальність». Шкала «Любов» дає змогу оцінити уявне емоційне ставлення матері чи батька до свого сина чи доньки, виражає прийняття дитини, позитивні стосунки з нею;

2) тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтьєва спрямований на визначення загального осмислення життя, особливостей прояву трьох конкретних смисложиттєвих орієнтацій («цілі в житті», «процес життя чи інтерес і емоційна насиченість життя», «результативність життя або задоволеність самореалізацією») та два аспекти локусу контролю [2];

3) методика «Тест-Опитувальник Ways of Coping Questionnaire (WOCQ)», створена Р. Лазарусом та С. Фолкманом, адаптована С. І. Хаїровою [4, с. 9–17]. Дозволяє виміряти ступінь прояву таких стратегій подолання як: конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, уникнення/втікання від дійсності, плановане рішення та позитивна переоцінка.

У результаті проведеного за допомогою кореляційного аналізу дослідження було визначено ряд зв'язків. Встановлено обернений зв'язок опіки матері та стратегії подолання самоконтроль ($-0,482$ при $p \leq 0,05$). Ця стратегія описує зусилля, що спрямовані на регуляцію власних почуттів і вчинків. Також відомо, що саме цю стратегію люди застосовують у ситуації, яка розцінюється як загрозна для самооцінки. Отримані результати дають можливість припустити, що справді високий рівень батьківської опіки, розуміння батьками потреб дітей, підвищує самооцінку дитини та знижує ступінь її вразливості до дії стресорів.

Приблизно так саме можна пояснити і встановлений зв'язок між любов'ю батька та стратегією подолання дистанціювання ($-0,585$ при $p \leq 0,05$): чим вищим оцінюється рівень розуміння батьком потреб доньки, тим рідше доросла донька застосовує саме цю стратегію, яка описує спроби відділити себе від проблеми і звести до мінімуму значимість ситуації. До речі, автори цієї методики вважають дану методику не адаптивною.

Любов батька сприяє застосуванню особистістю в подоланні стратегію пошуку соціальної підтримки ($0,529$ при $p \leq 0,05$). Експериментально доведено (С. Кобаса, [6]), що причинами, які стримують пошук допомоги, є можливість нанесення «шкоди» самоповазі особистості, її прагнення не погіршувати думку оточення про саму себе, небажання показувати свою слабкість. За даними С. Кобаса [6], люди, які отримують достатньо підтримки, легше долають труднощі. Отже, наявність у «арсеналі подолання» у особистості такої стратегії сприяє подоланню труднощів з найменшими витратами, мобілізує її в критичні моменти життя, позитивно впливає на психічне та фізичне здоров'я.

Наступна стратегія адаптації – позитивна переоцінка – спрямована на створення позитивного значення ситуації. К. Муздибаєв [3] наголошує на «пастиці», яка прихована в цій стратегії. Не викликає сумніву те, що надання позитивного смислу важким, негативним обставинам зменшує тиск і служить емоційним пристосуванням до цієї ситуації. В той же час таке, багато в чому штучне, перенесення уваги відволікає від вирішення конкретних практичних проблем. Проблема не вирішується, на неї просто чіпляється ярлик із позитивним знаком. Отже, для дитини, якій батько надає свободу та самостійність, лояльність щодо її певних поведінкових огріхів, не притаманне застосування даної не адаптивної стратегії подолання ($-0,484$ при $p \leq 0,05$).

Аналіз кореляційних зв'язків стратегій подолання та компонентів смисложиттєвих орієнтацій виявив лише один обернений статично значимий зв'язок між показником локусу контролю життя та стратегією подолання конфронтацією ($-0,509$ при $p = 0,03$), що є цілком зрозумілим, оскільки людині, яка вважає, що свобода вибору ілюзорна і даремно що-небудь загадувати наперед, навряд чи притаманні агресивні спроби змінити ситуацію, що потребує від особистості деякої міри ворожості і ризику.

Отже, аналіз результатів кореляційного аналізу вказує на наявність зв'язків між смисложиттєвою орієнтацією «цілі в житті» та опікою матері ($0,553$ при $p \leq 0,05$), ліберальністю обох батьків (матері ($0,605$ при $p \leq 0,05$), батька ($0,605$ при $p \leq 0,05$)). Таким чином, можна зробити висновок, що чим більше батьки надають можливість дитині свободи та самостійності, лояльно ставляться до її помилок, і при цьому дитина

відчуває турботу та розуміння її потреб, тим більше доросла людина переживає осмисленість, спрямованість та часову перспективу життя. Проте, варто зазначити, що якщо діти переоцінюють ступінь лояльності батьків, то у них можуть виникнути проблеми з адекватністю планування, оскільки плани не матимуть реальної опори і не підкріплюватимуться відповідальністю за їх реалізацію.

Наступний зв'язок, який було визначено в процесі аналізу, вказує, що відчуття непотрібності власній матері, відстороненість її від переживань дитини, викликає незадоволення дитини своїм життям в теперішньому (0,757 при $p \leq 0,05$), дитина не може сприймати процес життя цікавим, емоційно насиченим та наповненим смыслом (-0,528 при $p \leq 0,01$). І, навпаки, відчуття любові та опіки матері підвищує рівень загальної осмисленості життя (0,506 при $p \leq 0,05$), тобто підвищує рівень переживання онтологічної значимості життя [2, 3].

Висновок: отже, можна зробити висновок, що ставлення батьків до дитини має визначальне значення для становлення захисної, ресурсної системи особистості: опіка матері формує у особистості стратегію подолання, самоконтроль, любов батька – стратегію пошуку соціальної підтримки, а також, навпаки, стимулює уникання стратегії подолання дистанціювання. Також результати проведеного дослідження вказують на наявність зв'язків між смисложиттєвою орієнтацією «цілі в житті» та опікою матері, ліберальністю обох батьків, і підтверджують, що відчуття непотрібності матері, відсторонення її від переживань дитини, формує у дитини відчуття загального невдоволення власним життям.

Література

1. Крупська О. І. Ретроспективний погляд юнаків на своїх батьків: адаптація методики А. Рое та М. Сігельмана / О. І. Крупська // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 2. – С. 42–49.
2. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2006. – 18 с.
3. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями : теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1, вып. 2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.soc.pu.ru/publications/jssa/1998/2/8>
4. Хаирова С. И. К созданию адаптированного варианта методики WOCQ / С. И. Хаирова // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 1. – С. 9–16.
5. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 607 с.
6. Kobasa S. C. Personality and social resources in stress resistance / S. C. Kobasa, M. C. Puccetti. // Journal of personality and social psychology. – 1983. – Vol. 56, № 4. – P. 839–850.

УДК 159.944

Р. П. ПОПЕЛЮШКО
Хмельницький національний університет

ПРИЧИНИ РОЗВИТКУ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Актуальність. Інтенсифікація життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до працівників соціальних організацій нові, більш складні вимоги, що, безумовно, впливає на психологічний стан працівників, обумовлює виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів. Особливо яскраво вплив стресів проявляється у соціально-психологічній діяльності, через перенасиченість її такими стресогенами, як: відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо. Одним із найважливіх наслідків довготривалого професійного стресу є синдром «професійного вигорання»

Аналіз літератури свідчить, що проблема синдрому «професійного вигорання» знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених присвячених змісту та структурі цього синдрому (М. Буриш, Л. М. Карамушка, Н. О. Левицька, Г. В. Ложкін, М. П. Лейтер, С. Д. Максименко, Л. Малець, Е. Махер, М. Л. Смульсон, Т. В. Форманюк, У. Б. Шуфелі та ін.), а також методам його діагностики (В. В. Бойко, К. Маслач, Т. І. Ронгинська, О. С. Старченкова та ін.). Окрім того, деякі вияви синдрому «професійного вигорання» вивчались, як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками, у соціальних працівників та психологів (Т. Марек, К. Ван Вак та ін.), спортсменів (Б. Вайт, В. Могран, Р. Флиппин, А. Хакней та ін.) тощо.

Особливості професійного стресу та окремі вияви синдрому «професійного вигорання» у працівників соціальних організацій досліджувались такими російськими вченими, як: О. А. Баранов, В. В. Зеньковський, Л. Ф. Колеснікова, В. В. Никонов, А. С. Шафранова та ін. Що ж до особливостей вияву синдрому «професійного вигорання» у практичних психологів вітчизняних соціальних організацій та соціально-психологічних детермінант його виникнення, то ця проблема не виступала раніше предметом спеціального дослідження.

Мета дослідження – дослідити основні прояви синдрому «професійного вигорання» у психологів та соціально-психологічні детермінанти його виникнення.

Отже, синдром професійного вигорання – специфічний вид професійної деформації осіб, вимушених під час виконання своїх обов'язків тісно спілкуватися з людьми [1].

Це вироблений особою механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на обрані психотравмуючі дії. У літературі як синонім синдрому професійного вигорання, використовується термін «синдром психічного вигорання».

«Синдром професійного вигорання» характерний тільки для представників комунікативних професій, або, як ще прийнято їх називати, професій типу «людина – людина» [1].

Причини виникнення синдрому професійного вигорання існують як суб'єктивні, так і об'єктивні.

Суб'єктивні (індивідуальні) пов'язані: з особливостями особи, віком (молоді співробітники більше схильні до ризику «вигорання»), системою життєвих цінностей, переконаннями, способами і механізмами індивідуального психологічного захисту, з особистим відношенням до виконуваних видів діяльності, взаєминами з колегами по роботі, членами своєї сім'ї. Сюди можна віднести і високий рівень очікування результатів своєї професійної діяльності, високий рівень відданості моральним принципам, проблему відповіді на прохання відмовою і сказати «ні», схильність до самопожертвування і тому подібне. Найбільше схильні до «згорання», і першими виходять з ладу, як правило, самі кращі співробітники – ті, хто найвідповідальніше відноситься до своєї роботи, переживає за свою справу, вкладає в нього душу.

Об'єктивні (ситуаційні) безпосередньо пов'язані із службовими обов'язками, наприклад: із збільшенням професійного навантаження, недостатнім розумінням посадових обов'язків, неадекватною соціальною і психологічною підтримкою і так далі [2].

Стадії синдрому професійного вигорання.

Тривале і надмірне функціональне навантаження за наявності напружених міжособових стосунків, що мають яскраве емоційне забарвлення, є основною передумовою формування синдрому вигорання. Це відбувається поступово, в три стадії.

Емоційне виснаження – перша стадія професійного вигорання. Вона проявляється в емоційному перенапруженні, почутті нестачі сил до кінця робочого дня і наступного дня, і як результат – в пониженому емоційному фоні. Сприйняття приглушується, втрачається гострота почуттів, виникає відчуття «порожнечі», байдужість до усього оточуючого, в першу чергу до професійної діяльності. На цій стадії синдром вигорання ще може розглядатися як захисний механізм, оскільки дозволяє людині дозувати і економно витрачати свої енергетичні ресурси.

Потім починають дратувати люди, з якими доводиться працювати, втрачається інтерес до спілкування. У крузі своїх колег що почав «вигорати» професіонал зі зневагою або цинізмом розповідає про деяких своїх клієнтів або підлеглих. Це характерно для другої стадії вигорання – деперсоналізації. Вона проявляється в деформації (знеособленні) міжособових стосунків. У одних випадках підвищується негативізм, активізуються цинічні установки і почуття в повсякденних контактах як з колегами, так і з клієнтами. У других випадках, навпаки, підвищується залежність від інших. Причому той, що «вигорає» сам не розуміє причини свого роздратування і починає шукати їх навколо себе, як правило, на роботі.

На третій стадії – редукції особових досягнень – відзначається різке падіння самооцінки, яке може проявитися в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, до редукування власної гідності, в негативізмі відносно службових обов'язків, зниженні професійної мотивації, знятті з себе відповідальності, обмеженні своїх можливостей і обов'язків відносно інших. Людина за звичкою може зберігати респектабельність, проте усе і усі оточуючі стають їй байдужими. Спілкування з людьми викликає дискомфорт. На останній стадії можливі психосоматичні реакції і зловживання психоактивними речовинами (алкоголем, наркотиками) [3].

Основні симптоми синдрому професійного вигорання.

Оскільки «вигорання» наростає поступово, людина часто продовжує працювати в тому ж режимі з важкими психологічними перевантаженнями до тих пір, поки не наступлять критичні його прояви: фізичні, психологічні і поведінкові.

До фізичних проявів відносяться: зниження апетиту; загострення хронічних захворювань; сильна втома, стомлення після активної професійної діяльності, при цьому звичайний для людини відпочинок не приводить його в норму; часті головні болі, постійні коливання тиску; порушення сну або повне безсоння та ін.

Психологічні симптоми проявляються в: підвищеній дратівливості, почутті втоми і депресії; розчаруванні в роботі і особистому житті; втраті самоповаги і впевненості в собі; зниженні інтересу до роботи; почутті неадекватності, безнадійності, безглуздя того, що відбувається і нез'ясовної провини; частій зміні настрою; невмотивованому занепокоєнні про майбутнє; особистій усунутості, тобто значущі події, що відбуваються навколо людини, викликають у нього слабкий емоційний відгук або просто його не хвилюють; почутті неспроможності, безвихідності, втраті віри в завтрашній день та ін.

Поведінкові проблеми можуть бути наступні: емоційні «вибухи», невмотивована зміна настрою; зневага професійними та сімейними обов'язками; зниження самокритичності; негативний настрій по відношенню до виконуваної роботи, відсутність ініціативи, мотивації; падіння продуктивності праці; обмеження спілкування з колегами, друзями і знайомими; труднощі при спілкуванні з оточенням, поява

негативного відношення до клієнтів; втрата почуття гумору, негативне відношення до себе; зловживання алкоголем, ніотином, кофеїном тощо [2].

Наявність у людини одного або декількох таких ознак вказує на процес «вигорання», що почався. Профілактика СПВ має бути комплексною і вестися у різних напрямках.

Отже, підсумовуючи вище сказане, можна зробити наступний **висновок**, що до основних чинників, що грають істотну роль в професійному вигоранні, відносять наступні: особистісний, рольовий і організаційний.

Рольовий фактор проявляється у рольовій конфліктності та рольової невизначеності.

До особистісного чинника відносять: схильність до співчуття, ідеалістичне відношення до роботи, разом з тим нестійкість, схильність до марень, одержимість нав'язливими ідеями; емпатія, гуманність, м'якість, ідеалізованість, інтровертованість, фанатичність.

Організаційні фактори наступні: байдужість до своїх обов'язків, дегуманізація у формі зростаючого негативізму по відношенню як до пацієнтів або клієнтів, так і до співробітників, відчуття власної професійної неспроможності, відчуття незадоволеності роботою, явища деперсоналізації. Необхідність роботи в одному і напруженому ритмі з великим емоційним навантаженням особистісної взаємодії з важким контингентом. Разом з цим розвитку синдрому сприяє відсутність належної винагороди (у тому числі не тільки матеріальної, а й психологічної) за виконану роботу.

Дані особливості спілкування виступають в якості загальних професійних стресів для всіх професій, які відносяться до числа «комунікативних».

Література

1. Барбанова М. В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания»: учеб. пособ. / М. В. Барбанова. – М. : Педагогика, 2005. – 527 с.

2. Зайчикова Т. В. Синдром “професійного вигорання” в роботі практичних психологів / Т. В. Зайчикова // Психологічній службі системи освіти України 10 років: Здобутки, проблеми і перспективи : матеріали Всеукр. ювілейної наук.-практ. конф. (22–23 жовтня 2001 р.). – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 168–169.

3. Фирсова А. В. Изучение и профилактика эмоционального выгорания у педагогов / А. В. Фирсова, А. М. Павлова // Психология сегодня : материалы XI региональной науч.-практ. конф. студентов и аспирантов. – Екатеринбург, 2009. – 261 с.

УДК 159.9.075

О. Ф. ПРИЛПКО
Військовий інститут

Київського національного університету ім. Тараса Шевченка

АВТОРИТЕТ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ ПРАВОПОРЯДКУ ЗСУ: КРИТЕРІЙ ЙОГО ОЦІНКИ ТА СКЛАДОВІ

Аналіз наукової літератури дав можливість зробити висновок, що авторитет військовослужбовця Військової служби правопорядку ЗСУ складається з єдності авторитету посади й авторитету особистості. Авторитет посади – міра соціальної значущості суб'єкта – носія комплексу юридично закріплених владних повноважень, якими наділена відповідна посада. Таким чином, авторитет посади передбачає, у першу чергу, владно-правові відносини. Водночас, авторитет особистості є більш значущим для ефективності діяльності. Авторитет особистості формується за допомогою соціально-психологічних механізмів і залежить від особистих якостей людини, її знань, умінь і навичок, професійної майстерності і життєвого досвіду.

З метою виділення складових авторитету військовослужбовців Військової служби правопорядку ЗСУ нами був використаний метод контент-аналізу наукової літератури. Виділено 18 загальних якостей. Вони були розподілені на 3 групи якостей: загальнокультурні; професійні; психологічні.

До групи «загальнокультурні якості» ми включили якості, що відображають культуру професійного спілкування військовослужбовця ЗСУ:

- культура професійної діяльності – сукупність форм повсякденної поведінки військовослужбовця Військової служби правопорядку ЗСУ, в яких знаходять зовнішній вираз;
- скромність – скромна поведінка, скромний спосіб життя;
- ввічливість – дотримання правил пристойності, чемність, уважність, зовнішній прояв доброзичливості до всіх, готовність надати послугу, делікатність, такт;
- порядність – чесність, нездатність здійснювати підлі вчинки;
- тактовність – відчуття міри, яке передбачає уміння поводитися в суспільстві;
- принциповість – уміння дотримуватися твердих принципів, переконань, твердих поглядів на речі та події.

До групи «професійні якості» було включено якості, що відображають психічні та психофізіологічні особливості військовослужбовця Військової служби правопорядку ЗСУ, та які необхідні у досягненні суспільно-прийнятної ефективності у професійній діяльності:

– старанність – виконання в строк доручень і своїх обов'язків, хорошого виконання завдань, старанності;

– дисциплінованість – свідоме підпорядкування своєї поведінки нормативним актам і статутам ЗСУ;

– розум, кмітливість – здатність військовослужбовця Військової служби правопорядку ЗСУ логічно мислити, пізнавати що-небудь, високий розвиток інтелекту, здатність добре, швидко міркувати, розуміти;

– діловитість – знання справи, заповзятливість, здатність продуктивно працювати, розвинені професійні уміння і навички;

– сумлінність – точне і чесне виконання професійних обов'язків;

– мужність – здатність приймати і здійснювати свої рішення без страху, долаючи внутрішні коливання, непохитність, твердість у вчинках.

Результати аналізу дають можливість зробити висновок, що найбільш значущими «професійними якостями» військовослужбовця Військової служби правопорядку ЗСУ є дисциплінованість; діловитість, сумлінність.

До групи «психологічні якості» було включено якості емоційного та комунікативного характеру:

– доброзичливість – бажання добра людям, готовність сприяти їх благополуччю;

– емпатія – збагнення емоційного стану людини у формі співпереживання, чуйність, співчуття, здатність легко розуміти людей;

– комунікабельність – здатність легко входити в спілкування, природність і невимушеність поведінки, готовність до співпраці;

– емоційна стійкість – здатність володіти собою, самовладання при конфліктах, витримка, холоднокровність при провокуючих діях злочинних і корумпованих осіб, рівний, спокійний характер;

– справедливість – об'єктивна оцінка людей відповідно до істини;

– самокритичність – прагнення оцінювати свою поведінку, уміння розкривати свої помилки і недоліки.

За результатами аналізу дослідження зроблено висновок, що найбільш значущими психологічними якостями військовослужбовця Військової служби правопорядку ЗСУ є емпатія, комунікабельність та емоційна стійкість.

Аналіз наукової літератури дав можливість визначити критерії оцінки авторитету військовослужбовця Військової служби правопорядку ЗСУ, а саме:

– оцінка військовослужбовцями ЗСУ рівня сформованості у військовослужбовців Військової служби правопорядку ЗСУ загальнокультурних і професійно-психологічних якостей;

– оцінка військовослужбовцями ЗСУ результативності професійної діяльності військовослужбовців Військової служби правопорядку ЗСУ;

– профілактична ефективність професійної діяльності військовослужбовців Військової служби правопорядку ЗСУ (динаміка звернень до Військової служби правопорядку ЗСУ).

Отже, контент-аналіз наукової літератури показав, що найбільш значущими особистісними якостями військовослужбовця Військової служби правопорядку ЗСУ, є такі: загальнокультурні (культура професійної діяльності, ввічливість, тактовність); професійні (діловитість, сумлінність, дисциплінованість); психологічні (емпатія, комунікабельність, емоційна стійкість). Оскільки такі якості, як комунікабельність, емпатія відносяться як до психологічних, так і до професійних якостей, надалі ми об'єднали психологічні і професійні групи якостей і назвали їх професійно-психологічними якостями.

Література

1. Авагимян Р. А. Психологические особенности и структура педагогического авторитета преподавателя вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Р. А. Авагимян. – Ереван, 1985. – 20 с.

2. Барабанщиков А. В. Психология воинского коллектива / А. В. Барабанщиков, А. Д. Глоточкин. – М. : Воениздат, 1967. – 252 с.

**ПСИХОЛОГІЯ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ
В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ ПРОСТОРІ***Нова реальність виникає в зоні переходу, де виснажується колишня парадигма.
З конспекту стенограми круглого столу «Духовний вимір...»*

Сьогодні проблема цінностей, здається, «бестселер» у наукових розвідках, мас-медіа, творах мистецтва тощо. Нові технології розширили можливості для комунікації, в результаті чого пришвидшили процеси розвитку науки, суспільства, економіки тощо. У цій реальності цінності виступають в якості точки для орієнтації в невпинних процесах надшвидкого розвитку різних сфер людського життя, виявляючись насамперед, у спільних традиціях інтерпретації конкретних релігійних і культурних принципів, які об'єднують людей. У період «високошвидкісних змін» зусилля особистості спрямовуються на пошук відповідей щодо впливу нових елементів на стабільність традиційного тлумачення. Актуальність і популярність розмов про цінності та їх роль у людській діяльності витікає з необхідності освоїти й пояснити нові елементи дійсності, що є базою для стабільності соціуму й особистості в ньому.

Метою цієї розвідки є спроба виявлення нових підходів, що об'єднують становлення цінностей і знань та виявляють психолого-педагогічні принципи цього процесу в університетському просторі як потужному розвиваючому середовищі.

Відомо, що в університетській освіті увагу приділяють здебільшого формуванню знань (навчанню), які відповідають навчальним програмам і задовольняють освітні стандарти. Студенти здебільшого вивчають факти, теорії. Навчальний план дає відповідь на питання «Що я можу знати?» у тому сенсі, які знання можуть бути корисними для мого життя.

Умови ж сучасного життя вказують на важливість спеціальних знань, які піддаються змінам в процесі культурного розвитку та прийняття особистих рішень. Таким чином, питання «Що я можу знати?» вимогами часу замінюється пошуком відповіді на питання «Чому це знання може бути корисним?». Університетська освіта покликана не тільки дати знання, а й – стимулювати мислення про життєздатність цих знань у спільній відповідальності за майбутнє соціальної спільноти. Таким чином, роль цінностей в процесі прийняття рішень виявляється у свідомості окремої людини. Знання підтримує якість аргументації за чи проти можливих дій. Тому університетський простір має не тільки відповідальність за навчання, але й – виконувати функцію соціального розвитку. В даний час спрацьовує поділ на виховання цінностей і навчання знанням в процесі окремих навчальних занять, що дає занадто мало ефективності в виконанні цієї функції.

У західній науці відомі підходи, що об'єднують знання і цінності в освіті, а саме VaKE-підхід (Values and Knowledge Education) претендує на об'єднання процесів становлення цінностей і здобуття знань в освіті. Ця концепція була розроблена Патри у 2001р. [10, с. 73–94]. на основі принципів конструктивізму про значення освіти, які продовжують традицію Кольберга (1981, 1984) [6; 7], Блатта (1975) [1, с. 129–161], а також Озера і Алзофа (1992) [8], базуючись на дилемі дискусій. Конструктивістський підхід до навчання як набуття знань формулюється у Глазерсфельда (1981, 1991) [3; 4], Герстенмайер і Мандла (1995) [2, с. 867–888.], які виводять дидактичну спрямованість.

Виходячи з дилеми дискусій і дидактичної спрямованості, принципи VaKE-підходу стверджують, що:

- Навчання – це не пасивне поглинання інформації, а активний процес, коли нова інформація перевіряється на життєздатність. Навчання створює окремі реальності. Вивчення людини розбудовує її знання відповідно до її досвіду (Глазерсфельд, 1995) [5].
- Пізнання є процесом адаптації: навчання не є прагненням до знань із метою пізнання онтологічної реальності, а виступає побудовою особистого та індивідуального світу (Глазерсфельд, 1991) [4].
- Набуття знань і навчання відбувається в ситуаціях, коли люди зіштовхуються з конфліктами та проблемами, які вони не можуть вирішити за допомогою знань, що ними володіють (Piaget, 1976) [11].
- Процес навчання пов'язаний з цілями, які перебувають у тісному зв'язку з студентом. Таким чином, відповідь на питання «З якої причини мені вчитися?» має величезний вплив на навчання: якість навчального процесу залежить від ступеня осмислення відповіді на це питання (Патри, 1999) [9, с. 78-96.].
- Датчиком для процесу навчання є застосовуваність, або «життєздатність» знання в конкретній ситуації і для певної мети (Глазерсфельд, 1981) [3].
- Для того, щоб знання пройшли тест на доцільність, то навчання повинно відбуватися як інтерактивний процес (Глазерсфельд, 1995) [5].
- Професор (викладач, учитель) має створювати навчальні ситуації, які провокують у студентів когнітивні конфлікти.

• Роль професора (вчителя) полягає у супроводі студентів на шляху їх дуже особистого процесу придбання знань та перевірки ними знань на життєздатність. Керівні принципи для цієї ролі полягають у тому, щоб надаючи підтримку, спровокувати в студентів набуття знань.

• Основні елементи навчання полягають у процесі пошуку необхідної інформації про правила поведінки та угоди на основі їх обговорення, яке базується на принципі «спілкування – не суперництва».

• Щоб оцінити, які аргументи кращі, особистого рішення проблеми буде недостатньо порівняно з усіма іншими аргументами і рішеннями. Може статися, що в результаті нової інформації, перше рішення відкидається, оскільки наступний чи протилежний аргумент є більш підходящим і переконливим.

Життєздатність перевірки знань виступає одним з центральних елементів процесу навчання у VaKE-підході. Згідно з принципами конструктивізму навчальні ситуації мають забезпечувати можливість для перевірки знань, які можуть бути успішно застосовані для досягнення певної мети, що й вказує на їх цінність. Такі принципи об'єднують процеси формування знань і становлення цінностей у розвиваючому середовищі, яким і покликаний бути університетський простір.

Література

1. Blatt, M., & Kohlberg, L. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement // *Journal of Moral Education*, 4, – 1975. – P. 129-161.
2. Gerstenmaier, J., & Mandl, H. Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive // *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, – 1995. – P. 867-888
3. Glasersfeld, E. V. The concept of adaption and viability in a radical constructivist theory of knowledge // Sigel, I., Glinkoff, R., & Brodzinsky, D. (eds.): *New directions in Piagetian theory and their application to education*. Hillsdale, NJ. – 1981.
4. Glasersfeld, E. V. (ed.) *Radical constructivism in mathematics education*. Dordrecht: Kluwer. – 1991.
5. Glasersfeld, E. V. *Radical constructivism. A way of knowing and learning*. London: The Falmer Press. – 1995.
6. Kohlberg, L. *Essays on moral development. Vol. 1: The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row. – 1981.
7. Kohlberg, L. *Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row. – 1984.
8. Oser, F. & Althof, W. *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Klett-Cotta – 1992.
9. Patry, J.-L. Unterrichtsqualität, offener Unterricht und Erwachsenenbildung // Astleitner, H., & Sindler, A., *Pädagogische Grundlagen virtueller Ausbildung*. Wien: Universitätsverlag, – 1999. – P. 78–96.
10. Patry, J.-L. Die Qualitätsdiskussion im konstruktivistischen Unterricht // Schwetz, H., Reiter, A., & Zeyringer, M. (Hrsg.) *Konstruktivistisches Lernen mit neuen Medien*. – Innsbruck: Studienverlag, – 2001. – P. 73–94.
11. Piaget, J. Piagets Theory. In: Inhelder, B. & Chipman, H.H. (eds.) *Piaget and his School*. New York: Springer. – 1976.

УДК 159.9

М. М. РОССОВА

*Волинський національний університет ім. Лесі Українки,
Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок)
№ 453 Харківської міської ради»*

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ІМПЛІЦИТНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ ВЧИТЕЛЯ

У сучасній психології простежується тенденція системного підходу та комплексного вивчення феномену психологічного впливу в усіх сферах життєдіяльності особистості. Науковці намагаються систематизувати види, умови, методи, способи, прийоми, техніки психологічного впливу тощо. Ними окреслюються теоретико-методологічні засади психологічного впливу, розробляються концептуальні моделі здійснення впливу у професійній діяльності, у міжособистісній взаємодії у найрізноманітніших сферах життєдіяльності; вивчаються соціально-психологічні механізми психологічного впливу і детермінанти успішності та визначаються морально-психологічні аспекти його здійснення [1]. Стверджується також про необхідність розробки єдиної логічно вивіреної та емпірично перевіреної концепції психологічного впливу, що об'єднати усі наукові доробки та створити базис для вирішення складних соціальних, політичних, культурних та інших проблем сучасного суспільства.

Уміння використовувати психологічний вплив стає в сучасних умовах запорукою життєвого успіху, як в професійній сфері, так і в особистому плані. Саме у проблематиці психологічного впливу виражається зв'язок запитів і вимог соціального замовлення сьогодення, суспільної практики і потреб розвитку психологічної науки в цілому. Проблема психологічного впливу виступає як стрижнева проблема в психології і одночасно як системоутворююча категорія, яка багато в чому визначає цільову перспективу

(пошук законів управління психічними явищами і різними видами активності людини), прикладний потенціал впливу, пов'язаний із його застосуванням у соціальній практиці. Практична значущість проблеми психологічного впливу очевидна, перш за все, для фахівців, професійна діяльність яких відбувається в системі «людина-людина». Для них володіння методами психологічного впливу є важливою складовою професіоналізму. Висока теоретична і практична значущість проблеми психологічного впливу привела до вивчення різних його теоретичних та прикладних багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників (А. Бандура, Г. Балл, І. Ващенко, Л. Виготський, О. Гуменюк, Є. Доценко, Ф. Зімбардо, Г. Ковальов, В. Куліков, М. Ляйппе, О. Матеюк, С. Максименко, В. Москаленко, С. Московічі, В. М'ясищев, Б. Паригін, А. Петровський, М. Розенберг, В. Татарко, В. Татенко, М. Хайдеггер, Л. Фестінгер та інші. Проте, слід констатувати, що проблема психологічного впливу залишається недостатньо розробленою в психологічній науці [1, 2].

Одним з різновидів психологічного впливу в освітньому просторі є імпліцитний психологічний вплив, який базується на концепції імпліцитної теорії особистості і являє прихований неявний психологічний вплив учасників освітнього простору на відчуття, сприйняття, уявлення, стан, поведінку та психологічні якості один іншого, який включає емоційний, поведінковий, оцінний та когнітивний компоненти. Емоційний компонент – це провідний компонент імпліцитного психологічного впливу, який проявляється у позитивних і негативних емоційних відчуттях та станах, що виникають до, під час або після здійснення впливу, конфліктності станів (внутрішньо-особистісна, міжособистісна), емоційній чутливості, задоволеності собою, партнером, взаємодією, діяльністю тощо [3]. Поведінковий компонент імпліцитного психологічного впливу проявляється в конкретних діях у формі інтеракцій, реалізація яких обумовлена соціокультурними нормами груп, до яких належать адресати впливу. Оцінний компонент імпліцитного психологічного впливу пов'язаний з оцінкою адекватності створених первинних образів інших людей, що базуються на імпліцитній теорії особистості. Когнітивний компонент припускає усвідомлення того, що ці первинні образи можуть бути правильними або помилковими.

Імпліцитний психологічний вплив вчителя на учнів здійснюється завдяки спроможності ініціатора впливу (вчителя) свідомо чи неусвідомлено створювати (конструювати) первинні образи незнайомих чи малознайомих дітей на основі досвідної бази образів (психологічних властивостей та особливостей поведінки учнів), з якими він взаємодівав в минулому. Досвід спілкування вчителя з людьми сприяє набуттю стійких умінь і навичок інтерперсональних відносин з представниками різних груп в суспільстві, заснованих на соціальних нормах регуляції [4] і сприяє збагаченню досвідної бази образів учнів адресата впливу (вчителя). У зв'язку з цим важливим є виявлення комплексу психологічних характеристик вчителя, які можуть бути потенціалом його впливу, завдяки якому психологічний вплив буде здійснюватися успішно [5].

У сучасній психологічній науці існують різні погляди на визначення понять «потенціал особистості», проте не існує чітко окреслено поняття «потенціалу професійного психологічного впливу», в тому числі і вчителів. Проблема потенціалу особистості висвітлена у працях таких науковців, як: М. Айзенк, В. Бехтерев, Л. Виготський, Х. Вольф, Дж. Гілфорд, Р. Кеттел, Р. Мейлі, Л. Первін, Т. Рібо, С. Рубінштейн та інших. Потенціалу професійного прихованого психологічного впливу присвячено дослідження О. Матеюка і П. Волинця [6]. Потенціал імпліцитного психологічного впливу вчителя не було визначено донині. Можна висловити припущення, що він є цілісним психічним утворенням, сформованим на основі минулого досвіду взаємодії вчителя з учнями, який забезпечує ефективність здійснення професійної діяльності та реалізацію професійних впливів в освітньому просторі. Потенціал імпліцитного психологічного впливу вчителя включає психологічні, культурні, моральні, особливості, інтелектуальні та креативні можливості, соціальний статус, комунікативні вміння та навички вчителя. Проте, оскільки досвідна база образів учнів є прихованою для самого вчителя (адресата впливу), а також являється унікальною, неповторною, забарвленою індивідуальними особливостями особистості вчителя, виявляється складність у конкретизації структурних компонентів потенціалу імпліцитного психологічного впливу вчителя і потребує подальших досліджень у цьому напрямку.

Література

1. Матеюк О. А. Професійний психологічний вплив військового керівника на підлеглих в особливих умовах діяльності : монографія / О. А. Матеюк. – Хмельницький : Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2006. – 347 с.
2. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу : навчальний посібник / В. В. Москаленко. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.
3. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 192 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
5. Куницына В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
6. Матеюк О. А. Поняття та структура потенціалу прихованого професійного психологічного впливу / О. А. Матеюк, П. П. Волинець // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – Випуск 54. – 2010. – С. 230–235.

**ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ –
ВАЖЛИВІША СКЛАДОВА В ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ
СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

Мета і завдання: з'ясувати інформованість і особисте ставлення майбутніх лікарів до актуальних питань сучасної лікарської етики.

Сьогодні в Україні необхідні не тільки кваліфіковані фахівці, але, в першу чергу, високоморальні особистості. Відзеркаленням моральної кризи нашого суспільства є байдужість частини його членів до життя інших людей, намагання досягти був якою ціною власної мети, власного добробуту, нехтуючи інтересами інших. У цих умовах відбувається соціалізація молоді. Протидією впливу середовища може стати тільки цілеспрямоване виховання. Навчання у вищій школі – доленосні роки, які формують молоду людину, її етичні та моральні орієнтири. Найважливіше значення має морально-етичне виховання у медичних ВНЗ.

Майже три тисячоліття фундаментом медичної етики були моральні засади професійної діяльності лікаря, сформульовані Гіппократом. Однак стрімкий розвиток медичної науки, який розпочався у другій половині ХХ сторіччя, поява новітніх біотехнологій (генетичних, репродуктивних, трансплантологічних) виявили обмеження етики Гіппократа в умовах сучасної науки і лікарської практики. У 60-70 роках минулого сторіччя народжується нова наука «біоетика» як спроба окреслити моральні кордони втручання людини у процес відродження життя на землі. Засновник біоетики В. Р. Потер у своїй книзі «Біоетика: міст у майбутнє» (1971) переконливо довів, що тільки об'єднання біологічних знань і загальнолюдських цінностей є «наукою виживання» або «біоетикою», яка складається з екологічної та медичної біоетики. Етика є вивчення моральності, систематичний аналіз власних моральних рішень і поведінки. Лікарська етика тісно пов'язана, але не ідентична з біоетикою. Якщо лікарська етика зосереджується головним чином на питаннях, що постають із практики медицини, біоетика є дуже широкою наукою, яка стосується моральних питань, що постають з розвитком наук більш загально.

Прийняття етичного кодексу лікаря України, створеного на засадах біоетики та сучасних вимог до лікарської етики, вирішує широку сферу морально-етичних питань професійної медичної діяльності, але сприяє залученню нашої держави до цивілізованого світу, тому що впровадження біотичних принципів у дослідницьку та лікарську практику є однією з головних ознак цивілізованості країни. Формування у студентів етичних засад повинні стати стрижнем професійного і морального виховання майбутніх лікарів. Доречно згадати гасло Першого національного конгресу з біоетики в Україні: «Наука без совісті спустошує душу». З цієї точки зору неможна назвати задовільним стан етичного виховання у медичних українських вузах. Вже декілька років лікарська етика не входить в число обов'язкових дисциплін, а викладається факультативно на другому курсі. Факультатив не користується популярністю серед студентів, тому що питання з цієї науки не включені в навчальні та екзаменаційні методичні матеріали ані на клінічних, ані на теоретичних кафедрах. Щоб дізнатися думки самих майбутніх лікарів з визначеної проблеми було проведено анонімне анкетування.

Для анкетування вибрані особи, які не проходили факультатив з лікарської етики: другокурсники (n=40), шестикурсники (n=40) та інтерни (n=20). Опитуваним було запропоновано анкету, яка містила питання щодо інформованості майбутніх лікарів про нову науку біоетику, їх думку з приводу необхідності знання лікарської етики і термінів її викладання у медичних ВНЗ. Отримані дані, показали низький рівень інформованості майбутніх лікарів щодо проблеми біоетики, і ці показники практично однакові у студентів II курсу, VI курсу та інтернів. Тільки третина опитаних у кожній групі (35-38%) знає про існування науки біоетики, а п'ята частина (20-22%) – про головний принцип біоетики. Більшості другокурсників, шестикурсників та інтернів невідомо з яких частин складається біоетика (78-88%). Про прийняття Етичного кодексу лікаря України знає тільки четверта частина опитаних (25%). Щодо знання майбутніми лікарями основних принципів та змісту лікарської етики, то результати опитування також незадовільні: 55% другокурсників вони невідомі (33%) або не зовсім відомі (22%). Як не дивно, на VI курсі цей показник збільшився до 75%, а у інтернів склав 65%. На питання «Що формує лікарську етику?» другокурсники віддали перевагу моральності суспільства (45%), вивченню лікарської етики (35%) і тільки 20% – практичній медичній діяльності. У свідомості шестикурсників вагомість практичної медичної діяльності у формуванні етики лікаря і потреба у вивченні цієї науки дещо зростають (33% і 28% відповідно) та зменшується значущість моральності суспільства (28%). Інтерни вважають, що всі три складові практично рівною мірою впливають на формування лікарської етики (30-35%).

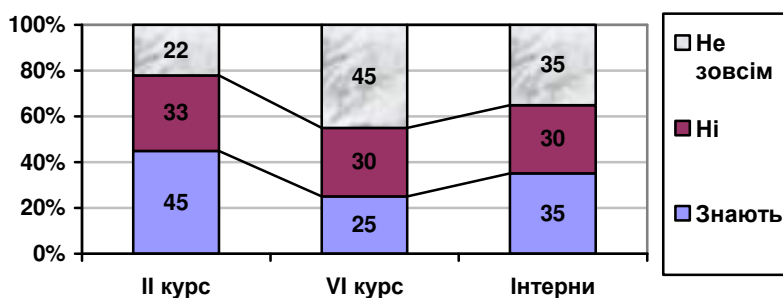


Рис. 1. Обізнаність опитаних щодо основних принципів і змісту лікарської етики і деонтології

Більшість опитаних впевнена, що лікарська етика позитивно впливає на професійний і кар'єрний зріст (77-85%). Водночас, 68% другокурсників, 45% шестикурсників і тільки третина (35%) інтернів ствердно відповіли на це запитання. Від 17% (II курс) до 45% (інтерни) опитаних вказують, що лікарська етика лише частково сприяє професійному та кар'єрному зростанню. Заперечують цей вплив близько 20% респондентів.

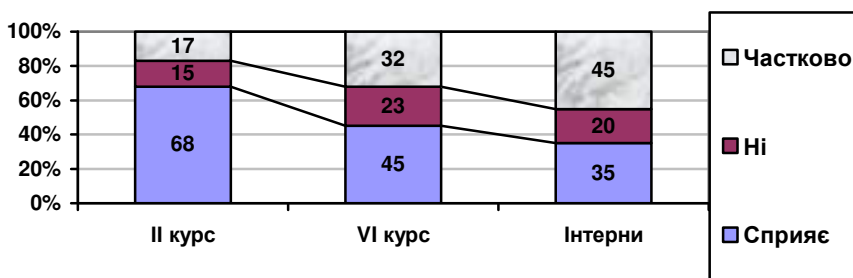


Рис. 2. Думка опитаних щодо сприяння лікарської етики професійному і кар'єрному росту лікаря

Щодо взаємодії лікарської етики і законодавства, в тому числі медичного, то майже половина студентів II курсу (48%), 40% інтернів і 30% старшокурсників вважають, що вони доповнюють одне одного (рис. 3). Кожен третій респондент (33-35%) виказав протилежну думку про протиріччя етики і закону. Решта опитаних вважають, що ніякої взаємодії немає. Важливо звернути увагу на той факт, що більшість опитаних в усіх групах (60-65%) впевнені в необхідності викладання у медичному ВНЗ лікарської етики і деонтології, при тому, що самі вони не побажали прослухати факультатив з лікарської етики. Стосовно термінів викладання медичної етики у другокурсників немає чіткої загальної думки, а є розбіжності у відповідях: 35% пропонують викладати на молодших курсах, 23% – на старших курсах, 25% – поступово: на молодших, а потім на старших курсах, і 17% – в інтернатурі. Шестикурсники в більшості віддають перевагу викладанню на старших курсах (48%), відповідно інші показники: 10% – на молодших курсах, 25% – поступово, 17% – в інтернатурі. Подібні відповіді дали інтерни – вищий показник (50%) отримало викладання на старших курсах. Слід відзначити, що більшість опитаних всіх рівнів навчання (83-85%) не підтримують викладання лікарської етики в інтернатурі.

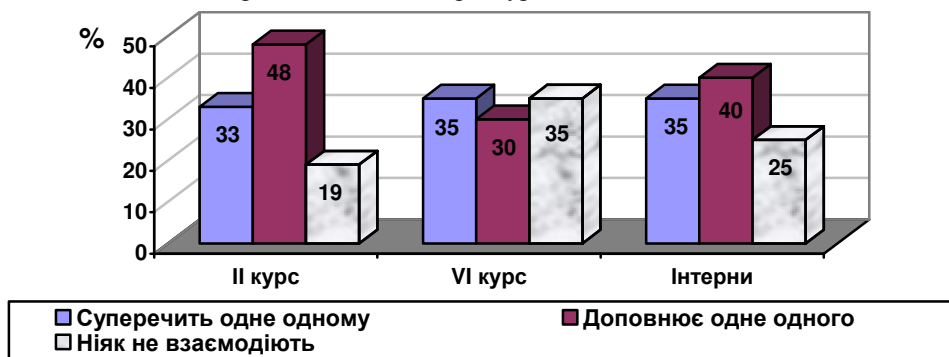


Рис. 3. Думка опитаних щодо взаємодії лікарської етики і закону, в тому числі медичного законодавства

Підсумки. Аналіз результатів анонімного анкетування молодшокурсників, випускників та інтернів ДДМА щодо питань лікарської етики виявив низький рівень інформованості майбутніх лікарів про сучасний світовий стан цієї проблеми, нову науку біоетику та її місце у системі медичних і біологічних наук, про прийняття у 2009 році Етичного кодексу лікаря України. Більшості респондентів невідомі або не зовсім

відомі навіть принципи та зміст етики лікаря. Все це є прямим наслідком відсутності викладання лікарської етики серед обов'язкових навчальних дисциплін. Потребують уваги дані опитування стосовно взаємодії лікарської етики і закону, яке виявило недостатню обізнаність майбутніх лікарів у медичному законодавстві України, що є суттєвим недоліком правового виховання. Аналіз відповідей анкетованих дозволяє зробити висновок, що до медичного вузу йде молодь, яка має моральні установки, адекватні професії лікаря. У процесі навчання вона набуває спеціальних знань, але її соціалізація відбувається в умовах моральної кризи суспільства, і впливу середовища не протистоїть у достатній мірі морально-етичне виховання та навчання. Відповіді на питання стосовно складних та актуальних проблем сучасної лікарської етики висвітлюють брак знань міжнародних документів, світових етичних норм і стандартів. Тому, на сучасному етапі було б доцільним вести лікарську етику в число обов'язкових дисциплін і викладати поступово, включити питання з медичної етики в навчальні та екзаменаційні методичні матеріали на теоретичних і клінічних кафедрах, зробити формування у студентів етичних засад стрижнем професійного і морального виховання майбутніх лікарів. Посилити на клінічних, в тому числі на випускних кафедрах, етичне та деонтологічне виховання «через професію» під час навчального процесу біля ліжка хворого. Проводити декади деонтології, науково-практичні студентські конференції, «круглі столи», бесіди – діалоги з питань сучасної лікарської етики, посилити правове навчання і виховання щодо медичного законодавства України, прав і обов'язків лікаря.

УДК 159.922.8

С. М. СЕЛІВАНОВА
*Первомайський інститут
Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова,
Дошкільний навчальний заклад № 24 «Гвоздика» м. Первомайськ*

ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ВЗАЄМИН ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Постановка проблеми. Нашому суспільству потрібні люди з активною життєвою позицією, які користуються авторитетом, які вміють працювати в колективі. Закладати основу цих якостей можна і потрібно в дошкільному віці. Не випадково в Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» виділено «соціально-моральну лінію розвитку».

Саме в дошкільному періоді знаходяться витоки формування особистості людини. Група дитячого саду для більшості дітей є першою організованою малою групою, в якій починають складатися у дитини її перші стосунки з однолітками і одночасно визначаються перші контури дитячого колективу.

Значно більша увага як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками приділялася вивченню взаємовідносин дошкільнят в ігровій діяльності.

Центральними питаннями при вивченні ігрової діяльності дошкільників вітчизняними педагогами (Д. В. Менджеріцкая, О. П. Усова, Р. А. Іванкова, Р. І. Жуковська, В. П. Залогін, З. В. Ліштван) є питання впливу ігрової взаємодії дітей на їхні взаємини, на формування колективних і гуманних якостей особистості дитини. А. П. Усова, Т. А. Репіна, А. Л. Рояк визначили значення гри в становленні колективних взаємин дошкільнят, у розвитку «дитячого суспільства».

Як засвідчив проведений аналіз наукової літератури, проблема впливу ігрової взаємодії дітей на їхні взаємини постійно привертає до себе увагу науковців і залишається лише частково розв'язаною у сучасній психології.

Мета дослідження полягає у вивченні механізмів взаємодії дошкільного закладу і сім'ї у формуванні особистості дошкільника.

Сутнісний зміст та виклад основного матеріалу дослідження.

Гра – найбільш доступний для дітей вид діяльності, спосіб переробки отриманих з навколишнього світу вражень. У грі яскраво проявляються особливості мислення та уяви дитини, її емоційність, активність, розвивається потреба в спілкуванні.

Гра являє собою складний соціокультурний феномен, якому присвячено безліч філософсько-культурологічних, психологічних і педагогічних досліджень. Вона завжди складає невід'ємну частину життя людини, супроводжуючи її від народження до тризни. Слова «гра» і «грати» в українській мові надзвичайно багатозначні. Для порівняння: «грати в футбол», «грати в хованки», «грати з вогнем», «грати з малюком». Словник російської мови це слово визначає як «діяльність, заняття дітей, обумовлене сукупністю певних правил, прийомів і служить для виконання дозвілля, для розваги». Помічено, що діти в різних кутках планети грають в схожі за своєю суттю ігри.

Видатний дослідник в галузі вітчизняної психології Л. С. Виготський [4] підкреслював неповторну специфіку дошкільної гри. Вона полягає в тому, що свобода і самостійність гравців поєднується зі строгим, беззаперечним підпорядкуванням правилам гри. Таке добровільне підпорядкування правилам відбувається в тому випадку, коли вони не нав'язуються ззовні, а випливають зі змісту гри, її завдань, коли їх виконання становить головну її принадність.

В українській психолого-педагогічній науці загальноприйнятим є положення про те, що гра – один з найголовніших засобів всебічного розвитку дошкільників. Саме ігрова діяльність, як ніяка інша, сприяє формуванню дитячого колективу, розвитку позитивних взаємин у ньому, закладенню початків суспільної спрямованості особистості вже на етапі дошкільного дитинства (під суспільною спрямованістю особистості розуміють домінування колективістичних проявів у поведінці людини).

Діти мають бачити зв'язок категорій моралі з реальним життям і переконуватися в доцільності одних і шкідливості інших моделей поведінки. Завдяки цьому вони розширюватимуть і поглиблюватимуть свої знання про сутність і особливості людських взаємин, вчитимуться аналізувати їх на основі власного сприйняття [7].

Участь у грі є ефективним засобом формування моральності дітей. У спілкуванні з однолітками розкривається сутність дитини: моральні уявлення, інтелект, ставлення до навколишньої дійсності. Виявляючи свої знання, вміння, дитина ділиться ними з ровесниками, тобто відбувається обмін соціальним досвідом. У дітей формуються колективістські навички: вони вчаться налагоджувати спілкування, домовлятися, узгоджувати свої бажання з бажаннями й мірама інших, переконувати у правомірності своїх міркувань, рахуватися з інтересами інших тощо [6; 7].

Творча гра є школою моралі, оскільки сформовані у ній моральні якості впливають на поведінку дошкільників у повсякденному житті. А засвоєні в процесі спілкування дітей одне з одним, з дорослими моральні норми і правила набувають у грі подальшого закріплення. Моральне виховання у творчій грі обумовлюється її змістом – відображенням у ній реальних подій, пов'язаних з нормами моралі [7].

У грі поглиблюється аналіз явищ, взаємин, моральних якостей людей [7].

Найбільш продуктивними у формуванні дружніх взаємин є ігри за правилами, зокрема, рухливі ігри дошкільнят. Крім того, рухливі ігри – емоційний засіб фізичного виховання, а, отже, і шлях до збереження і зміцнення здоров'я.

Колективні рухливі ігри виховують у старших дошкільників уміння узгоджувати власні дії та рухи з діями своїх товаришів, знаходити своє місце в колоні, не заважати іншим. Усе це має винятково важливе значення не лише для розвитку основних рухів, а й для виховання моральних якостей особистості. Участь у колективних діях, спільні переживання об'єднують дітей, викликають у них радісний, піднесений настрій. Багато ігор для старших дошкільників передбачають поділ групи на кілька ланок або команд («Естафета з обручами», «Хто швидше до свого прапорця», «Чия ланка швидше збереться» тощо). Виховна цінність таких ігор полягає в тому, що діти об'єднуються в них навколо спільної мети – здобути перемогу над іншими ланками. Це викликає переживання за успішні дії своїх партнерів, які стають об'єктом пильної уваги кожного учасника гри. Всі члени ланки «вболівають» за своїх товаришів, які в цей час виконують ті чи інші дії. Вони всіляко намагаються допомогти одне одному, і якщо хтось невдало виконує, рухи. Характерно, що дуже часто учасники гри, згуртовані спільними переживаннями, навіть не дорікають своєму товаришеві, якщо він допускає помилки і цим підводить свою ланку. Навпаки, діти підбадьорюють своїх партнерів, радять їм, як правильно метати чи стрибати тощо.

Організуючи рухливі ігри, вихователь повинен подбати про те, щоб кожна ланка була укомплектована з відносно однаковими фізичними можливостями та вміннями. Інструктуючи дошкільників перед початком гри, слід завжди наголошувати на тому, що ніхто не повинен порушувати правила, всі зобов'язані грати чесно, допомагати одне одному порадами, вказівками. Добре, коли, підбиваючи підсумки гри, вихователь не тільки називає переможців, а й спиняється на прикладах «справді спортивної поведінки», коли виявлялася взаємодопомога, тактовне ставлення до слабших, товаришів тощо. У рухливих іграх, як і в усіх інших видах діяльності дітей, вихователю належить провідна роль. Правильне керівництво грою, яке насамперед передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, допомагає педагогові розвивати у своїх вихованців стійкий інтерес не лише до ігрової діяльності, а й до своїх товаришів, підтримувати у них почуття радості від спілкування з ними. Все це разом сприяє розвитку в старших дошкільників доброзичливих взаємовідносин з однолітками та іншими дітьми, формуванню у них початків колективізму.

Гру недарма називають дев'ятим валом дитячого розвитку. Те, на що дитина здатна в процесі гри, ще недоступно їй в будь-якій іншій діяльності. Граючись, вона швидше поділиться з однолітком, поступиться йому, допоможе, виявить витримку та терпіння. В ігровій формі легше запам'ятати, вивчити, зрозуміти новий матеріал. Розвиток самостійності, відповідальності, уміння стримувати свої бажання, зважати на інших – усе це виникає насамперед під час гри.

Таким чином, становлення взаємин старших дошкільників великою мірою визначається рівнем розвитку їхньої ігрової діяльності. Саме на ґрунті гри, як основної діяльності дітей, зароджуються їхні перші моральні уявлення про норми та правила спілкування і взаємини з людьми, які їх оточують, з'являються перші симпатії. В грі з найбільшою повнотою і чіткістю виховуються та розкриваються соціально ціннісні якості підростаючої особистості, формується дитяче товариство, свідомість у вчинках та поведінці.

Висновки:

1. Дитину приваблює в однолітках можливість вільно себе вести і бути максимально ініціативним, тобто в нормальних умовах спілкування з однолітками будується на основі розкутого широкого пошуку, що дозволяє дітям проявляти творчу силу, ініціативу, самостійність і породжує силу задоволення великого кола потреб, яскраве емоційне переживання.

2. Здавна психологи і педагоги називали дошкільний вік віком гри. Гра як самостійна дитяча діяльність формується в ході виховання і навчання дитини, вона сприяє освоєнню нею досвіду людської діяльності, формує основи соціальної поведінки дитини. Гра як форма організації дитячого життя важлива тим, що служить становленню психіки дитини, її особистості.

3. У грі, задовольняючи свою потребу в спілкуванні, дитина вступає у відносини, які стимулюють її позитивні емоції. Повторюючись кожен раз, коли діти грають, ці емоції закріплюються як стійкі виборчі відносини до однолітка і стають симпатіями. Якщо в групі створено необхідні умови для ігрової діяльності, а педагогічна атмосфера (увага дорослих до ігор, позитивна оцінка дружби тощо) сприяє спілкуванню дітей, симпатії переростають в стійкі відносини, які ми називаємо дружбою. Загальний інтерес до гри – головне джерело виникнення симпатії, а потім і дружби.

4. Набуті навички позитивних взаємин удосконалюються в рухливих іграх змагального характеру і засновані на спільних взаємних діях учасників команди, тому від дітей вимагається вміння налагодити контакти, засновані на почутті товариської згуртованості, взаємодопомоги.

5. Різноманітний зміст ігор надає широкі можливості для об'єднання гравців і прояви взаємин дітей по ходу гри. Ці виховні можливості рухливих ігор необхідно постійно мати на увазі. Особливу увагу в цьому зв'язку слід приділити відбору ігор послідовно переходячи від ігор, де дитина повинна проявляти елементарні навички спілкування, до рухливих ігор, в яких необхідно надавати взаємодопомогу, взаємовиручку.

Література

1. Азаров Ю. М. Семейная педагогика: Педагогика любви и свободы / Ю. М. Азаров. – М., 1983.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1998.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991.
5. Ельконін Д. Б. Психологія гри / Д. Б. Ельконін. – М., 1978.
6. Кириленко Т. С. Виховання почуттів / Т. С. Кириленко. – К. : Політвидав України, 1989.
7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004.
8. Соловьева И. В. Особенности вербализации эмоциональных представлений дошкольниками. автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07 / И. В. Соловьева. – М., 1999.

УДК 159.923

I. В. ТОМАРЖЕВСЬКА
Хмельницький національний університет

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА

У вітчизняній психологічній науці процес формування особистості професіонала одержав назву професіоналізації. Даний процес починає здійснюватися з моменту вибору професії й триває протягом всього професійного життя людини. Виділяють чотири етапи професіоналізації:

- 1) пошук і вибір професії;
- 2) освоєння професії;
- 3) соціальна й професійна адаптація;
- 4) виконання професійної діяльності.

Професіоналізація, як форма становлення суб'єкта діяльності, впливає на всі рівні самосвідомості. Професійна самосвідомість є одним із найважливіших компонентів самосвідомості людини, як суб'єкта діяльності. Формування професійної самосвідомості відбувається на тлі соціального досвіду особистості із включенням цього досвіду в «професійне Я» особистості [4].

При цьому, як вказує А. К. Маркова, у процесі професіоналізації змінюється й професійна самосвідомість. Вона розширюється, змінюються самі критерії оцінювання своїх професійних можливостей.

На думку Т. В. Кудрявцева професійне становлення особистості проходить у своєму розвитку чотири стадії [2]:

- 1) формування професійних намірів;
- 2) професійне навчання;
- 3) професійна адаптація;
- 4) часткова або повна реалізація особистості в професійній праці.

Другий підхід до вивчення професійного дорослішання особистості розроблявся І. С. Коном, що виділяє в якості одного з головних показників морально-психологічної зрілості здатність трудитися заради майбутнього. Відповідно до цього підходу, найважливішим аспектом становлення «Я» є формування життєвих планів особистості.

З одного боку, життєвий план виникає в результаті укрупнення й узагальнення цілей, які ставить перед собою людина. Це своєрідна ієрархія й інтеграція мотивів особистості, становлення стійкого ядра її ціннісних орієнтацій. У процесі становлення життєвих планів відбувається диференціація й конкретизація мотивів і цілей, поступово вимальовується більш-менш реальний, орієнтований на дійсність план [1].

Таким чином, великого значення набуває зв'язок між загальним соціальним розвитком особистості та її професійним самовизначенням.

Багато дослідників відзначають динаміку професійної самосвідомості на етапі професійної підготовки (зміни в когнітивній сфері й динаміка самооцінки). Загальна тенденція динаміки професійної самосвідомості, вже на етапі професійної підготовки проявляється в якісному й кількісному ускладненні когнітивних, афективних і поведінкових підструктур.

Ці зміни відбуваються в різний час навчання з різним ступенем інтенсивності. Найбільш виражені зміни в структурі професійної самосвідомості відбуваються в перший період навчання (кінець першого та другий курс) і на останньому році навчання [3].

Таким чином, у процесі професійного становлення, в міру росту професіоналізму змінюється й професійна самосвідомість. Від того, наскільки адекватно сформована в людини професійна Я-концепція, залежить успішність її професійної адаптації.

Професійна самосвідомість, що має багато спільного із самосвідомістю особистості (структура, функції, механізми розвитку і функціонування), володіє і своєю специфікою:

- а) регулює професійну поведінку і ставлення суб'єкта професійної діяльності;
- б) має професійно-діяльнісний зміст Я-образів;
- в) склад і структура Я-образів визначається специфікою професійної діяльності;

г) професійна самооцінка спирається на більш формалізовані й операціоналізовані критерії оцінки професійної поведінки.

Формування професійної самосвідомості починається в процесі професійного навчання у вищому навчальному закладі, але цей процес має свої особливості, які проявляються по-різному на різних стадіях професійного навчання.

На ранніх стадіях професійного навчання студенти-психологи вже володіють професійною самосвідомістю, яка проявляється у факті усвідомлення своїх професійних здібностей, потенцій і перспектив. При цьому виявляється тенденція до завищення професійної самооцінки та рівня домагань при нечіткому уявленні про специфіку професійної діяльності.

На другій стадії професійного навчання відбувається суттєва корекція уявлень про професійну діяльність, яка веде до зміни професійного образу себе та корекції професійної самооцінки. Ці зміни відбуваються з проявом емоційного дискомфорту.

На наступній стадії формування професійної самосвідомості відбувається поглиблення уявлень про професійну діяльність, формується адекватна система критеріїв професіоналізму, відбувається підвищення самооцінки й адекватна побудова професійного образу себе з виокремленням своїх професійно-важливих якостей. Але і в цьому випадку виявляються особливості формування професійної самосвідомості. Так, на останньому (випускному) курсі навчання відбувається повторне зниження професійної самооцінки, і в уявленнях про себе студенти виділяють, насамперед, ділові, а не професійно важливі якості.

Таким чином, професійна самосвідомість студентів-психологів ВНЗ розглядається нами як уявлення себе в професії, усвідомлення себе як професіонала, як суб'єкта діяльності, усвідомлення людиною норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей. І, як правило, професійна самосвідомість має свою структуру, у якій тісно взаємозалежні різні компоненти, що перебувають у постійній взаємодії.

Узагальнюючи різні точки зору, ми сформулювали наступні відмінності професійної самосвідомості від загальної самосвідомості особистості:

а) професійна самосвідомість регулює професійну поведінку і ставлення суб'єкта професійної діяльності;

б) професійна самосвідомість має професійно-діяльнісний зміст Я-образів;

в) за складом Я-образів професійна самосвідомість визначається специфікою професійної діяльності (так, якщо в діяльності фігурує клієнт, замовник, або інша людина, що виступає об'єктом діяльності, то важливе місце в професійній самосвідомості може займати «Я-образ очима клієнта»).

Відмінності є і за механізмами самооцінки. Так, якщо загальна самооцінка спирається на морально-етичні норми, цінності особистості та ситуативні критерії оцінки поведінки, то професійна самооцінка має більш формалізовані й операціоналістичні критерії оцінки професійної поведінки.

Таким чином, аналіз основних теоретичних підходів до проблеми дозволив висунути наступні положення, які можуть лягти в основу емпіричного дослідження.

Одним із найбільш важливих стратегічних рішень у житті кожної людини є вибір професії. Приймаючи відповідне рішення, особистість здійснює тим самим не тільки вибір роду занять, а робить складний акт самовизначення. Процес входження в професію – це процес активного особистісного становлення.

Найбільш інтенсивним періодом професіоналізації вважається навчання у ВНЗ. Тому важливим завданням вищої освіти є формування особистості професіонала, сприяння становленню професійної самосвідомості, професійної «Я-Концепції».

На сьогоднішній день не існує чітко описаного цілісного образу практичного психолога. Тому одним з важливих завдань є створення емпіричної моделі особистості даного фахівця. Результати подібних досліджень дозволять відповісти на питання щодо формування особистості практичного психолога.

Література

1. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 252 с.
2. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.
3. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2004. – 480 с.
4. Саврасов В. П. Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / В. П. Саврасов. – Л., 1986. – 16 с.

УДК 159.9:378.147

М. І. ТОМЧУК

Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників

В. В. ШЕВЧЕНКО

Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Нинішні високодинамічні трансформації у всіх сферах життя Української держави закономірно позначаються на душевному комфорті її громадян, виявляються, інколи, у їх психічних відхиленнях, неадекватних поведінкових реакціях, а відтак, потребують грамотної професійної допомоги з боку фахівців- психологів.

Система професійної підготовки психологів у вищих навчальних закладах (ВНЗ), що діє нині в Україні, характеризується наявністю суперечностей, основною з яких є невідповідність абстрактного характеру предмета навчальної діяльності реальному предмету майбутньої професійної діяльності; між роздрібненістю знань із багатьох навчальних дисциплін і необхідністю їх системного використання у майбутній практичній діяльності; формуванням здебільшого виконавчої позиції студентів у процесі навчання в протизагони прояву ініціативної позиції фахівців-психологів у реальній практичній діяльності. Все це не сприяє ефективній практичній підготовці майбутнього фахівця і негативно позначається на професійній готовності психолога до роботи з різними групами та типами клієнтів та вирішенню їхніх психологічних проблем. Зважаючи на це, виникає актуальна потреба у всебічному пошуку у ВНЗ ефективних технологій підготовки психологів до практичної роботи.

Психологічні проблеми, з якими звертаються люди до психолога, можуть мати суб'єктивну та об'єктивну форму прояву. Ці форми часто не збігаються з психологічною суттю проблем, причинами їх виникнення. Більшість дослідників (О. Бондаренко, Б. Братусь, Ф. Василюк, Т. Немчин, О. Чебикін, Т. Яценко та ін.) вказують на те, що найчастіше індикаторами психологічної проблеми особистості виступають негативні емоції (страх, тривога, стрес та ін.), різні психічні стани (депресивні, кризові стани, напруження, втома, тривожне очікування, хвилювання, дратівливість та ін.), особливості поведінки (невдачі, помилки, конфлікти) [1; 2; 3; 4 та ін.].

У будь-якому випадку, відчуваючи душевний дискомфорт, людина прагне його позбутися. Пошук шляхів вирішення цієї проблеми приводить її до психолога. Саме психолог має:

- проявити спрямованість на розв'язання проблем, пов'язаних із труднощами у міжособистісних стосунках людини, її внутрішньо особистісного конфлікту тощо;
- надати їй допомогу у більш глибокому усвідомленні своєї проблеми та пошуку шляхів і способів її якнайскорішого розв'язання;
- здійснити корекцією уявлень, установок, ставлень та поведінки людини, без глибинних змін у її особистості;
- надати їй психологічне консультування тощо.

В основі дискомфорту може бути глибоко прихована тривожність, на фоні якої розвиваються страхи, фобії, та внутрішньоособистісні конфлікти. Особливу категорію людей сьогодні фахівці-психологи називають «клієнтів із завищеними вимогами», та тих, які переживають почуття вини.

Досить складною проблемою для багатьох психологів є надання допомоги особистості в стані депресії та із суїцидальними намірами. Консультанту важливо знати, що про наявність в людини депресії можуть свідчити два симптоми: негативний настрій, що не залежить від обставин, та ангедонія – втрата інтересу чи задоволення від діяльності, що здійснювалася раніше, явна втома. Додатковими симптомами

можуть бути: песимізм; відчуття вини, тривоги чи страху; заниження самооцінки; нездатність концентруватися і приймати рішення; думки про смерть та (чи) самогубство; нестабільний апетит; порушення сну (безсоння чи пересипання) тощо.

Особливістю професійної діяльності психолога є те, що предметом його діяльності є життя, здоров'я, життєві перспективи та доля людини. Усе це вимагає від фахівця глибокого психологічного розуміння: життєвої ситуації клієнта та його конкретної проблеми; актуальної ситуації консультування або психокорекційної гри; механізмів міжособистісної взаємодії та обґрунтованого прийняття конкретної лінії поведінки; особливостей власного образу в очах клієнта та розвиненої особистісної рефлексії.

Технології, що можуть застосовуватися психологом, повинні бути здатні серйозно змінити внутрішній світ людини, перебудувати її світосприймання, змінити ставлення до найближчого соціального оточення, сформувати нові та знищити старі форми поведінки. Через те, психологу важливо усвідомлювати юридичну та моральну відповідальність за наслідки своєї професійної діяльності. Насамперед, мова йде про те, щоб не зашкодити клієнту (не нав'язувати йому власних стереотипів світосприйняття або поведінки, власні моральні стереотипи). Необхідними моральними умовами здійснення психологом професійних функцій є прийняття індивідуальності клієнта в усьому її різноманітті та своєрідності й організація продуктивної взаємодії з ним.

Як правило, при складанні професіограми, психограми, освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця-психолога, користуються методом експертних оцінок. При цьому не у повній мірі враховуються ті зміни, які відбуваються у суспільстві, вимоги, що ставляться сьогодні до якостей, рис психолога. Саме тому, на нашу думку, найкращою моделлю, професіограмою фахівця психолога може бути та, яка описана на основі вивчення, діагностики особистісних якостей успішних практичних психологів.

Загалом, процес формування у ВНЗ знань, умінь та навичок психолога має бути спрямований на те, щоб: визначати проблему людини, перетворювати проблему до рівня завдань; знаходити найбільш ефективні засоби вирішення психологічної задачі; використовувати психологічний інструментарій, адекватний до задачі та особливостей праці особистості; інтерпретувати результати, виявляти особливості особистості та можливості продуктивної діяльності; установлювати емпатичні зв'язки з клієнтом; методично грамотно проводити анкетування, тестування, заходи психокорекції та інший вплив на людину; формувати позитивну «Я-концепцію», самоаналіз і адаптацію до нових реальних умов; поєднувати теоретичний аналіз проблем з їх оптимальним вирішенням, пізнання себе, самооцінка та саморозвиток; оволодівати інноваційним стилем професійної діяльності та гуманним ставленням до людини; здійснювати первинну профілактику шкідливих звичок людини; проводити психологічну експертизу та корекцію асоціальної поведінки, психологічну реабілітацію людини.

Література

1. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
3. Чебыкин А. Я. Проблема эмоциональной устойчивости / А. Я. Чебыкин / Южно-украинский педагогический ун-т им. К. Д. Ушинского. – Одесса, 1995. – 195 с.
4. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.

УДК 159.942-051

В. М. ФЕДОРЧУК

Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка

ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Проблема емоційної саморегуляції – одна з найважливіших психолого-педагогічних проблем, актуальних для особистого і професійного розвитку сучасного фахівця. Вивчення емоційного життя людини активно почало здійснюватися лише у кінці ХХ століття, коли з'явилися поняття «емоційний інтелект» і «емоційна компетентність», що характеризують здібності до управління емоційними явищами і властивостями. Поняття «емоційна компетентність» стало використовуватись у психології завдяки публікаціям таких зарубіжних дослідників, як: Д. Саарні, D. Goleman, M. Райнольдс, R. Буск, Е. В. Лібіна, І. Н. Андреева, Е. Л. Яковлева та ін. [1; 3; 4]. Воно спочатку виникло в психології розвитку [5, 115–182] і тісно пов'язане з концепцією емоційного інтелекту [4].

На перший погляд, поняття емоції і компетентність несумісні. Проте ще С. Л. Рубінштейн писав, що емоції людини є єдністю емоційного і інтелектуального, так само як пізнавальні процеси зазвичай утворюють єдність.

Виходячи з аналізу наукової літератури, в структурі емоційної компетентності можна виділити наступні блоки: усвідомлення своїх емоцій, усвідомлення емоцій інших, управління емоціями, адекватне вираження емоцій (рефлексія, емпатія, саморегуляція, експресивність). Сама емоційна компетентність є

афективно-когнітивним явищем: вона включає і афективні, і когнітивні компоненти, і, більше того, в кожному з компонентів є і афективна, і когнітивна складова. На цій підставі, а також спираючись на загальне визначення «компетентності», сформулюємо визначення емоційної компетентності.

Емоційна компетентність – системна властивість особи, що включає навички адекватної ситуації (саногенної) рефлексії, саморегуляції, оптимального рівня емпатії і експресивності.

У визначенні закладено чотири компоненти емоційної компетентності : саногенна рефлексія, саморегуляція, емпатія, експресивність і два механізми, що забезпечують функціонування і розвиток цієї властивості: рефлексія і саморегуляція. У запропонованій Р. Бар-Оном моделі, яка зараз застосовується найчастіше, емоційна компетентність оцінюється за наступними компонентами: навичками управління своїми емоціями, міжособистісними стосунками і стресом, а також здібностями до адаптації і загального настрою.

Аналіз науково-методичної літератури показує, що серед дослідників емоційної компетентності немає однозначного погляду на визначення цього поняття, його зміст, структуру, а також чинники, що визначають її розвиток. Та все ж нам близький погляд Ф. В. Іскандерової [2] на емоційну компетентність, яка, на її думку, включає :

- уміння людини усвідомлювати і оцінювати себе (свої сильні і слабкі сторони, свої почуття і поведінку, причини їх виникнення і наслідки, до яких вони призводять, складати план особистого розвитку);

- уміння управляти собою (своїми установками, поведінкою, приймати рішення, бути, де потрібно, наполегливим, гнучким, справлятися із стресовими і конфліктними ситуаціями, управляти своїми емоціями так, щоб вони працювали на вас, а не проти вас);

- уміння мотивувати себе (визначати чіткі напрями руху, досягати результатів, мати позитивний настрій, робити своє життя і роботу цікавими);

- уміння розуміти людей, їх емоції, почуття, чому вони поведуться так чи інакше, бути терпимим;

- уміння будувати взаємини з людьми (уміння будувати стосунки довіри, поваги, уміти домовлятися, бути хорошим учасником команди).

Виходячи з вищесказаного, можна виділити «рамки емоційної компетентності»:

1. Особиста компетентність (визначає те, як ми «управляємо» собою).

Усвідомлення самого себе:

- емоційне усвідомлення: зрозуміти свої почуття і те, як вони на нас впливають;

- точна самооцінка: знати і розуміти свої сильні і слабкі сторони;

- упевненість: розвинені почуття власної гідності і можливостей.

Здатність управляти собою :

- самоконтроль: не допускати виплеску імпульсів і агресії;

- чесність: тримати високі стандарти порядності і гідності;

- відповідальність: завжди розуміти, що тільки Ви повинні звітувати і відповідати за свої результати;

- можливість пристосовуватися: гнучкість під час змін;

- новаторство: почувати себе комфортно і відкрито підходити до нових ідей, інформації.

Зацікавленість:

- прагнення до вищих досягнень: увесь час підтримувати або піднімати стандарти і обирати «відмінно» як мету;

- відданість: близько і пристрасно сприймати завдання команди або компанії, брати участь «без залишку»;

- ініціатива: готовність використовувати (і створювати) можливості;

- оптимізм: домагатися поставленого, незважаючи на труднощі, не падати духом.

2. Соціальна компетентність (визначає, як будувати стосунки).

Співчуття:

- розуміти інших: «розпізнавати» почуття і погляди інших і активно цікавитися їх турботами;

- розвивати інших: розуміти потреби росту інших і покращувати їх можливості;

- орієнтація на надання послуг: передбачити, зрозуміти і задовольнити потреби інших;

- шанувати різні думки: бути в змозі отримати користь від того, що ми оточені абсолютно різними людьми;

- усвідомлення політичної ситуації: розуміти, де центри влади, що групи хочуть, як ставляться одна до одної.

Соціальні навички:

- уміння впливати на інших: наскільки ми в змозі переконувати;

- уміння спілкуватися: відкрито слухати і чітко передавати повідомлення;

- управляти конфліктами: уміння вести переговори і дозволяти критичні ситуації;

- лідерство: надихати і вести за собою окремих людей або групи;

- позитивно сприймати зміни: уміння ініціювати і управляти процесом змін;

- будувати формальні стосунки: надати стосункам атрибути, які можуть їх посилити й упорядкувати;

- співпраця: працювати з іншими на шляху до досягнення спільних цілей;

- уміння працювати в команді: допомогти побудувати синергетичні стосунки і командний дух.

Учені-психологи (Ю. М. Орлов, А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, В. І. Петрушин та ін.) відмічають, що неефективне управління емоціями призводить до неврозів, порушення психічного, соматичного, фізичного здоров'я. Усунути негативний вплив емоцій можна за допомогою підвищення емоційної

компетентності майбутніх фахівців. Для цього можна використовувати рекомендації, які представлені в книзі Ю. М. Улибіної «Як контролювати свої емоції», і природно розвинути **емоційну компетентність**. Подамо їх в скороченому виді.

1. Слухайте себе. Трапляється, що за гнівом ховається образа, за злістю – почуття страху або неспроможності.

2. Не говоріть, що «мені погано з тим-то і тим-то». Побудуйте фразу по-іншому, наприклад: «Я відчуваю, що...». Так Ви оцінюєте своє ставлення, а не ситуацію і людей.

3. Визначте свої цілі і бажання. Це незамінна частина самосвідомості. Визначитися допоможе такий спосіб: візьміть листок паперу і напишіть відповіді на два питання: «Чого я хочу насправді»? і «Як я уявляю себе і своє життя через певний період часу»? Записати важливо перше, що прийде на думку, поклавшись на інтуїцію. Записуйте як близькі, так і далекі цілі, як реальні, так і, здавалося б, фантастичні. Такий тренінг допоможе вам осягнути сенс власного життя, відчути свою унікальність і реалізувати свій потенціал.

4. Будьте упевнені в собі і незалежні від чужої думки.

5. Змінійте «мінус» на «плюс». Якщо Вас звільнили з роботи, почніть витратити свою енергію на пошуки нової – перспективнішої. Це сприятливий підхід до використання негативної енергії. Проте слід пам'ятати, що людина з високою емоційною компетентністю не стане займатися марним «самокопанням», вона знає шляхи, як вибратися з депресії.

6. Спробуйте поставити себе на місце іншої людини. Будьте чуйними і думайте про можливі наслідки своїх дій.

7. Станьте активним слухачем. Активний слухач киває, піддакує, розпитує і усім своїм виглядом дає зрозуміти, що йому цікаво розмовляти із співрозмовником. Природно, що з такою людиною люди спілкуватимуться з щирим задоволенням.

8. Слухайте очима. Сприйняття жестів – загалом, також відноситься до уміння слухати.

9. Ніколи не перебивайте співрозмовника і вислуховуйте людину до кінця, щоб не пропустити важливої інформації.

10. Вивчіть мову тіла: жести, міміку, інтонації. Якщо Ви зумієте розпізнати цю інформацію, то зумієте отримати найдостовірніше уявлення про людину і ситуацію.

11. Важливо опанувати науку не давати оцінок, не критикувати і не закидати порадами, якщо Вас про це не просять. Умійте абстрагуватися!

Література

1. Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов [Текст] / И. Н. Андреева // Психология образования сегодня: Теория и практика : материалы Междунар. науч.-прак. конф. / под ред. С. И. Коптевой, А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой. – Минск, 2003. – С. 166–168.

2. Искандерова Ф. В. Эмоциональный интеллект как основа межличностного взаимодействия /Ф. В. Искандерова // Вестник КАСУ Выпуск : ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ. – № 1 – 2006. – С.130–134.

3. Маркова А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

4. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. – New York : Bantam Books. 1995.

5. Saarni C. Emotional competence: How emotions and relationships become integrated // Nebraska Symposium on Motivation / R. A. Thompson (red.). –. 1990. – Vol. 36. Socioemotional development – P. 115–182.

УДК159.923:62

Л. С. ЯКОВИЦЬКА, Т. О. ЛОМОВА

Донецький національний технічний університет

ГУМАНІСТИЧНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВО-ТЕХНІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У процесі професійного зростання багатовимірний світ людини знаходить нові ціннісні орієнтири. А це означає, що здібності особи отримують свою проекцію в світ, і вона стає суб'єктом саморозвитку, самореалізації. Але сам механізм перетворення можливостей в цінності, які спонукають людину до продуктивних дій, в загальній психології досліджений явно недостатньо. Найчастіше розглядається твердження про те, що якість самореалізації, її спрямованість і рівні визначаються особливостями життєвого світу людини, який детермінує спосіб життя; ступенем відкритості життєвого простору, який визначається домінуванням в нім прагматичних або ціннісних переконань. Цей пошук спрямовує ідея виявлення тієї стадії становлення життєвого світу людини, на якій вона стає здатною до самореалізації своїх можливостей. Іншими словами, тієї стадії, яка забезпечує такий рівень особистісного розвитку, що є достатнім для самореалізації як процесу творення себе і світу, як процесу становлення людини в єдності з її унікальним життєвим світом, таким же об'єктивним, наскільки і суб'єктивним.

Науково-технічна діяльність не протікає в соціальному вакуумі. «Інженери мають свої громадські завдання у тій же мірі, – пише В. Ціммерлі, – в якій їх мають лікарі, священники, поліцейські або

філософи» [5, с. 254]. Свідома, добровільна, заснована на науковому знанні, постановка гуманістичних колективістських життєвих цілей, що підпорядковує діяльність фахівця завданню найбільш повного розкриття своєї самобутньої неповторності через служіння іншим людям, суспільству, є невід'ємним компонентом процесу самореалізації у науково-технічній діяльності та необхідною умовою всебічного розвитку особистості.

Визначальною рисою інтелігенції як соціального типу виокремлюється її ставлення до цінностей, яке виражене в пошуку їх альтернативних систем, пов'язано з особливостями її духовного складу та світосприйняттям. Можна стверджувати, що такою є і науково-технічна діяльність, суть якої якраз і полягає в тому, що вона організована як процес виділення, моделювання та перекладу в площину прикладних технічних рішень конкретної задачі конструктивних і функціональних складових людського пізнання. Через це роль технічної інтелігенції в сучасному соціокультурному просторі невідно зростає.

Безперечним є той факт, що ефективність професійної підготовки у вищій школі прямо залежить від успішності впровадження гуманістичної системи підготовки фахівців, у центрі якої знаходилася би людина та її потреби. Важливою складовою гуманізації освіти в технічних навчальних закладах є стимулювання розвитку суб'єктних якостей майбутнього професіонала, поступове зростання його креативності та особистісної зрілості, бо досягнення техніки та технології, вдосконалення системи економічного планування та управління виробництвом можуть бути реалізовані тільки за умов натхненної діяльності фахівця. Необхідно усвідомлювати, що вищі навчальні заклади готують людину не тільки до фахової, але й часто і до управлінської, освітнянської діяльності. Молодь, що навчається у вищих технічних учбових закладах, повинна мати певний рівень загального розвитку особистості, тобто якості, які дозволять їй виконувати як професійну, так й іншу соціально значиму діяльність (просвітницьку, виховну, добродійну), бути носієм ціннісних орієнтацій, які допоможуть відновлювати певні культурні верстви суспільства.

Розкриваючи парадигму інженерної етики необхідно вказати на основний аспект спрямованості всякого морального вчення. Він полягає у формуванні нового світогляду. Окремо, це питання інженерної діяльності етикою не виділяється, тим не менш, на наш погляд, саме світоглядний елемент у структурі професійної діяльності є основним, в тому числі і для дієвого впровадження її результатів. Для означеного контексту, характерною є позиція, якої дотримувався М. О. Бердяєв. Суть цієї позиції розкривається автором у статті «Людина і машина». М. О. Бердяєв бачить корінь вирішення конфліктів в системі гуманізм-технократизм через зміну свідомості діяльничого суб'єкта: «У зв'язку з виникаючими проблемами, які породжує техніка, центральною стає проблема філософської антропології ... людина створює організоване суспільство і розвинуту техніку ... але вона стає рабом організованого суспільства і техніки, рабом машини...» [1, с. 147].

Саме на рубежі століть з переходом суспільств в постіндустріальну фазу розвиток цивілізації почав усвідомлюватися вже не тільки у вигляді більш менш наочно представлених прогнозів, але й у формі конкретних соціальних замовлень, спрямованих, насамперед, до гуманітарних наук. Цивілізаційні вимоги нової епохи стають іншими і вимагають людей, які б відповідали цим вимогам. Мають рацію ті філософи, які стверджують, що на рубежі другого і третього тисячоліть закінчується одна з фаз антропогенезу. Гуманітарна революція поступово приходить на місце науково-технічної, початок якої прогнозується саме в наш час [2].

Люди, за Р. Меєм, мають глибоку потребу в самовиверженні, безвідносно того, чи приймає вона конструктивні або деструктивні форми, тому дуже серйозно необхідно сприймати небезпеку дегуманізації, зумовлену тенденцією сучасної науки підмінити людину образом машини, образом методик, «технік», за допомогою яких ми її вивчаємо [4, с. 126].

Актуальність заявленої проблематики, гуманістична самореалізація у науково-технічній діяльності, якраз і обумовлюється тим, що в стороні від наукового психологічного аналізу залишилися процеси перетворення самих людей, їх особистісних змін, трансформації ціннісно-сміслових підстав буття, механізмів життєвого самовизначення, детермінуючих тенденцій.

Особистісна зацікавленість фахівця в обраному ним виді професійної праці є найважливішим чинником ефективного здійснення останньої, а також запорукою досягнення суб'єктом бажаного рівня самореалізації. Але сама по собі зацікавленість конкретного фахівця в певному виді праці (навіть підтверджена реальними професійними успіхами) ще не означає, що психічне забезпечення професійної діяльності цієї особи відповідає соціально затребуваному життєціннісним орієнтирам, демонструє її долученість до вищих загальнолюдських цінностей. Не є така зацікавленість і свідченням того, що у професійній діяльності фахівець дійсно реалізує і розвиває свій людський потенціал, здійснюючи тим самим і свій подальший особистісний розвиток.

У контексті досліджень Д. М. Завалишиної існує кілька способів ідентифікації особи зі своєю професією [3]. Перший тип може бути представлений способом поверхневої ідентифікації. Цей тип формується насамперед у престижних, модних в певний момент часу професіях. Людина ідентифікує себе лише з нижчими атрибутами професійної діяльності, не заглиблюючись у її справжні ціннісно-сміслові визначення, пов'язані з високим призначенням життя людей. Такий тип професіоналів названий поверхнево-спеціалізованим.

Другий тип професіоналів також демонструє високу зацікавленість у своїй праці, але при цьому поміщає своє життя у «точку» професії, фактично забуваючи про різноманіття відносин людини зі світом.

Цей тип широко представлений, наприклад, в технічних сферах, пов'язаних з інформаційними технологіями, особливо в роботі хороших програмістів. Володіючи значними знаннями у вузькій сфері віртуальної реальності, цей тип професіоналів здатний забезпечити високу ефективність своєї праці, але їх відгородженість від світу не сприяє підвищенню їх творчого потенціалу, розвитку особистості. Для них комп'ютер виступає як засіб створення і співавтор особливого світу, і, одночасно, є життєвим середовищем, яке добре регламентується, а тому зрозуміле і затишне. Найменша кількість учасників дослідження була саме на факультеті обчислювальної техніки.

Така «звуженість» життєвих інтересів фахівців, зайнятих технічною сферою і технологіями, сприяє формуванню особливої структури сенсу життя, яку В. Е. Чудновський назвав «монолітною». Замість гармонійної, ієрархічної взаємодії великих і малих смислів людського життя, що відносяться в тому числі до різних його сфер, «провідний компонент ієрархії стає самодостатнім ... Сенс життя набуває спрощену односпрямовану структуру» [6, с. 79]. Цей тип можна назвати звужено-спеціалізованим.

Третій тип професіоналів представлений фахівцями, які не тільки досягли високих результатів, а й демонструють рефлексивне до них ставлення, яке формує якісно інше психічне забезпечення їхньої праці. І справа не тільки в більшій компетентності професіоналів високого класу, в їх глибокій обізнаності про всі аспекти своєї професійної діяльності. Набагато більш істотними особливостями професіоналів третього типу є: їх «відкритість» людському універсуму, світу, в тому числі цінностям, досвіду у своїй галузі; готовність до самоосвіти, підвищення кваліфікації; творче ставлення до своєї праці, установка на вдосконалення соціальних і професійних відносин у діяльності, що зазвичай визначається авторами як «вихід за межі професії», спрямованість на самореалізацію і саморозвиток себе як професіонала (О. О. Бодальов, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна).

Перераховані вище психологічні особливості професійної діяльності роблять правомірною пропонувану нами гуманістичну самореалізацію, як таку що має смисложиттєві значення для фахівця технічної сфери.

Висновок. Науково-технічна діяльність, як і будь-яка спільна діяльність, була би неможлива без того, щоб її учасники не узгоджували свої особистісні інтереси з організаційними інтересами, підпорядковуючи їх умовам спільної праці. Зміст кожної професії виходить далеко за межі власне професійного навантаження. Він включає гуманістичні цінності, можливості творчого розвитку і самореалізації, шанобливе ставлення до представників професії у суспільстві, соціальний престиж. Саме гуманістична самореалізація конститує активно-діяльнісний і смисловий аспекти життя; неможливе, для класичної науки, уявлення про людину як володаря духовної суті.

Література

1. Бердяев Н. А. Человек и машина (проблема социологии и метафизики техники) / Н. А. Бердяев // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 147–162.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 204 с.
3. Завалишина Д. Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности / Д. Н. Завалишина // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С.5–15.
4. Мей Р. Становлення екзистенційної психології / Р. Мей // Гуманістична психологія : антологія / Упорядники й наукові редактори Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – К.: Університетське видавництво «Пультсари», 2001. – С.124–162.
5. Циммерли В. Техника в изменяющемся обществе / В. Циммерли // Философия техники в ФРГ : сб. статей / Пер. с нем. и англ. / сост.: Ц. Г. Арзаканян, В. Г. Горохов. – М.: Прогресс, 1989. – С. 236–256.
6. Чудновский В. Э. К проблеме адекватности смысла жизни / В. Э. Чудновский // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С.74–80.

УДК 159.9

Л. О. ЯРОСЛАВ
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРО КОНСТРУКТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОНФЛІКТУ

Останнім часом науковий інтерес до конфліктів зміщується до проблеми їх регулювання та конструктивного вирішення. З'являється все більше наукових досліджень, в яких визнається можливість перебігу конфлікту в конструктивних формах, утверджується принципова можливість управління конфліктами [1; 2; 3; 4]. Все більшої актуальності набуває питання конфліктологічної підготовки фахівців на етапі навчання у ВНЗ, розвитку конфліктологічної компетентності як важливої особистісно-професійної якості, яка забезпечує здатність спеціаліста управляти конфліктом, протистояти його деструктивному впливу та вміння конструктивно вирішувати конфлікт.

Професійна конфліктологічна підготовка у вузівській освіті здійснюється в двох видах: *обов'язкова*, передбачена для спеціалістів, що навчаються за напрямками «Менеджмент», «Соціальна робота» та *контекстна*, яка здійснюється в процесі загальнопрофесійної гуманітарної підготовки. Зміст освіти для спеціальностей «Педагогіка та психологія» представлений спеціальною дисципліною «Конфліктологія», в стандартах інших спеціальностей конфліктологічна підготовка не розглядається в якості обов'язкової, а знання про конфлікт у студентів поповнюються стихійно, на основі емпіричного узагальнення. Тому головна увага в нашому дослідженні приділялась аналізу сформованості допрофесійних уявлень про конфлікт, його конструктивний потенціал та способи його попередження та конструктивного вирішення. Дані аспекти складають основу когнітивного компоненту конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя, що виконує функцію інформаційного базису для орієнтаційно-перетворювальної діяльності в умовах конфлікту.

Психодіагностичне дослідження проводилось на базі Ніжинського державного університету, у ньому взяли участь 325 студентів 1–5 року денної форми навчання двох факультетів: фізико-математичного та факультету іноземних мов. Репрезентативність вибірки підтверджувалася характеристиками генеральної сукупності майбутніх вчителів (відповідними пропорціями респондентів за курсом та квотним принципом відбору).

Використані методи та методики. Метод анкетування був використаний для виявлення обізнаності досліджуваних щодо різних аспектів феномену конфлікту. Питання анкети дозволили з'ясувати характер уявлень про конструктивний потенціал конфлікту, обізнаності щодо продуктивних стратегій поведінки в конфлікті та відмінностей між ними. Результати анкетування піддавались кількісній та якісній обробці.

Використання методики А. І. Ташевої «Дослідження міжособистісного сприйняття у конфліктній ситуації» (модифікація О. В. Місенко) дало нам змогу дослідити рівень розуміння респондентами сутнісних ознак конфлікту та проаналізувати особливості сприйняття феномену «конфлікт». Представимо результати отримані за даною методикою.

Аналіз відповідей респондентів на питання щодо розуміння сутності конфлікту показав, що лише п'яту частину відповідей студентів (21,2%) можна вважати «повністю правильними». Переважна більшість опитаних (74,5%) дали частково правильні відповіді. Так, 45,3% досліджуваних зазначили окремі суттєві ознаки конфлікту (наприклад, «конфлікт – це протиріччя у поглядах між людьми, спричинене прагненням реалізувати власні потреби за допомогою будь-яких засобів»); 29,2% студентів, даючи визначення терміну «конфлікт», вказали окремі суттєві ознаки конфлікту, які доповнені несуттєвими характеристиками (наприклад, «конфлікт – це непорозуміння, яке викликає негативні емоції між людьми, порушення ними моральних норм, правил»). «Неправильні» відповіді та відсутність чітких уявлень про сутнісні ознаки конфлікту продемонстрували 4,3% студентів. Друге завдання даної методики дало змогу проаналізувати особливості сприйняття феномену конфлікту. Як показав аналіз відповідей респондентів, переважна більшість досліджуваних (42,4%) визначають конфлікт як вербальну агресію й характеризують зміст цього поняття за допомогою слів, смислове навантаження яких відображає уявлення про конфлікт як про вербальні дії, спрямовані на завдання психологічної шкоди будь-кому («сварка», «лайка», «скандал» тощо). Майже у третью частину студентів (34%) процес конфлікту асоціюється із ситуацією психологічної несумісності учасників конфлікту («непорозуміння», «незгода», «розлад», «протиріччя» тощо). Решта досліджуваних (23,6%) визначають ситуацію як конфліктну переважно у випадках, пов'язаних із актами фізичної агресії: «битва», «боротьба», «бій», «рукопашна» та ін.).

Таким чином, результати методики засвідчують про те, що досліджуваним властиві поверхові уявлення про сутнісні ознаки конфлікту, конфлікт здебільшого ними сприймається як руйнівний чинник міжособистісної взаємодії, що переважно асоціюється із вербальною агресією та психологічною несумісністю між людьми.

Водночас, аналіз анкетування виявив наявність досить фрагментарних уявлень у студентів про конструктивний потенціал конфлікту. Не визнають наявності позитивних функцій у конфлікту 25% студентів, вважаючи конфлікт негативним, таким, що веде до руйнування міжособистісних стосунків, процесом. 4% респондентів вважають конфлікт амбівалентним явищем, таким, що містить як розвивальний так і руйнівний потенціал. Незважаючи на те, що 71% досліджуваних усвідомлюють наявність позитивних функцій у конфлікту, чітке уявлення про них не сформоване. Відповідь «не можу назвати прикладу, але це точно можливо» фігурує у 9,8% (кожен 10) опитаних студентів педагогічного університету. Студенти здебільшого ототожнюють конструктивні функції конфлікту з позитивними результатами його вирішення (38% відповідей), або ж бачать позитивні сторони лише у «не дуже гострих», «не затяжних» конфлікту (13%). Таким чином, лише 39% студентів охарактеризували позитивні функції конфлікту. В ході якісного аналізу відповідей студентів, в яких відзначались позитивні функції конфлікту, було отримано такий розподіл найбільш частотних: «можливість краще пізнати іншого» (28%), «набуття досвіду спілкування» (19%), «засіб звільнення від негативних емоцій» (18%), «вихід проблеми на поверхню» (9%) та «засіб самопізнання» (6%). Вияв впливу конфлікту на індивідуальні риси особистості («загартовує характер», «сприяє появі гордості та власної гідності», «дозволяє позбутись небажаних рис характеру: покірності, почуття неповноцінності») продемонстрували 4,5% досліджуваних. Спираючись на отримані результати,

можна зробити висновок про відсутність чітких уявлень у студентів про конструктивний потенціал конфлікту.

Відповідь на запитання про засоби попередження конфлікту викликала найбільші утруднення: 29,3% респондентів дала відповідь «не знаю» або «не можу пригадати», 53,2% опитаних представили способи поведінки, які не мають відношення до профілактичних, найчастіше простежувалися відповіді типу: «вирішити проблему відкрито і відразу», «ігнорувати тих, хто свідомо йде на конфлікт», «уникати конфліктної ситуації». Відповіді, які демонстрували чіткі уявлення про засоби та прийоми впливу на передконфліктну ситуацію: «не пропустити сигналів та ознак наближення або перших проявів конфлікту» були поодинокі та становили 13% від загальної кількості. Такі дані дозволяють зробити висновок про низький рівень обізнаності студентів про засоби попередження конфлікту.

У цілому, результати оцінки рівня розвитку когнітивного компоненту конфліктологічної компетентності майбутніх вчителів засвідчують, що в досліджуваній вибірці переважає середній рівень розвитку даного компонента (78,4% випробуваних). Низький рівень розвитку характерний для 14,4% випробовуваних, а високий – для 8,2%. Найбільш слабо представленим показником у змісті когнітивного компонента є уявлення про конструктивний потенціал конфлікту: переважна більшість опитаних недостатньо усвідомлюють його позитивні функції, отже, не завжди спроможні використовувати його як засіб самопізнання та розвитку власної особистості. Досить обмеженими та фрагментарними виявились уявлення студентів про способи попередження конфлікту.

Висновки. Отримані результати засвідчують про важливість та необхідність систематичного вивчення студентами педагогічних спеціальностей наукових засад конфліктології, що сприяє перетворенню конфліктної ситуації в об'єкт пізнання, призводить до переходу емоційно-реактивного реагування в конфлікті в раціонально-пізнавальне та конструктивне ставлення до нього.

Література

1. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2002. – 464 с.
2. Скутина Т. В. Рефлексивное управление конфликтом: возможности становления в подростковом возрасте / Т. В. Скутина // Рефлексивные процессы и управление : сб. материалов VII Междунар. симпоз. (15–16 октября 2009 г). – М. : Когито-Центр, 2009. – С. 245–248.
3. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. – СПб. : Питер, 2003. – 250 с.
4. Цой Л. Н. Практическая конфликтология : монография / Л. Н. Цой. – М. : Ин-т социологии РАН, 2001. – Кн. 1. – 231 с.

СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

УДК 378

PAWEŁ KIJÓ
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

NOWE STANDARDY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W POLSKIM SYSTEMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO OD ROKU AKADEMICKIEGO 2012/2013

Wstęp

Kompetencje przyszłych nauczycieli stanowią swoisty efekt procesu kształcenia zawodowego i są potwierdzone formalnymi kwalifikacjami do wykonywania zawodu. Zatem, dostrzega się ścisły związek między formalnymi uprawnieniami zawodowymi a merytorycznym i metodycznym przygotowaniem do zawodu, które jest realizowane w trakcie studiów wyższych lub pomaturalnych szkołach kształcenia nauczycieli «kolegiach nauczycielskich». Taka koncepcja kształcenia nauczycieli w Polsce ma już dwudziestoletnią tradycję. Uwarunkowana jest ona różnym podejściem w zakresie filozofii kształcenia oraz typem instytucji, w której odbywa się proces przygotowania zawodowego. Na przestrzeni ostatnich lat i obecnie kształcenie nauczycieli w Polsce przebiega pod nadzorem dwóch ministerstw: Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (wyższe szkoły zawodowe, akademie, uniwersytety) oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej (kolegia nauczycielskie). Zatem występują różne podstawy formalno-prawne warunkujące minimalne wymogi w zakresie nauczycielskiego przygotowania zawodowego.

Jeśli chodzi o regulacje formalne to należy uznać, że pierwsze dziesięciolecie XXI wieku to okres owocny w tym zakresie i dotyczy przede wszystkim szkolnictwa wyższego. Ustalenia zawarte w kolejnych rozporządzeniach ministerialnych z 2002³, 2003⁴, 2004⁵, 2006⁶, 2009⁷, 2012⁸ czy projekcie z 2007⁹ roku dotyczyły standardów kształcenia nauczycieli oraz wymogów dotyczących uzyskiwania kwalifikacji. Podobnie dynamiczne zmiany zachodziły w zakresie wymagań na kierunkach studiów i dotyczą ustaleń z 2002¹⁰, 2003¹¹, 2007¹² roku oraz zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym 2011¹³. Regulacje dotyczące kształcenia nauczycieli silnie powiązane z kierunkami studiów wyższych. Wszystkie te działania w sensie formalno-prawnym miały i mają doprowadzić do

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. (Dz. U. z dnia 23.09.2002, Nr 155, poz. 1288).

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. z dnia 30.09.2003, Nr 170, poz. 1655).

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. z dnia 7.09.2004, Nr 207, poz. 2110).

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia w kolegiach nauczycielskich i kolegiach języków obcych (Dz. U. z dnia 30.06.2006, Nr 128, poz. 897).

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z dnia 27.03.2009, Nr 50, poz. 400).

⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z dnia 6.02.2012, poz. 131).

⁹ Rada Główna Szkolnictwa Wyższego – projekt z dnia 15 lutego 2007 r. w sprawie Standardów Kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Uchwała nr 128/2007).

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 28 marca 2002 r. w sprawie warunków, jakie powinna spełniać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów, oraz nazw kierunków studiów (Dz. U. z dnia 28.03.2002, Nr 55, poz. 480 i Nr 108, poz. 958).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia (Dz. U. z dnia 25.07.2002, Nr 116, poz. 1004).

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 czerwca 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia (Dz. U. z dnia 13.06.2003, Nr 144, poz. 1401).

¹² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz. U. z dnia 12.07.2007, Nr 164, poz. 1166).

¹³ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z dnia 18.03.2011, Nr 84, poz. 455 i Nr 112, poz. 654).

uporządkowania systemu edukacji w zakresie kształcenia nauczycieli w Polsce, zwracając szczególną uwagę, na jakość tego procesu. Efektem końcowym ma być dobrze wykształcony, kompetentny nauczyciel realizujący zadania z zakresu dydaktyki przedmiotowej, działań opiekuńczych i wychowawczych.

Model standardów kształcenia nauczycieli od roku akademickiego 2012/2013

Konstrukcja nowych standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela obowiązujących od 1 października 2012 roku dotyczy szkolnictwa wyższego. Uwzględnia wymagania rynku pracy, efekty kształcenia w zakresie wiedzy merytorycznej i metodycznej oraz efekty kształcenia w zakresie wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, w tym w zakresie wychowania, z uwzględnieniem przygotowania do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, efekty kształcenia w zakresie przygotowania w zakresie stosowania technologii informacyjnej oraz efekty kształcenia w zakresie poziomu znajomości języka obcego.

Dotychczas obowiązujące ustalenia zawarte w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, przewidywały obowiązek zapewnienia przez uczelnię prowadzącą kształcenie w specjalności nauczycielskiej przygotowania do nauczania dwóch przedmiotów w trakcie studiów pierwszego stopnia. W związku ze zmianami wprowadzonymi w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 18 marca 2011 r. wprowadza się uzyskiwanie w toku studiów przygotowania do nauczania wyłącznie jednego przedmiotu (prowadzenia zajęć). Począwszy od roku akademickiego 2012/2013, przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) będzie mogło być realizowane fakultatywnie. Zatem, nie ma obowiązku jednoczesnego kształcenia nauczycieli w ramach dwóch specjalności, głównej i dodatkowej (jak odbywało się dotychczas).

Ustalenia przewidują, iż kształcenie na studiach pierwszego stopnia będzie obejmować wyłącznie przygotowanie do pracy w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia – do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek.

Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela w zakresie nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) ma być realizowane w ramach trzech modułów obowiązkowych obejmujących: przygotowanie w zakresie merytorycznym, przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i przygotowanie w zakresie dydaktycznym. Przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu musi być zgodne z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku studiów w liczbie godzin zapewniającej merytoryczne przygotowanie do nauczanego przedmiotu. Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym obejmuje ogólne przygotowanie w liczbie 90 godzin oraz przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie lub etapach edukacyjnych w liczbie 60 godzin oraz praktykę w tym zakresie w liczbie 30 godzin. Przygotowanie w zakresie dydaktycznym obejmuje podstawy dydaktyki w liczbie 30 godzin, dydaktykę przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie lub etapach edukacyjnych w liczbie 90 godzin oraz praktykę w tym zakresie w liczbie 120 godzin.

Kształcenie w specjalności nauczycielskiej może być poszerzone o moduły fakultatywne (nieobowiązkowe) obejmujące przygotowanie w zakresie nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) oraz przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej.

Przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu obejmuje przygotowanie w zakresie merytorycznym o liczbie godzin zapewniających przygotowanie do nauczanego przedmiotu, dydaktykę przedmiotu na danym etapie edukacyjnym w liczbie 60 godzin oraz praktykę w tym zakresie w liczbie 60 godzin.

Przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej ma umożliwić nabycie wiedzy i umiejętności niezbędnych do nauczania w szkołach i placówkach specjalnych. Obejmuje ono przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne specjalne w liczbie 140 godzin, dydaktykę specjalną w liczbie 90 godzin oraz praktykę w liczbie 120 godzin. Zakres przygotowania uwzględnia treści dotyczące potrzeb i możliwości edukacyjnych dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, współpracy ze specjalistami wspomagającymi rozwój dzieci i młodzieży z określoną niepełnosprawnością oraz przygotowania i realizacji procesu kształcenia i wychowania, optymalnego do rodzaju i stopnia niepełnosprawności. Przygotowanie to może być prowadzone dla studentów lub absolwentów studiów, którzy będą posiadali lub posiadają przygotowanie merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyczne do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć), celem uzyskania przygotowania do pracy w szkołach i placówkach specjalnych, w zakresie odpowiednim do posiadanego przygotowania merytorycznego i rodzaju niepełnosprawności uczniów.

W przypadku kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w ramach studiów podyplomowych podkreśla się, iż może ono być prowadzone w zakresie: przygotowania merytorycznego do nauczania kolejnego przedmiotu (rodzaju zajęć), przygotowania psychologiczno-pedagogicznego oraz dydaktycznego dla absolwentów studiów wyższych posiadających przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu oraz przygotowania osób, które posiadają kwalifikacje do pracy w zawodzie nauczyciela, do pracy w szkołach i placówkach specjalnych. W przypadku studiów podyplomowych w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego oraz dydaktycznego dla absolwentów studiów pierwszego stopnia kształcenie na studiach podyplomowych może obejmować wyłącznie przygotowanie do pracy w przedszkolach lub szkołach podstawowych.

Uczelnie prowadzące kształcenie w specjalności nauczycielskiej muszą zapewnić studentom przygotowanie merytoryczne do realizacji szczegółowych wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub kształcenia w zawodzie, odpowiednio do typu placówki, etapu edukacyjnego oraz

nauczanego przedmiotu. Kształcenie powinno być tak zaplanowane, aby wiedza teoretyczna służyła nabywaniu praktycznych umiejętności potrzebnych w zawodzie nauczyciela.

W nowej koncepcji kształcenia nauczycieli kładzie się nacisk na praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu. Praktyki muszą być organizowane w różnych typach szkół i rodzajach placówek, a obowiązkowo w tych, do pracy w których absolwent studiów uzyskuje przygotowanie. Istotnym elementem organizacji praktyk zawodowych jest ich równoległa realizacja z zajęciami w uczelni. Praktyki muszą obejmować różną formę aktywności studenta a w szczególności wizyty w szkołach i placówkach, obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych (nauczycieli, studentów, słuchaczy).

W trakcie praktyk następuje kształtowanie kompetencji dydaktycznych oraz opiekuńczo-wychowawczych. W związku z tym, uczelnie zobowiązane są do: opracowania zasad odbywania praktyk; przygotowania studentów (słuchaczy) do odbycia praktyk; zapewnienia możliwości omówienia praktyk w trakcie zajęć w uczelni; utrzymywania systematycznego kontaktu z przedszkolami, szkołami i placówkami, w których odbywają się praktyki. Jednocześnie uczelnie mają obowiązek zapewnienia warunków umożliwiających uzyskanie przygotowania praktycznego w zakresie realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych, jak i poznanie różnych klas i zespołów uczniowskich oraz zdobycie odpowiedniego doświadczenia pedagogicznego w zakresie organizacji pracy przedszkola, szkoły lub placówki, planowania, realizowania i oceniania wyników procesu kształcenia. Kolejnym zadaniem jest zorganizowanie dostępu do pracowni specjalistycznych, sprzętu i pomocy dydaktycznych; opieki i nadzoru opiekuna praktyk; warunków umożliwiających samodzielne opracowanie konspektów lekcji lub scenariuszy zajęć, w oparciu o informacje i wskazówki przekazane przez opiekuna praktyk; warunków do prowadzenia lekcji z zastosowaniem technologii informacyjnej, w szczególności z wykorzystaniem treści i zasobów edukacyjnych znajdujących się w zasobach internetowych.

Zakończenie

Nowe standardy w przygotowaniu do zawodu nauczyciela obowiązywać będą w polskim systemie szkolnictwa wyższego od 1 października 2012. Zatem, uczelnie organizujące kształcenia muszą się dostosować do wymogów zawartych w regulacjach ministerialnych.

Reasumując, należy zwrócić uwagę na zapis dotyczący kształcenia w specjalności nauczycielskiej w zakresie jednego przedmiotu a fakultatywnie może odbywać się w zakresie drugiego. Kolejnym spostrzeżeniem jest podniesienie znaczenia praktyk zawodowych z wyznaczonymi zadaniami dla uczelni w tym obszarze. Nowa koncepcja wskazuje, że ukończone studia w specjalności nauczycielskiej na poziomie licencyjnym, dają uprawnienia do pracy w szkole podstawowej, natomiast na poziomie magisterskim do wszystkich szkół. Jest to znacząca zmiana w dotychczasowym systemie kształcenia nauczycielskiego. Niestety we wprowadzanych regulacjach nie uwzględniono zapisów dotyczących selekcji do studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela.

УДК 37.08

EWA KUBIAK-SZYMBORSKA
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

PROBLEMY KSZTAŁCENIA PROFESJONALISTÓW W SZKOLE WYŻSZEJ – SZANSE I MOŻLIWOŚCI

Słowa kluczowe: profesjonalizm, kompetencje profesjonalisty XXI wieku, szkolnictwo wyższe, kształcenie.

Szkolnictwo wyższe nie tylko polskie, ale także europejskie czy nawet szerzej pozaeuropejskie od kilkunastu już lat skupia na sobie uwagę różnych osób i gremiów. Zajmują się nim zarówno reprezentanci świata nauki, polityki, businessu, jak i wszyscy ci, którzy za sprawą upowszechnienia kształcenia na poziomie wyższym stali się podmiotami tego kształcenia czy – inaczej rzecz ujmując – klientami i interesariuszami edukacyjnego rynku. Wyrażane opinie i oceny są niejednokrotnie skrajne w swej istocie i treści a formułowane oczekiwania i zadania mocno zróżnicowane. Tym jednak co łączy uczestników różnych debat jest wyrażana troska o jak najlepsze wykorzystanie potencjału tkwiącego w tym obszarze do **kształcenia profesjonalistów** na miarę XXI wieku.

1. Profesjonalizm – rozumienie kategorii. Sprecyzowanie kategorii «profesjonalizm» nie należy do łatwych, szczególnie w obliczu wielości paradygmatów, z perspektywy których profesjonalizm może by interpretowany. Jeśli spróbujemy wyjaśnić ów termin tylko na poziomie słownikowym to przeczytamy, że oznacza on «zawodowe uprawianie jakiejś sztuki, specjalności, jakiej dyscypliny sportowej, itp.» [5]. Inaczej oznacza «zawodowstwo». Takie wyjaśnienie nie wydaje się jednak wystarczające bowiem profesjonalizm wskazuje nie tylko na wykonywanie jakiegoś zawodu (specjalności, sztuki), ale raczej na wysoki standard ich wykonywania. Pośrednio można to wyprowadzić przywołując określenie profesjonalista co znaczy «specjalista, fachowiec w jakiej dziedzinie, człowiek dobrze znający jakiś zawód» [5]. Można by tu dodać, iż owo dobre znawstwo zawodu, bycie fachowcem jest potwierdzone z jednej strony w sposób formalny np. świadectwem, dyplomem, licencją, certyfikatem, z drugiej zaś wysoką społeczną oceną i przyzwoleniem na podejmowanie przez fachowców różnorodnych decyzji w kwestiach trudnych i w obliczu dylematów przed jakimi stają ludzie. Trafnie wyraża to

William Glasser, autor książki *The Quality School Teacher*, pisząc, że «profesjoniści nie tylko wiedzą, jak wykonywać pracę, do której zostali wynajęci, ale także pozostawia im się możliwość wykonywania tej pracy w sposób, który uważają za najlepszy» [za: 2, s. 21–22.].

2. Kompetencje/metakompetencje profesjonalisty. Odnosząc tak rozumianego profesjonalistę do systemu kształcenia na poziomie wyższym nie sposób oczywiście wymienić i opisać ani nazw profesji, do których są przygotowywani studenci, ani też wyczerpującej liczby obszarów, w których ich profesjonalizm mógłby się ujawnić. Warto jednak wskazać w wymiarze ogólnym na te cechy, właściwości a szczególnie kompetencje, które powinny wyróżniać współczesnego profesjonalistę niezależnie od tego, do jakiej profesji w sensie szczegółowym został przygotowany.

Kompetencje czy szerzej metakompetencje dostrzegane przez badaczy są zróżnicowane. Interesujące propozycje wypracowały m.in. amerykańskie organizacje: *Partnerstwo na rzecz Umiejętności XXI Wieku* i *Narodowa Rada ds. Studiów Społecznych*, które przygotowały mapę kompetencji społecznych, na miarę wyzwań XXI wieku. Wśród wyszczególnionych kompetencji znalazły się: kreatywność i innowacyjność; krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów; komunikowanie; kolaboracja w rozumieniu współpracy w ramach grupy/społeczności; alfabetyzm informacyjny a więc umiejętność wyszukiwania, analizowania i zarządzania informacją; alfabetyzm medialny czyli umiejętność korzystania z cyfrowych mediów; sprawność posługiwania się narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej (czyli ICT); elastyczność i adaptacyjność (umiejętność dostosowywania się do zmieniających się warunków); inicjatywa i samodecydowanie o swoim życiu; umiejętność funkcjonowania w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku; produktywność; umiejętności lidarskie i odpowiedzialność [zob. 3].

Również w Polsce została zainicjowana przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową ogólnopolska debata publiczna przewidziana na cały 2012 rok zatytułowana: «Kluczowe kompetencje Polaków w XXI wieku» [7, s. 8.]. W jej ramach prezentuje się listy kompetencji kluczowych dla rozwoju Polaków i Polski [6] czy też listy metakompetencji, które mogą się przyczynić do sukcesu jednostki i społeczeństwa i pozwolą tym pierwszym «w całej ich wolności, rozwijać się i tworzyć dobrobyt społeczny» [4, s. 43–47.].

3. Kompetencje/metakompetencje – wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego. Listy metakompetencji czy kompetencji kluczowych stanowią nie lada wyzwanie dla całego systemu edukacyjnego, w szczególności jednak dla szkolnictwa wyższego. To przed tym typem szkół stawia się zadania w zakresie przygotowania studentów do pracy zawodowej, tworzenia podstaw dla zdobywania przez nich zaawansowanej wiedzy i umiejętności, a także zadania w zakresie ich indywidualnego rozwoju oraz przygotowania do aktywnego życia obywatelskiego w demokratycznym społeczeństwie. Realizacji tych zadań służą prowadzone w ostatnim czasie bardzo intensywne prace nad wdrażaniem wspólnie wypracowanych zasad w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, wśród których priorytetowe jest wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) dla polskiego szkolnictwa wyższego opartych na Europejskich Ramach Kwalifikacji dla całej edukacji europejskiej w perspektywie uczenia się przez całe życie (*European Qualification Framework for lifelong learning*) [1]. Wprowadzanie krajowych ram kwalifikacji wpisało się w szeroko zakrojoną reformę systemu szkolnictwa wyższego wyrażoną m.in. zmianami prawnymi, w oparciu o które system ten funkcjonuje.

4. Szanse i możliwości kształcenia profesjonalistów. Nowelizacja prawa o szkolnictwie wyższym oraz konieczność dostosowania działań systemu do wymogów europejskich ze swej istoty stwarza już szanse dla podmiotów edukacji (studentów, doktorantów, nauczycieli akademickich) oraz podmiotów pozostających w szeroko rozumianym otoczeniu uczelni (głównie firm korzystających z eksperckich usług, pracodawców oraz innych interesariuszy). Równocześnie jednak pojawiają się też pewne dylematy związane w szczególności z realnymi możliwościami przygotowania profesjonalistów o rozległych kompetencjach.

Szansą jest z pewnością fakt, iż wymóg konkretyzacji efektów kształcenia, zmusza do poczynienia nad nimi refleksji zarówno przez nauczających, jak i przez uczących się, motywuje do poszukiwania jak najbardziej skutecznych sposobów uzyskiwania owych efektów, motywuje do zwiększania a zarazem racjonalizacji wysiłku wkładanego w ich uzyskiwanie. Zwiększa to odpowiedzialność uczelni za tworzone i prowadzone programy studiów, ułatwia ich modyfikację dostosowaną do indywidualnych i społecznych potrzeb, ale równocześnie zwiększa odpowiedzialność samych studiujących za zdobywanie niezbędnych kompetencji. To wszystko stwarza niewątpliwie możliwość (póki co tylko możliwość) lepszego, profesjonalnego przygotowania studentów do czekających ich zadań na zmieniającym się i coraz bardziej wymagającym rynku pracy. Następstwem tego mogą być szanse na zmniejszenie poziomu bezrobocia wśród absolwentów studiów wyższych, na które szeroko zwracają uwagę różne gremia (od absolwentów poczynając a na mediach kończąc).

Wykorzystanie w rzeczywistości wskazanych szans nie jest jednak łatwe i bezproblemowe. Trudności można dostrzec w kilku obszarach. Po pierwsze nie mamy pewności czy określone ramami kwalifikacji i uzyskane w procesie studiowania wiedza i umiejętności oraz kompetencje społeczne okażą się realnymi przesłankami podnoszenia zatrudnialności absolwentów. Po wtóre ze względu na ograniczone środki finansowe przeznaczone na kształcenie większości uczelni nie będzie stać na zaplanowanie w programach kształcenia satysfakcjonującej liczby godzin potrzebnych do uzyskania założonych efektów będących podstawą uzyskania kompetencji czy metakompetencji. Po trzecie z tych samych powodów (finansowych) może zachodzić konieczność ograniczania (stosowana dotychczas) liczby form zajęć dydaktycznych prowadzonych w małych grupach, a aktywizujących znacząco studentów, na rzecz zwiększania liczby godzin prowadzonych w dużych grupach bądź w systemie on-line. Po czwarte zachodzi obawa, że w warunkach masowości kształcenia na poziomie wyższym zrealizowanie konkretnych efektów kształcenia, nakładające na studenta obowiązek znacznego współudziału w ich uzyskiwaniu,

może okazać się trudne i przekraczające możliwości oraz predyspozycje sporej części studiujących. Trudności i obaw tego typu można wskazać jeszcze więcej i w najbliższym czasie wszystkie polskie uczelnie będą musiały zmierzyć się z nimi chcąc jak najlepiej przygotować swoich absolwentów i wykształcić ich na profesjonalistów.

Literatura

1. Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego / Oprac. red. E. Chmielecka. – Warszawa, 2011.
2. Hurst B. Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces / B. Hurst, G. Reding. – Warszawa, 2011.
3. Polak M. Mapa społecznych umiejętności XXI wieku / M. Polak. – <http://www.edunews.pl/system-edukacji/522-mapa-spoecznych-umiejtnosci-xxi-wieku> (dostęp z 19 lutego 2012).
4. Sabat M. Jakimi kompetencjami Polacy mogą zwyciężać w XXI wieku? / M. Sabat // Kompetencje dla rozwoju. Głos polskich think tanków / Jan Szomburg (red.). – Gdańsk, 2011.
5. Słownik wyrazów obcych. – Warszawa, 2002.
6. Szomburg J. Jakich kluczowych kompetencji potrzebują Polacy w XXI wieku? / J. Szomburg. – <http://www.pfo.net.pl/jakich-kluczowych-kompetencji-potrzebuj-polacy-w-xxi-wieku/> (dostęp z 19 lutego 2012).
7. Szomburg J. Metakompetencje dla rozwoju – o tym warto dyskutować / J. Szomburg // Kompetencje dla rozwoju. Głos polskich think tanków / Jan Szomburg (red.). – Gdańsk, 2011.

УДК 377.44

RENATA TOMASZEWSKA-LIPIEC
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

TECHNOLOGIE INFORMACYJNE W ZAKŁADACH PRACY SZANSĄ ROZWOJU PRACOWNIKÓW

Od połowy XX wieku intensywne zmiany zachodzące w sferze społeczno-ekonomicznej spowodowały zwrócenie uwagi na znaczenie *informacji w zarządzaniu zakładami pracy*. W latach 90. pojawiło się szereg nowych idei dotyczących działalności gospodarczej i warunków jej prowadzenia. Owa nowa era określana jest najczęściej jako *gospodarka oparta na wiedzy, cyber-gospodarka, gospodarka elektroniczna* i itp. Ta nowa fala rozwoju cywilizacyjnego stanowi wielkie wyzwanie zarówno dla *edukacji ustawicznej dorosłych*, jak i dla edukacji traktowanej jako *całościowy proces uczenia się*.

Koncepcja gospodarki opartej na wiedzy zakłada jej powiązanie bezpośrednio z zasobami wiedzy i ich odpowiednim wykorzystaniem. Wiedza staje się źródłem przewagi konkurencyjnej oraz istotnym zasobem zakładów pracy. W opisywanej gospodarce produkty bądź usługi tworzy się dzięki działaniom podmiotów powiązanych między sobą i tworzących wartość. Wartość wytwarza się z kolei dzięki sprzężeniom zwrotnym pomiędzy przedsiębiorstwem, klientami, odbiorcami, dostawcami i partnerami [1]. Gospodarka oparta na wiedzy jest także, zwłaszcza w ostatnich latach, jedną z najbardziej rozwiniętych dyscyplin badawczych, głównie z przyczyn praktycznych: *po pierwsze przyczynia się do rozwoju nowych form organizacyjnych przedsiębiorstw; po drugie przyczynia się do kreowania rozwoju technologii informacyjnych* [2].

Wskazany aspekt, rozpatrywany z perspektywy rozwoju pracowników w zakładach pracy, Autorka pragnie poświęcić swoje rozważania.

Odnosząc się do pierwszego z nich należy podkreślić, iż rozwój nowej gospodarki przyczynia się do ewolucji zakładów pracy w kierunku tzw. *organizacji wiedzy*. Szczegółowe tendencje w kształtowaniu nowoczesnych przedsiębiorstw i zasad ich zarządzania zawierają m.in. koncepcje *organizacji uczącej się, inteligentnej, sieciowej, wirtualnej i fraktalnej*. Wspólną ich cechą jest oparcie funkcjonowania na wiedzy wyróżniającej się, wyjątkowej pod względem innowacyjności i niespotykanej w otoczeniu, której wykorzystanie wzbogaci dany zakład pracy o nadkonkurencyjność wobec innych organizacji [3]. Zasygnalizowane modele stwarzają nowe perspektywy rozwoju pracowników, gdyż opierają ich funkcjonowanie właśnie na *systemie zarządzania wiedzą*. Jest to zarządzanie niematerialnym kapitałem organizacji, które opiera się na założeniu, że każdy pracownik wie i umie coś, co może usprawnić działanie przedsiębiorstwa. Zbiorowa mądrość złożona z indywidualnej wiedzy i doświadczeń staje się tym samym zasobem, który może być wykorzystany [4]. Główny cel tego systemu opiera się na dążeniu do lepszego wykorzystania wiedzy zatrudnionych dla dobra organizacji. U podstaw tego procesu leżą nade wszystko prowadzone *systematycznie działania edukacyjne* mające na celu: podnoszenie kwalifikacji i kompetencji wszystkich członków organizacji, rozbudzające stałą ciekawość intelektualną, tworzące warunki do kreatywności poprzez docenianie zgłaszanych pomysłów oraz pozostawianie pewnej swobody, zachęcające do budowania zespołów pracowniczych pod postacią «wspólnoty praktyków». Działania te odbywają się coraz częściej w oparciu o osiągnięcia nowoczesnych technologii, m.in. *e-learningu*.

Sygnalizując tezy związane z drugim z wymienionych aspektów wynikających z rozwoju gospodarki opartej na wiedzy, należy zwrócić uwagę, iż podstawowymi elementami systemu zarządzania wiedzą są: *człowiek, organizacja oraz narzędzia informatyczne*. W centrum zainteresowania znajduje się szczególnie człowiek, gdyż to on jest posiadaczem wiedzy oraz ma umiejętność transformacji zdobywanych informacji [5]. Uniwersalny zbiór elementów systemu zarządzania wiedzą zawiera jednak także: zbiory wiedzy (bazy i banki wiedzy/danych), sieci

relacji, sposoby transferu wiedzy, systemy informatyczne, sieci informatyczne (Internet, Extranet, Intranet), systemy semantyczne (język organizacji i języki systemu zarządzania wiedzą) oraz kulturę organizacji [6]. Cechą charakterystyczną zakładów pracy zarządzających wiedzą jest zatem całkowite uzależnienie od nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Przechodzeniu do gospodarki opartej na wiedzy towarzyszą bowiem *procesy globalizacyjne i rewolucja informatyczna*. Rewolucja ta pozwala na natychmiastowy przepływ informacji oraz na sterowanie wieloma procesami na odległość, co je z jednej strony przyspiesza, z drugiej jest przyczyną i najbardziej symptomatycznym wymiarem procesu globalizacji. Podstawą funkcjonowania każdej organizacji stało się, w konsekwencji tych procesów, posiadanie określonych informacji, które stanowią *zasoby niematerialne* czy też *kapitał intelektualny*. Posiadane *systemy informacyjne* umożliwiają realizację podstawowych funkcji zarządzania, czyli: planowania, organizowania, przewodzenia i kontrolowania. Pozwalają także na uczenie się organizacji i jej dostosowanie się do stale zmieniającego się otoczenia. Informacja przetwarzana w systemie informacyjnym to więc warunek skutecznego i efektywnego zarządzania, przejawiającego się w podejmowaniu właściwych decyzji, możliwych tylko wówczas, gdy organizacja posiada odpowiednią wiedzę o samej sobie, jak i o otoczeniu. Wyzwaniem dla zakładów pracy staje się również *wirtualizacja* tj. rozwój gospodarki elektronicznej i związane z nią zagadnienia ochrony sfery prywatności pracownika, a także optymalizacja inwestycji w nowe techniki w miarę ich pojawiania się. Wirtualizacja to proces, który objął już część przedsiębiorstw i który pozostaje w ścisłym związku z systemem zarządzania wiedzą. Przejmuje on trzy podstawowe formy: rozszerzenie działalności organizacji, czyli jej pionowy rozwój; tworzenie organizacji wirtualnej, czyli rozwój poziomy; tworzenie specjalistycznych struktur dla rekrutowania i edukacji przyszłych, jak i obecnych pracowników [7]. Ostatnia ze wskazanych form jest jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się kierunków systemów informatycznych, który ma bezpośredni wpływ na zarządzanie zasobami ludzkimi. Dlatego też to właśnie jej planuje się poświęcić część rozważań w przygotowywanym opracowaniu.

Zgłoszona na potrzeby konferencji problematyka znajduje swoje odzwierciedlenie w praktyce gospodarczej, a podjęte rozważania wiążą się z potrzebami rozwijającej się gospodarki opartej na wiedzy. Z całym przekonaniem można stwierdzić, iż inwestowanie w systemy zarządzania wiedzą oraz systemy informacyjne jest dla zakładów pracy na pewno opłacalne.

Literatura

1. Leksykon zarządzania / A. Olczak, I. Kołodziejczyk-Olczak (red.). – Łódź, 2005. – S. 175.
2. Malara Z. Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce. Wyzwania współczesności / Z. Malara. – Warszawa, 2006. – S. 126.
3. Mikuła B. Organizacje oparte na wiedzy / B. Mikuła. – Kraków, 2006. – S. 22–28.
4. Lendzion J. P. Wprowadzenie do organizacji i zarządzania / J. P. Lendzion, A. Stankiewicz-Mróż. – Kraków, 2005. – S. 218 i nast.
5. Zimniewicz K. Współczesne koncepcje i metody zarządzania / K. Zimniewicz. – Warszawa, 2003. – S. 108 i nast.
6. Doskonalenie struktur organizacyjnych przedsiębiorstw w gospodarce opartej na wiedzy / A. Stabryła (red.). – Warszawa, 2009. – S. 198.
7. Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji / H. Król, A. Ludwiczynski (red.). – Warszawa, 2007. – S. 527–544.

YDK 37.08

DARIUSZ ZAJĄC
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

PROFESJONALIZM ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

A. Coraz częściej w dyskusjach nad rzeczywistością edukacyjną, w szczególności zaś jej podmiotami podkreśla się, że zawód nauczyciela jest nie tylko zawodem, ale, co więcej, profesją. Zatem nauczyciela jako podmiot edukacji postrzega się nie tylko jako kogoś, kto uprawia swój zawód, ale kogoś, kto jest profesjonalistą w wykonywanym przez siebie zawodzie. W literaturze wskazuje się, że profesjonalista oznacza „osobę, która wykonuje coś z wielką wprawą”, a profesjonalny to ktoś „spełniający wysokie standardy profesji [3, s. 21]. Zadając pytania o nauczyciela jako profesjonalistę, pytamy jednocześnie o profesjonalizm zawodu nauczycielskiego. Istotne jest to z tego powodu, iż – jak podkreśla J. Niemiec – cechą charakterystyczną współczesnych czasów jest ubieganie się o profesjonalizm najwyższego stopnia we wszystkich obszarach rzeczywistości społecznej, a w szczególności tych, które odnoszą się do rzeczywistości edukacyjnej, a w tym do działalności nauczycieli [6, s. 11]. Nie można bowiem zapominać o tym, o czym mówi Richard I. Arends, a mianowicie, że: „Od nauczycieli XXI wieku będzie się żądać władania obszernym zasobem wiedzy (...): będą oni musieli być refleksyjnymi twórcami i profesjonalistami” [1, s. 10]. Jak słusznie zauważa Christopher Day nauczyciele „nie tylko muszą być profesjonalistami, lecz także muszą zachowywać się jako profesjonalści” [2, s. 21–22]. Warto mieć na względzie, iż „Nauczyciele, jako profesjonalści, zawsze szukają lepszych sposobów wykonywania swojej pracy. To właśnie jest dla nich ekscytujące. Lubią to, co robią. Bardzo im zależy na jak najlepszym wykonywaniu swojej pracy (...)” [3, s. 22]. W

Słowniku języka polskiego czytamy, że: profesjonalizm to, „1. uprawianie zawodowo jakiejś sztuki, dyscypliny sportowej itp., 2. czyjeś duże umiejętności i wysoki poziom wykonywanej pracy” [8, s. 742]. Z kolei w Nowym słowniku pedagogiki pracy profesjonalizm utożsamiany jest z fachowością, a ta zaś rozumiana jest jako, „oparta na wiedzy i umiejętnościach pracownika biegłość w wykonywaniu zadań zawodowych i rozwiązywaniu nasuwających się w pracy trudności” [7, s. 72].

B. Co oznacza profesjonalizm w zawodzie nauczyciela? G. Helsby, analizując to zagadnienie, wskazuje na dwie kwestie, a mianowicie: po pierwsze, jakość działania nauczycieli, sposoby ich zachowania, pełnienia roli, czyli profesjonalne działanie, odnoszące się do zaangażowania nauczycieli w swoją pracę, bazujące nie na rutynie, ale fachowej wiedzy, która została nabyta w procesie uczenia się nauczycieli; po drugie, z uwagi na pozycję, jaką mają nauczyciele w społeczeństwie, sposób ich postrzegania przez innych, czyli o byciu profesjonalistą, a zatem odniesienie do wymogu profesjonalizmu, fachowego przygotowania do wykonywania zawodu [za: 5, s. 97]. Stąd profesjonalizm odnosi się do, „jakości praktyki, jakości wykonywanej pracy” [Socket, 1990; 1996; Hoyle, 2001, cyt. za: 5, s. 111].

Henryka Kwiatkowska zastanawiając się nad swoistością nauczycielskiego profesjonalizmu uważa, że wynika on z różnorodnych sytuacji i warunków pracy. Wśród nich za przywoływaną autorką wymienić można:

1. Profesjonalizm nauczycielski jest sztuką łączenia dwóch rodzajów biegłości: technicznej i kumulatywnej. Ta pierwsza jest empirycznie stwierdzalna, nauczyciel zna swój warsztat pracy, ma opanowaną prakseologiczną stronę swojego zawodu. Z kolei drugi rodzaj biegłości o charakterze kumulatywnym mieści w sobie zarówno biegłość techniczną oraz biegłość o charakterze naukowym, teoretycznym, dzięki której nauczyciele potrafią wyjaśnić swoje postępowanie (dlaczego postępuję tak a nie inaczej?) oparte na biegłości technicznej.

2. W wyborze właściwych sposobów działania nauczyciel musi uwzględniać zarówno konkretną sytuację, a w szczególności dobro ucznia.

3. Obraz działania nauczyciela konkretyzuje się podczas działania, bowiem nauczyciel nie jest pewny co do obranych celów i sposobów ich osiągnięcia. To oznacza, że działanie nauczyciela zmienia się, modyfikuje.

4. Uwzględnianie ucznia, jego własnej biografii i własnego systemu znaczeń w osiąganiu przez niego sukcesu, a także i sukcesu nauczyciela.

5. Jednostronność relacji nauczyciel – uczeń, ukierunkowanej na zmianę ucznia zgodnie z nauczycielskimi wizjami, nie ma szans na wywołanie autentycznych procesów rozwojowych.

6. W pracy nauczyciela z uczniem istotne jest porozumienie się, bez którego nie ma autentycznej współpracy, a co najwyżej nudny przekaz, wytwarzający dystans i obcość.

7. Świat myśli nauczyciela powinien być szerszy i głębszy niż świat jego praktycznych działań. Nadmiar wiedzy teoretycznej jest w pracy nauczycieli nadmiarem funkcjonalnym, koniecznym do tego, aby móc działać w sytuacjach problemowych [4, s. 169–170].

C. Rodzi się pytanie, jak kształcić nauczycieli w kierunku tego, aby byli/stawili się profesjonalistami w uprawianym przez siebie zawodzie. Jaki kształt ma przybrać edukacja nauczycielska? W jaką wiedzę, umiejętności i kompetencje wyposażać nauczycieli, którzy byliby/stawaliby się profesjonalistami? W jakim stopniu współczesna edukacja nauczycielska sprzyja stawianiu się nauczycielem – profesjonalistą? Jakie są czynniki ułatwiające i utrudniające bycie/stawanie się profesjonalistą w edukacji nauczycielskiej? W jakim stopniu edukacja nauczycielska jest w stanie przygotować nauczycieli, którzy będą uprawiali swój zawód w sposób profesjonalny? Jak przekonuje literatura przedmiotu, istnieje wiele różnych orientacji i koncepcji kształcenia nauczycieli, które na przestrzeni wielu lat zdają się ewoluować. Podkreśla to przywoływana wcześniej Henryka Kwiatkowska stwierdzając: „Kształcenie nauczycieli ulega współcześnie dużemu zróżnicowaniu. Wiąże się to z określeniem podstaw skuteczności edukacji. Upatruje się tych podstaw w tradycji narodowej, w rozwoju nauk pedagogicznych, w nowoczesnych technologiach, w wymaganiach rynku pracy, w zmienionych oczekiwaniach pracodawców, w jakości kandydatów na studia, w ich zmienionych oczekiwaniach edukacyjnych itp.” [4, s. 47]. Zróżnicowane sposoby kształcenia nauczycieli składają ku namysłowi nad optymalnym modelem tegoż kształcenia, takiego kształcenia, który odpowiadał będzie wymogom współczesnego świata edukacyjnego, w szczególności przygotowywania nauczycieli na miarę czasów, takich czasów, które wymagają od nauczyciela nie tylko uprawiania swojego zawodu, ale bycia w tym zawodzie profesjonalistą.

Literatura

1. Arends R. I. Uczymy się nauczać / R. I. Arends. – Warszawa, 1994.
2. Day Ch. Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie / Ch. Day. – Gdańsk, 2004.
3. Hurst B. Profesjonalizm w uczeniu się. Jak osiągnąć sukces / B. Hurst, G. Reding. – Warszawa, 2011.
4. Kwiatkowska H. Pedeutologia / H. Kwiatkowska. – Warszawa, 2008.
5. Michalak J. M. Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela / J. M. Michalak // Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela / J. M. Michalak (red.). – Łódź, 2010.
6. Niemiec J. O. profesjonalizm w działaniach edukacyjnych / J. O. Niemiec // Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela / A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.). – Warszawa–Białystok, 1997.
7. Nowacki T. W., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B. Nowy słownik pedagogiki pracy / T. W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak. – Warszawa, 2000.
8. Słownik języka polskiego. – Warszawa, 2006.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ ДЛЯ ОХОРОНИ ЗАКОРДОННИХ ДИПЛОМАТИЧНИХ УСТАНОВ

Однією з основних функцій, яку здійснює Державна прикордонна служба України (ДПСУ), є охорона закордонних дипломатичних установ України. На сьогодні наша держава має свої представництва у 118 країнах світу.

У сучасному неспокійному світі, в умовах активізації міжнародного тероризму (захоплення посольств, диверсійні акти проти них, викрадення дипломатів з метою використання їх як заручників, вбивства дипломатичних співробітників) дуже актуальним стає питання безпеки і охорони дипломатичних представництв.

На офіцерів та прапорщиків ДПСУ, які виконують обов'язки з охорони закордонних дипломатичних установ, покладається різний рівень інтелектуального, емоційно-вольового та фізичного навантаження. Так, навіть особливі умови регіонального (місцевого) значення створюють небезпеку для дипломатичних представництв.

Результати аналізу особливостей діяльності військовослужбовців ДПСУ, що виконували функції з охорони закордонних дипломатичних об'єктів, можна виокремити особливості їх службових завдань, що пов'язані з виконанням правоохоронних функцій:

1. Вони мають багатоцільовий характер.
2. Як правило, вирішуються в умовах дефіциту часу, нестачі необхідної і надмірності непотрібної інформації.

3. Їх можна розділити на дві основні групи: динамічні (наприклад, оперативне реагування на провокації, отримання термінових даних тощо); відносно статичні (наприклад, вивчення матеріальних об'єктів, місця події, документів тощо).

4. Динамічні елементи завдань різноманітні, необмежені за якісними характеристиками і містять велику кількість умов, що впливають на результат.

5. Різке поєднання динамічних і статичних елементів у службовому завданні, мінливість і динамічність ситуацій, необхідність розв'язання цих завдань в умовах невизначеності. Зокрема, розв'язання здійснюється шляхом системи послідовних, взаємопов'язаних і в той же час відносно незалежних дій, що припускають періодичне повернення до вихідних елементів ситуації, а також до елементів, що одержуються у процесі оперативної діяльності.

Отже, діяльність офіцерів та прапорщиків ДПСУ щодо охорони закордонних дипломатичних установ має свої особливості. По-перше, вона відбувається в особливих умовах, які мають характер об'єктивних і суб'єктивних, зокрема наявність екстремальних ситуацій, небезпека та реальна загроза для життя співробітників консульств та посольств, можливість збройних конфліктів, робота з людьми, що можуть мати провокаційні наміри тощо.

По-друге, для виконання завдань з охорони закордонних дипломатичних установ залучають офіцерів та прапорщиків ДПСУ, які відповідають певним вимогам, а саме: високі професійні, ділові, морально-психологічні та особистісні якості, досвід служби на посадах у структурі ДПСУ, спеціальна підготовка, ініціативність, чесність, дисциплінованість, фізична підготовленість, володіння державною і іноземними мовами, володіння комунікативними вміннями і навичками, достатня культурологічна підготовка тощо.

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ГАЛУЗЕВОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЗІ СТУДЕНТАМИ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Теоретичний аналіз стану наукового дослідження проблеми професійного спілкування, ознайомлення з практичним досвідом його організації викладачами галузевих (технічних, аграрних, медичних, економічних) ВНЗ дало можливість виявити певні суперечності, які мають місце у системі вітчизняної вищої освіти: між потребою у формуванні самодостатньої особистості з досконалим рівнем фахової комунікативної культури та недостатнім рівнем сформованості професійно-комунікативних умінь та навичок випускника вищого закладу освіти; між потребою суспільства у підготовці

спеціалістів, здатних своєю культурою спілкування впливати на результативність психологічної взаємодії, на рівень ефективності соціальних та виробничих процесів і недостатньою розробленістю педагогічної технології формування майбутнього фахівця з розвиненими професійно-комунікативними вміннями та навичками. Розв'язання зазначених суперечностей покладається насамперед на науково-педагогічних працівників, що є організаторами та активними учасниками даного процесу. На необхідності поглиблення дослідження теоретико-методичних та практичних засад навчання й організації професійного спілкування студентів негуманітарних спеціальностей, доречного використання галузевих термінів наголошували О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, А. І. Дьомін, С. Я. Єрмоленко, В. П. Зотова, М. І. Лісовий, П. Г. Лузан, Л. І. Мацько, В. О. Михайлюк, Г. С. Онуфрієнко, З. М. Осипенко, Л. М. Паламар, В. М. Плахотник, Л. Я. Романова, В. Юкало. Однак у публікаціях відсутні системологічні підходи щодо вдосконалення організації фахового спілкування студентів. Аналіз практичної діяльності викладачів свідчить про відсутність цілеспрямованої роботи з формування в студентів навичок спілкування. Не приділяється належна увага встановленню суб'єкт-суб'єктних стосунків у навчальній діяльності, не акцентується вона на ролі наукової термінології у становленні фахівця. Цим і зумовлена необхідність підготовки даної публікації. Її **метою** є обґрунтування компонентів готовності науково-педагогічного працівника до організації професійного спілкування зі студентами. Він повинен мати властивості та здібності, які характеризували б його як зрілу сформовану особистість, як фахівця; як спеціаліста педагогічної галузі; як викладача, якому притаманні такі педагогічні якості та здібності, що ефективно впливають на формування в студентів умінь і навичок професійного спілкування. Ці властивості та здібності можна розглядати як компоненти готовності науково-педагогічного працівника до організації та навчання студентів професійного спілкування.

У процесі організації професійного спілкування викладач формує особистість студента. А тому в його діяльності важливу роль відіграють не окремі методичні прийоми чи заходи, за допомогою яких навчають, навіть і не знання самі по собі, а насамперед педагогічно спрямована сукупність його емоційно-вольових та характерологічних якостей. Особистість викладача ВНЗ можна характеризувати насамперед як фахівця. Серед його якостей розглядають загальні, що є основою його формування як особистості незалежно від профілю спеціальності, а також спеціальні – властиві даній професії. Найбільш значимою з першої групи властивостей, на нашу думку, є к загальна соціально зумовлена пізнавальна активність, що виявляється в довірливості, цілеспрямованості, мовленнєвій опосередкованості. Олюднена природа особистості яскраво виражається в її почуттях – морально-етичних (гуманізмі, відповідальності, колективізмі, сумлінні), естетичних (здібності сприймати красу праці, відчувати радість від неї), які, виступаючи важливим мотивом пізнавальної, трудової діяльності, стають основою самовладання, дисципліни, організованості, честі, єдності слова і справи. Загальні якості особистості фахівця формують спеціальні, професійні їх варіації. Спеціальними для всіх фахівців є поєднання глибоких професійних знань з особливостями організаторських здібностей, із високою загальною культурою. Спеціаліст має відрізнитись від інших людей почуттям відповідальності, потребою в постійному збагаченні знаннями, ініціативою, здатністю приймати новаторські рішення й активно їх реалізовувати [1, с. 9]. Ці загальні для всіх професій вимоги конкретизуються у кожній спеціальності відповідно до їх характерних особливостей, мети, завдань та умов праці. Професія педагога є надзвичайно багатоаспектною за своїм змістом, завданнями, вона поєднує багато особливостей інших видів професійної діяльності. До найважливіших професійних властивостей педагога належать допитливість та потреба в знаннях. К. Д. Ушинський справедливо з цього приводу зазначав, що педагог живе до тих пір, поки він вчиться. Як тільки він перестає вчитись, у ньому помирає педагог [2, с. 195]. Однією з основних властивостей особистості викладача має бути його психологічна готовність до педагогічної праці – це своєрідна настанова, спрямованість усієї сукупності морально-психологічних властивостей особистості на тих, кого навчають, і на сам процес навчання. Важливою ознакою викладача повинна бути його моральна та світоглядна переконаність – тобто глибока впевненість людини в правдивості та дієвості сили своїх знань, ідеалів, поглядів. Загальнолюдськими і водночас особистісними рисами педагога мають бути: активна життєва позиція, повага до законів держави, національна гідність, гуманізм, патріотизм, здоровий спосіб життя. У діяльності науково-педагогічних працівників важливу роль відіграє культура їх емоцій та почуттів. Впливаючи своїми думками та почуттями, вони викликають у студентів глибокі переживання, формують багатство їх моральних, естетичних та інтелектуальних почуттів. Ефективність діяльності викладача значною мірою залежить від його вольових властивостей: дисциплінованості та організованості, вимогливості до себе та інших, уміння долати труднощі, доводити розпочату справу до кінця, здібності діяти цілеспрямовано. Важко уявити собі успіх у навчанні, яке організовує безвольний педагог, що не володіє собою, який керується в роботі випадковими ситуативними обставинами, не вміє долати негативні емоції та стани, щоб цілеспрямовано досягти поставленої мети. Лише вольовий викладач зможе оволодіти незрілою волею студента і виховати її. І. П. Підласий, розробляючи модель ідеального педагога, підкреслюючи важливість у цій моделі властивостей спеціаліста, наголошує на необхідності таких його якостей:

- 1) знання педагогічної теорії, знання психології;
- 2) володіння технологіями навчання та виховання; володіння педагогічною майстерністю, уміння раціонально організувати роботу [3, с. 261].

У залежності від напряму дисциплін, які викладає педагог, висувуються до нього й специфічні вимоги. У педагогічній літературі наявні матеріали, наприклад, щодо вимог до тих, хто здійснює

загальнонаукову підготовку. Математиків характеризує математична спрямованість розуму. В їх роздумах та доведеннях яскраво виявляється здібність до логічного мислення, пластичність процесів мислення, швидкість перебудови їх спрямованості, здатність переключатись з прямого на зворотній хід думки. Біологи покликані перетворювати природу. Цьому сприяють складні, скрупульозні фенологічні спостереження та експериментальні дослідження. Вони повинні знати історію розвитку життя та живих істот, закономірності поведінки тварин, уміти аналізувати явища природи, співставляти, порівнювати, узагальнювати. У цьому йому допомагають логічне мислення, багата пам'ять; уява, що створює образи нового. Викладачі історичних дисциплін розкривають минуле в тісному зв'язку із сучасністю. Розповідаючи про історичні події і пам'ятки, про археологічні знахідки, вони відтворюють спосіб життя попередніх поколінь, характеризують рівень їх розвитку. Викладачі історії повинні мати розвинене логічне мислення, добру пам'ять на хронологічні дати, імена та події в їх історичній послідовності. Здібність досконало володіти мовленням як засобом передачі знань та впливу на студента необхідна кожному викладачеві. Однак мовленнєва діяльність викладача-філолога має відрізнитись особливим відчуттям мови (змісту слова, інтонації, ритму, стилю, підтексту мовлення). У нього більшою мірою, ніж в інших викладачів, розвинені фонематичний слух, логіка суджень, точність і послідовність усного та писемного викладення думок. Викладач-філолог відрізняється багатством та різноманітністю словникового складу, розвинутою уявою і вмінням майстерно описувати діяльність, поведінку, характери людей, явища природи і суспільного життя, здібністю глибоко проникати у внутрішній світ студента.

Формування комунікативно-професійної особистості студента відбувається переважно в процесі навчання, а тому у науково-педагогічних працівників поряд з особистісними, загальнопедагогічними властивостями, повинні бути й такі, котрі б процес навчання зробили ефективним. Це насамперед педагогічний такт, або педагогічна етика. Його першим правилом є: «Не нашкодь студентам». Етична поведінка педагога має базуватися на винятковій увазі до самопочуття студентів; вона вимагає встановлення високих зразків очікування і натхнення для зустрічі з вихованцями. Коли викладач володіє педагогічним тактом, то йому властивий центризм на студента, його розумову діяльність, переконання, його характерні риси [4]. Педагогічний такт пов'язаний як з емоційною, так і з інтелектуальною та вольовою сферами викладача. Такт – це неодмінна умова співжиття між людьми, успішного спілкування між ними. А. С. Макаренко увів термін «делікатна» людина як синонім до слова «тактовна». Така людина обережна, уважна у взаємовідносинах з іншими людьми. Педагогічний такт – це професійна якість викладача, як і лікарська етика в медичних працівників. Він є складовою педагогічної майстерності і набувається разом з педагогічною освітою і педагогічною практикою.

Справжній педагог повинен бути співчутливим до всього того, що стосується студентів. Співчутливість виявляється через здатність педагога поставити себе на їхнє місце, через уникнення фаворитизму в стосунках з ними. Співчутливість – це визнання в образі студента цілісної особистості, яка має право на самостійність думки, на опір несправедливості; це здатність присвятити себе їхньому майбутньому. Однак така позиція є сприятливою для встановлення позитивних стосунків зі студентами до тих пір, поки педагог серед загальної студентської маси не виділятиме улюбленців. Деякі іноземні дослідники застерігають педагогів від можливості переростання такої надмірної уваги до молоді в поведінку, що має більш спокусливу природу і може навіть бути злочинною. Вони зазначають, що окремі викладачі хизуються тим, що тримаються на одному рівні зі своїми студентами, наприклад, ходячи з ними на перекури, приймаючи наркотики. Допускаються помилки такі педагоги, оскільки студенти не сприймають їх адекватно. Вони вважають, що така поведінка їхніх наставників є не чим іншим, як бажанням повернути втрачену молодість або не видаватись дещо авторитарним. Психологи ж зазначають, що така поведінка може бути викликана страхом викладача перед недоброзичливістю, ворожістю студентів до старшого колеги [5, с. 45]. Прагнучи до встановлення зі студентами нормальних стосунків, науково-педагогічний працівник не повинен забувати, що ми є відповідальними за сприяння розвиткові зрілих позицій студентів, за свої дії, за взаємовідносини як з окремими індивідами, так і з цілою групою. Нехтуючи цим, ми сприяємо проявові надмірної імпульсивності студентів, створенню атмосфери, в якій домінують лише почуття, відсутня обдуманість, де панує заздрість. Якщо педагог усвідомлює це, він буде на сторожі, щоб не допустити таких тенденцій. Занадто легко викликати збудження туманними обіцянками про нереальні можливості і натяками про таємні пригоди [5, с. 46]. Викладачеві, який реалізовує завдання навчання студентів професійного спілкування, повинні бути властиві якості, які відіграють вагомий роль у спілкуванні і є значимими для організації цього процесу. До них належать комунікативність, контактність, діалогічність та ініціативність.

Комунікативні вміння є ядром особистості педагога та його професійного успіху. Чим вищий рівень комунікативності викладача, тим вищим буде рівень його творчої активності та педагогічної майстерності [6, с. 40–41]. Комунікативність педагога як властивість його особистості виявляється в пошукові контактів з іншими людьми, розширенні кола знайомств, у високому рівні активності в процесі міжособистісної взаємодії. Не менш важливою для організації професійного спілкування є контактність – вміння вступати в контакт із партнером по спілкуванню, тобто здатність долати наявні бар'єри та негативні установки. Про наявність контакту між викладачами та студентами можна стверджувати, виходячи з того, що в процесі взаємодії досягнуті такі результати: співроздум – студенти сприймають повідомлену викладачем інформацію не пасивно, а розмірковують разом з ним; співпереживання – емоційне співчуття всьому тому,

що відбувається в аудиторії, коли викладач зумів зацікавити студентів; сприяння – результат співроздумів та емоційного переживання, коли викликана у відповідь активність тих, кого навчають: вони погоджуються або заперечують, задають питання, доповнюють, наводять нові аргументи та факти. Професійно значущими для організації спілкування якостями особистості педагога є також рефлексія, динамізм, емоційна стабільність.

Готовність майбутніх спеціалістів до професійного спілкування має виражатись в оволодінні системою комунікативних умінь. А щоб ці уміння сформувати, сам викладач повинен ними оволодіти. До комунікативних професійних умінь педагога належать: уміння мовленнєвого спілкування; уміння орієнтування у співрозмовникові (уміння моделювати комунікативно важливі особливості його особистості); уміння орієнтуватися в умовах комунікативного завдання (правильний вибір змісту спілкування, адекватних засобів для передачі цього змісту, планування свого мовлення, забезпечення зворотнього зв'язку); самоподача (самопрезентація), мотивами якої виступають самоутвердження та професійна необхідність, невербальне спілкування; встановлення контакту; вольові якості (уміння управляти своєю поведінкою); якості уваги (спостережливність, гнучкість, тобто здатність до переключення); вміння соціальної перцепції (читання з обличчя); вміння розуміти, а не тільки бачити (адекватно моделювати особистість студента, його психічний стан); вміння педагога спілкуватись на людях; уміння постійно відчувати й підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні. В основі комунікативних умінь педагогів лежать їхні професійні здібності. Для організації та здійснення навчання студентів фахового спілкування необхідні особливі здібності науково-педагогічних працівників: педагогічні здібності з формування професійно-комунікативних умінь та навичок студентів. Викладач вищого навчального закладу, який здійснює організацію професійного спілкування студентів, крім загальнолюдських, педагогічних, комунікативних властивостей, повинен мати ґрунтовні знання з того наукового напрямку, до якого належить дисципліна, якої він навчає. На основі фахових знань у нього повинні бути сформовані й професійні практичні уміння та навички.

Висновок. Як свідчать результати нашого дослідження, сформованість у майбутніх фахівців практичних професійно-комунікативних умінь є запорукою встановлення психологічного контакту між спеціалістами, досягнення взаєморозуміння між ними, налагодження позитивного мікроклімату в трудових колективах, підвищення рівня продуктивності праці. Успішність виконання майбутніми спеціалістами різноманітних професійних функцій зумовлюється результативністю комунікативно-фахової діяльності викладачів ВНЗ, котрі є суб'єктами вищої освіти із сформованою комунікативною компетентністю (це такий рівень навичок взаємодії з людьми, котрий дозволяє індивіду в межах своїх здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві). Комунікативна компетентність викладача вищого закладу освіти залежить від властивих йому особистісних якостей, а також від тих змін, що відбуваються в суспільстві, та пов'язаною з цими змінами соціальною мобільністю самого індивіда.

Література

1. Николенко Д. Ф. Становление учителя / Д. Ф. Николенко, Н. И. Шкиль // Серия 7 : «Педагогическая». – К. : Общ-во «Знание», 1986. – № 15.
2. Ушинский К. Д. Три элемента школы / К. Д. Ушинский // Избр. произвед. – М.–Л., 1946. – Вып. 3.
3. Подласый И. П. Идеальный педагог / И. П. Подласый // Педагогика: новый курс : В 2-х кн. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1.
4. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва : навч. посіб. – К. : Вища школа, 2001.
5. Aspects of the teacher's relations // The emotional experience of learning and teaching. By Isca Salberger. – Wittenberg, Gianna Henry, Elsie Osborne. – London, Boston. – 2009.
6. Годлевська А. Г. Позанавчальна діяльність студентів у структурі формування професійних комунікативних умінь / А. Г. Годлевська // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів. – К., 1998.

УДК 37+004.9

Н. П. БЕРЕГОВА

Хмельницький національний університет

МОТИВАЦІЯ ЯК АСПЕКТ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

Сучасна освітня ситуація в суспільстві вимагає оновлення багатьох сторін педагогічної діяльності. Необхідність цих процесів диктується входженням України у Європейське освітнє і наукове поле. В останні роки в Україні почали розвиватись сучасні технології дистанційного навчання, які формують прогресивну парадигму викладацької діяльності, що забезпечує необхідну ефективність і відповідає вимогам часу.

Дистанційне навчання – це форма навчання, яка впроваджується з метою формування самостійної діяльності студентів безпосередньо за місцем їхнього проживання (перебування) на основі використання сучасних педагогічних технологій, досягнень психології та дидактики, а також можливостей інформаційно-

телекомунікаційних технологій. Завдяки глобальній інформаційній системі INTERNET. Ця модель навчання не потребує щоденної прив'язки до конкретного місця та часу і створює можливості для отримання другої вищої освіти та перекваліфікації для різних верств населення.

Дистанційне навчання має як позитивні так і негативні риси. Серед позитивів дистанційного навчання виділяють наступні: закладає передумови інформатизації кожної особистості, а значить і всього суспільства; стимулює заглиблення у віртуальний інформаційний простір, багатий фактами, що дозволяє оволодіти навичками проблемно-аналітичних досліджень, формування понять, узагальнень, систематизації, класифікації; виявлення сутності різних порядків; створює мотиви для самостійної роботи студентів, спонукає їх до самостійного пошуку, підвищує ефективність процесу навчання, але у підготовленій аудиторії, що здобуває другу вищу освіту; передбачає використання власного досвіту студентами; забезпечує достатньо оперативний зворотній зв'язок викладача зі студентами за допомогою глобальної мережі INTERNET; ця модель навчання з застосуванням інформаційних технологій орієнтована саме на пізнавальну мотивацію студентів, тобто на прагнення до пізнання, а не очікування диплома. Основні проблеми дистанційного навчання: ніякий комп'ютер не здатен замінити живе слово висококваліфікованого та ерудованого лектора; викладач і студент сьогодні знаходяться у рівному становищі, тому що повинні постійно оволодівати новими комп'ютерними технологіями, одержувати потрібну інформацію, виробляти потрібні навички та уміння для успішного вирішення завдань у своїй області; пошук та обробка інформації вимагає багаточасової роботи викладача і студента; комп'ютерне тестування в основному забезпечує об'єктивність оцінки, але не враховує індивідуальних особливостей студентів.

Дистанційне навчання передбачає більш високу активність, самомотивацію та самоконтроль, що значно відрізняє його від очного навчання, де таке підсилення мотивації не спостерігається. З використанням засобів дистанційного навчання мотивація студентів підсилюється за рахунок новизни, нетрадиційності подання навчального матеріалу, можливості самостійного розв'язання запропонованих завдань і їх творчого переосмислення в умовах, що постійно змінюються.

Проблема зовнішньої і внутрішньої мотивації незадовільно розв'язується вже в традиційному навчанні, а для дистанційного вимагає нових підходів. При цьому мотивація в дистанційному навчанні може бути декількох видів: пізнавальна, соціальна, економічна, мовна, ділова, комунікативна, особистісна.

Елементами змісту та організації діяльності, що сприятимуть мотивації особистості студента можна виділити наступні: бажання вчитись; зрозуміле і надійне структурування навчальної інформації; здатність працювати у діалозі; співпраця і альтернативний вибір; доречність, надійність інформації; сприйняття, рефлексія, відповідна реакція; практичні рекомендації (досвід) та придбання майстерності; новий для викладачів або оригінальний захід мотивації; навчання надає впевненості і задоволення.

Використання інтернет-технологій у навчанні активізує мотивацію, додаючи до роботи студента дослідницького аспекту, дозволяє оцінити інтегративний характер нових інформаційних технологій щодо конкретних навчальних дисциплін, а також сприяє подоланню психологічних бар'єрів при засвоєнні комп'ютерних технологій. Найважливішим є те, що процес навчання стає захоплюючим, розвивається творча основа студента. Механізм взаємодії комп'ютера і студента сам по собі є цікавим, його треба враховувати у психологічних і педагогічних новаціях. В основі задоволення, здобутого від користування комп'ютером, лежить швидкість його реагування та доцільність, яка часто-густо відсутня у спілкуванні між людьми. Якщо навчальний процес побудований у такий спосіб, що комп'ютер викликає ентузіазм, то можна сподіватися якісних результатів у студентів. В іншому разі прогноз навчання несприятливий.

Викладач у дистанційному навчанні повинен обов'язково продумати мотиваційну сторону пізнавальної діяльності, тобто розглянути можливості інформації. Оскільки у дистанційному навчанні процес безпосереднього спілкування з викладачем дещо обмежений, то треба підсилити інші можливі компоненти мотивації: наводити яскраві приклади, вдаватися до цікавих форм роботи, ставити відкриті та цікаві питання, застосовувати механізми розвитку навичок; показувати можливі перспективи професійного зростання. Студенти потребують постійної уваги та схвалення (особливо за успішної ініціативи). Ефективним є застосування ліберальних засобів при навчанні, одним із них є публікація на сервері результатів успішного виконання завдань. Як виявилось, мотивацію спричиняє представлення для загального огляду журналу успішності – це підганяє відстаючих.

У процесі організації дистанційного навчання рейтингова система дає змогу максимально підсилити мотивацію навчання. Коли всі студенти групи, що навчаються в одному дистанційному курсі, постійно мають змогу бачити кількість набраних ними балів даного модуля або за всі пройдені теми, та рейтинг інших учасників. Такі умови максимально стимулюють їх до підвищення активності у навчанні. Це все досягається завдяки відсутності часового розриву між вивченням нового матеріалу, виконанням завдань і контролем досягнутих знань.

Провівши аналіз специфіки дистанційної форми навчання можна стверджувати, що мотивація є важливим аспектом розвитку особистості студента у дистанційному навчанні, яке покликане стати засобом вільного творчого саморозвитку людини і ефективної самоорганізації його діяльності, забезпечити високий рівень його активності в освітньому процесі.

Дистанційна освіта є новою формою організації освітнього простору, в якій знімаються обмеження, пов'язані з місцем і часом одержання освіти, пристосуванням до єдиних національних освітніх традицій та державних освітніх стандартів за рахунок використання сучасних засобів комунікації і комп'ютерних

технологій. Дистанційне навчання виступає окремим фрагментом, особливою педагогічною технологією в організації дистанційної освіти, що характеризується особливостями стратегії і тактики взаємодії того, хто навчається, з носіями і джерелами нових для нього знань.

Література

1. Гулеватий А. А. Особливості формування психологічної готовності майбутніх фахівців з вищою освітою до використання комп'ютерної техніки / А. А. Гулеватий // Зб. наук. праць. – Вип. 33, ч. 2. – Хмельницький : НАДПСУ, 2005.
2. Дистанційний навчальний процес : навч. посіб. / За ред. Б. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2005.
3. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс : навч. посіб. / В. М. Кухаренко та ін. – 3-тє вид. – Харків : НТУ «ХПІ», «Горсінг», 2002. – 320 с.
4. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие. / Под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. Центр «Академия», 2004.

УДК 371.315.6+378.147:004(045)

В. С. БЕРЕКА

Хмельницький національний університет

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ – УМОВА ГАРМОНІЗАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ФАКТОРІВ НАВЧАННЯ

Актуальність проблеми. Значні соціальні й технологічні перетворення, що відбуваються у світі, висувають нові вимоги до всіх учасників навчального процесу у ВНЗ. Серед них необхідно виокремити готовність майбутнього фахівця до використання інформаційно-комунікаційних технологій, комп'ютеризованих систем загалом у навчанні та перспективній професійній діяльності [3].

Останнім часом інформатизація освіти набула найбільшого поширення в світі через доступність та відносну простоту у використанні різних видів сучасної відео-аудіотехніки та комп'ютерів у навчальному процесі [7, с. 278].

Використання у навчально-виховному процесі комп'ютерної техніки та телекомунікаційних засобів зв'язку з метою раціонального й інтенсивного формування у студентів знань, умінь і навичок, зберігання, передачі, комутації та переробки інформації нині здійснюється на основі інформатизації освіти, яка є «невід'ємною складовою інформатизації суспільства, впорядкованою сукупністю взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу і тих, хто цей процес забезпечує» [1, с. 503].

На якість використання інформаційних технологій впливає багато факторів. Провідними є впровадження у вищу освіту інноваційних змісту, методів, засобів та форм організації навчально-виховного процесу, створення потужної інформаційної інфраструктури у вищих навчальних закладах з розвиненим інформаційно-комп'ютерним навчальним середовищем, впровадження Інтернет-технологій, електронного навчання, комунікаційних мереж тощо.

Зв'язок з дослідженнями. Незважаючи на посилений інтерес до використання інформаційних технологій у педагогічній діяльності, який вчені характеризують як «бум» в галузі інформатизації освіти, нами виявлено окремі дослідження з проблеми педагогічної діяльності викладача в цій галузі. Їх авторами є Р. Гуревич, М. Згуровський, І. Зязюн, М. Жалдак, Т. Коваль, Є. Полат, С. Сисоєва та інші. Т. Коваль, наприклад, здійснила вагомий внесок у застосування інформаційних технологій у педагогічній діяльності викладача вищого навчального закладу [5]; Р. Гуревич вивчає використання інформаційних технологій в освітньому процесі [4]; Є. Полат – вимоги до електронного підручника [6]; С. Сисоєва – створення і впровадження електронних навчальних засобів [8; 9]. Разом із тим фактори удосконалення використання інформаційних технологій досліджено недостатньо.

Мета статті – висвітлити можливості інформаційних технологій в здійсненні гармонізації інтелектуального та емоційного факторів навчання студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Словники сучасної української мови трактують гармонію, як злагодженість, взаємну відповідність різних якостей, предметів, явищ, частин цілого [10, с. 155]. Під гармонізацією – приведення в стан відповідності, злагодженості, збільшення гармонійності [2, с. 174].

Під гармонізацією навчання ми розумітимемо цілеспрямовану й упорядковану, злагоджену сукупність дій, прийомів і операцій, що забезпечують мотиваційну й активну включеність суб'єктів діяльності в організаційний процес навчання.

Інтелектуальний і емоційний фактори при цьому відіграють вирішальну роль, оскільки спрямовані на раціональне і інтенсивне формування у студентів знань, умінь і навичок, зберігання, передачі, комутації та переробки інформації, яка здійснюється на основі інформатизації освіти. Це досягається шляхом впорядкованої сукупності взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-

методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу і тих, хто цей процес забезпечує.

Покажемо, як ці фактори враховуються під час використання в навчальному процесі інформаційних технологій.

Зазначимо, що інформатизація освіти вимагає впровадження у вищу освіту інноваційних змісту, методів, засобів та форм професійної підготовки майбутніх фахівців нової формації, створення потужної інформаційної інфраструктури у вищих навчальних закладах з розвиненим інформаційно-комп'ютерним навчальним середовищем, упровадженням Інтернет-технологій, електронного навчання, комунікаційних мереж (глобальних, національних, кампусних, локальних).

Від учасників навчально-виховного процесу вимагається створення відповідного інтелектуального і емоційного стану, формування високого рівня інформаційної культури, що передбачає широке використання у навчально-виховному процесі електронного навчання, комп'ютерно орієнтованих методів, електронних навчальних засобів тощо

Формуванню позитивного інтелектуального і емоційного стану під час використання інформаційних технологій відіграють види навчальної діяльності. Найбільш розповсюдженими на сьогодні є: веб-навчання (Web-dazed learning), Інтернет-навчання (Internet-dazed learning), онлайнове навчання (Online learning), віртуальне навчання (Virtual learning), інтерактивне навчання (Interactive learning) тощо. Вони дають можливість реалізації індивідуального підходу до кожного студента, що є важливим дидактичним принципом професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах впровадження у вищій школі особистісно орієнтованої парадигми освіти.

Вплив на означені характеристики е-навчання має через те, що: є гнучким, що забезпечує організацію професійної підготовки в зручній для майбутнього фахівця час, у зручному місці і темпі; модульним, що дає змогу студенту здійснювати контроль та самоконтроль своїх навчальних досягнень з кожного навчального модуля, а викладачеві додавати нові навчальні модулі згідно з потребами часу; рентабельним – економічно ефективним, що проявляється завдяки використанню чинних технічних засобів, оскільки студенти можуть працювати як самостійно, так і під керівництвом викладача на будь-якому комп'ютері; мобільним, оскільки реалізується шляхом ефективного оперативного зворотного зв'язку, що є головною вимогою успіху процесу е-навчання; масовим, що забезпечується доступністю студентів до багатьох джерел навчальної та методичної інформації (електронних бібліотек, баз даних, електронних дидактичних матеріалів тощо), а також можливістю спілкування студентам як між собою, так і з викладачем за допомогою мережевих засобів комунікації; новим статусом викладачів, який передбачає їх нову роль з функціями консультування, координування пізнавального процесу, керівництва навчальними проектами тощо; новим статусом студентів, який передбачає самоорганізацію, працездатність та високий рівень готовності до самонавчання у процесі їхньої професійної підготовки, а також перевагу самостійного одержання знань, умінь і навичок з дисциплін, що вивчаються.

Формуванню гармонізації інтелектуального та емоційного факторів навчання сприяють методи подачі навчального матеріалу. Прогресивними на сьогодні є такі, в процесі яких студенти відіграють провідну роль у комунікації.

Такою формою, наприклад, є е-лекція – наочний метод подання студентам навчально-методичного матеріалу з використанням гіпертекстової (здатність поєднувати в єдиний смисловий ланцюжок інформацію різного виду, яка може розміщуватися не лише на різних файлах, а й на різних комп'ютерах) і мультимедійної технологій та програмних засобів створення презентацій.

До суттєвих переваг е-лекцій з використанням гіпертекстової організації навчально-методичного матеріалу можна віднести: інтеграцію в єдине інформаційно-комп'ютерне навчальне середовище багатогранних видів інформації як традиційних (текст, таблиці, ілюстрації та ін.), так і оригінальних (музика, фрагменти відеофільмів, анімація та ін.) з гіпертекстовою технологією подання їх аудиторії; можливість організації лекцій з елементами проблемного навчання з розгалуженою траєкторією подання навчального матеріалу студентам та активною участю їх у вирішенні проблемних завдань; швидкий зворотний зв'язок між студентами та викладачем; можливість швидкого виходу до інформації та електронних засобів навчання, розміщених у мережі Інтернет тощо. Тобто організація мультимедійних лекцій підвищує їх активність, забезпечує гармонізацію інтелектуального та емоційного факторів навчання.

Одним з ефективних методів гармонізації інтелектуального та емоційного факторів навчання, який сприяє самоконтролю, самоаналізу та самооцінці власної пізнавальної, творчої та дослідницької навчально-пізнавальної діяльності в умовах інформатизації вищих навчальних закладів є метод «електронного портфеля студента». Цей метод базується на створенні студентом власного «електронного портфеля» самостійно виконаних завдань упродовж відповідного терміну – модуля, семестру чи всього терміну вивчення дисципліни. Головна його ідея – формування у студентів умінь самоаналізу і самооцінки у вигляді аналізу, аргументування, міркування, пояснення та обґрунтування.

Наведені приклади не вичерпують вирішення досліджуваної проблеми. Її можна доповнити проблемно-дослідницькими комп'ютерно орієнтованими, комп'ютерно-імітаційними методами навчання, організацією проблемних дискусій, комп'ютерним вивченням дисциплін тощо. Об'єднує їх можливість

здійснення гармонізації інтелектуального та емоційного факторів навчання, який гарантує продуктивну та творчу діяльність студентів, проблемне й евристичне навчання в інформаційно-навчальному середовищі

Висновки. Проблема гармонізації інтелектуального та емоційного факторів навчання в процесі використання інформаційних технологій є надзвичайно актуальною. Вона зумовлюється вимогами, що ставить сучасне суспільство перед особистістю, освітніми інституціями. Разом з тим упровадження в практику новітніх технологій гальмується через неузгодженість організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, кадрових чинників, які покликані задовольняти освітні інформаційні, обчислювальні і телекомунікаційні потреби учасників навчально-виховного процесу. Ми здійснили спробу виокремити найбільш суттєві форми інформаційних технологій, які сприяють гармонізації інтелектуального та емоційного факторів навчання. Вважаємо, що дана проблема розкриває можливість для подальшого дослідження, зокрема, комп'ютерно орієнтованих методів навчання та методичних умов їх застосування, цілісної сукупності факторів які сприяють інтелектуальному та емоційному розвитку студента.

Література

1. Биков В. Ю. Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрямки / В. Ю. Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-Український журнал. – Ченстохова–Київ, 2003. – Вип. IV. – С. 501–514.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укладач і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
3. Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. / За ред. В. Г. Кременя ; автор. кол. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубіянюк, І. І. Бабиш. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
4. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікативні технології як чинник використання інтерактивних технологій навчання в освітньому процесі // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів Міжн. наук.-практ. конф. (Київ–Житомир, 22–24 квітня 2009 р.) / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К. : КІМ, 2009. – С. 217–225.
5. Коваль Т. І. Інформаційні технології у педагогічній діяльності викладача вищого навчального закладу / Т. І. Коваль // Неперервна педагогічна освіта: сучасні парадигми та технології їх реалізації : матеріали виїзн. засід. наук. школи з проблем творчості і технологій у неперервній професійній освіті (Хмельницький, 14–16 травня 2009 р.) / За ред. С. О. Сисоєвої. – Хмельницький, 2009. – С. 38–61.
6. Полат Е. С. Общие требования электронному учебнику созданному на базе Интернет-технологий / Е. С. Полат, А. Е. Петров. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ioso.ru/distant/library/publication/5/htm/>.
7. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / За ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – 2-е вид., доп. – Черкаси : Вибір, 2002. – 322 с.
8. Сисоєва С. О. Створення і впровадження електронних навчальних засобів: теоретичний аналіз проблеми (Частина I) / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта. – 2005. – Вип. 3–4. – С. 78–85.
9. Сисоєва С. О. Створення і впровадження електронних навчальних засобів: теоретичний аналіз проблеми (Частина II) / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта. – 2006. – Вип. 1–2. – С. 124–131.
10. Тлумачний словник української мови / За ред. д. філолог. н., проф. В. С. Комашника. – Х. : Прапор, 2002. – 992 с.

УДК 378.147.88

І. О. БЕЦ

*Національна академія Державної прикордонної служби України
ім. Богдана Хмельницького*

ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Постанова проблеми. Сьогодні в умовах інформатизації, глобалізації, технологізації освіти, а також інтеграції науки, освіти і різних видів діяльності підвищуються вимоги до професійного навчання майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України. Відповідно до вимог керівних документів, вони повинні орієнтуватися в потоці інформації, уміти порівнювати, аналізувати, узагальнювати, знаходити найкращі варіанти рішень у конкретних професійних ситуаціях. Для майбутніх офіцерів актуальними є такі якості, як готовність до постійної самоосвіти, креативність та здатність до пошукової діяльності. Особливого значення у процесі фахової підготовки майбутнього офіцера-прикордонника набуває науково-дослідницька діяльність.

Аналіз дослідження. На сьогодні у психолого-педагогічній літературі багато уваги приділено проблемі науково-дослідницької діяльності студентів (С. Архангельський, В. Андреев, Ю. Бабанський, В. Давидов та ін.), особливостям дослідницької діяльності студентів, формам і видам співробітництва

викладачів і студентів (Л. Аксьонов, Б. Сазонов та ін.). У низці досліджень науково-дослідну діяльність студентів потрактовано як елемент підготовки майбутніх фахівців (З. Есарева, Н. Яковлева та ін.). Дослідницькі педагогічні здібності розглядаються у працях В. Загвязинського, Н. Кузьміної, Г. Кловак, А. Маркової, Л. Мітіної, М. Скаткіна та інших. На думку вчених, основою дослідницьких здібностей є творчість. Дослідники виокремили такі якості майбутнього фахівця, що стосуються його дослідницької компетентності, як науково-пізнавальна мотивація, інтереси, науково-ціннісні потреби, педагогічні здібності, інтелектуальні, творчі, емоційно-вольові властивості педагога, а також науково-дослідні якості (наукова ерудиція, дослідницькі знання та вміння).

Для визначення особливостей формування дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників представляють інтерес наукові дослідження щодо організації науково-дослідної та навчально-дослідної роботи студентів (Е. Елютін, І. Лернер, П. Підкасистий, В. Сластьонін та ін.), дослідження з проблеми формування дослідницьких умінь у студентів під час навчальної діяльності (П. Романова, В. Ушачева та ін.), з питань розвитку науково-дослідної культури майбутнього фахівця (Т. Климова та ін.). Отже, проблема формування науково-дослідницьких умінь, якостей, організації науково-дослідницької діяльності майбутніх фахівців була предметом низки наукових праць.

Метою статті є розгляд педагогічних аспектів формування дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні терміни «компетентність» і «компетенція» в педагогічній науці потрактовано з точки зору різних підходів, зокрема соціально-психологічного підходу, що визначає поняття компетентності в контексті соціальної взаємодії суб'єктів (Ю. Смельянов, Ю. Жуков, М. Кабарди, Г. Ковальов, Ю. Майсурадзе та ін.); психолого-педагогічного, що розглядає компетентність як компонент професійної майстерності (Ю. Варданян, І. Демидова, Е. Попова, Н. Кузьміна та ін.) та системно-діяльнісного (Е. Смирнова, Н. Гализіна, Н. Печенюк, Л. Хіловської та ін.).

Більшість вчених тлумачать компетентність як єдність теоретичного знання і практичної діяльності у професійній сфері або як найбільш спільну ознаку для опису результатів освіти. Дослідники вважають, що компетентність унеможливує втручання в освітній процес методів і технологій навчання та сприяє порівнянню і підтвердженню ступенів при дотриманні автономії навчального закладу, його здатності до інновацій та експериментів.

Засновником системного дослідження професійної компетентності (професіоналізму) у військовій сфері є С. Хантінгтон. У роботі «Солдат і держава» [7], присвяченій проблемам професіоналізму військовослужбовців, вчений розкриває зміст цього феномену через єдність таких компонентів як компетентність, відповідальність, відданість своїй справі. Компетентність він трактує як складову частину професіоналізму, як особливу характеристику професіонала (на відміну від простого виконавця).

Узагальнення результатів аналізу наукової літератури з проблеми дослідження вказують на те, що відмінними рисами професійної компетентності військового фахівця за цілями, завданнями і результатами військової діяльності є: обумовленість цілей і завдань військової служби соціальному замовленню суспільства і закріплення їх у відповідних нормативно-правових актах (законах, військових статутах, наказах і директивах), поєднання різноманіття складових, які визначають поліфункціональність військової діяльності; інтегративний характер результатів військової діяльності, яка охоплює готовність підрозділів, морально-психологічний стан особового складу; відповідність індивідуальних якостей і дій військовослужбовця завданням та функціям діяльності.

Аналіз наукових праць М. Колдіної [3], О. Миропольської [4], В. Ягупова [6] та ін. дозволяє визначити, що професійна компетентність військового фахівця – це його професійна теоретична і практична підготовленість, а також здатність до вирішення виконавських і творчих завдань, виконання обов'язків за прямим посадовим призначенням. Компетентність є інтегральною характеристикою особистості, що характеризує її прагнення і здатність (готовність) реалізувати свої знання, вміння, досвід, особисті якості для успішної діяльності у певній галузі. У нашому випадку йдеться про науково-дослідницьку діяльність випускника ВНЗ. Науково-дослідна компетентність є складовою частиною професійної компетентності офіцера-прикордонника, що дає йому можливість ефективно вирішувати широке коло професійних завдань.

На сьогодні вчені по-різному трактують поняття «науково-дослідницька компетентність». Зокрема М. Архіпова визначила поняття «дослідницька компетентність майбутнього інженера-педагога» як володіння методологією і методами інженерно-педагогічного дослідження, тобто як процес планування, організації та здійснення пошуково-перетворювальної діяльності, об'єктом якої виступають психолого-педагогічна і галузева складові [1]. О. Козирева дослідницьку компетентність педагога визначила як характеристику, що позначає володіння вміннями та способами дослідницької діяльності на рівні технології з метою пошуку знань для вирішення освітніх проблем, побудови освітнього процесу відповідно до цінностей-цілей сучасної освіти, місії освітнього закладу, бажаного результату [2].

І. Гришина, А. Євсєєв, Ю. Майсурадзе вважають, що дослідницька компетентність керівників загальноосвітніх установ є системотвірним чинником у структурі професійної компетентності. Вчені трактують її як здатність, необхідну для якісної реалізації функцій управління освітньою установою, зокрема реалізації дослідницьких програм і методів для забезпечення об'єктивності управлінської інформації; застосування діагностичного підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті управлінських рішень, педагогічному аналізі та оцінці якості освітньої діяльності установи; здійснення інноваційних

експериментів для апробації нових моделей змісту освіти, технологій навчання, виховної діяльності та експертизи інноваційних проектів, розробки стратегічних планів і програм розвитку освітньої установи. Основу дослідницької компетентності, на думку вчених, складають уміння виявляти проблему, формулювати гіпотезу, підбирати відповідні методи ведення дослідження та обробки отриманих результатів.

Для з'ясування сутності дослідницької компетентності офіцерів-прикордонників важливе значення має урахування вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик до офіцера-прикордонника сформульовано [5]. У цьому документі йдеться про те, що під час навчання у ВНЗ курсант повинен уміти насамперед аналізувати стан дисципліни та дисциплінарну практику посадових осіб підрозділу; узагальнювати та прогнозувати оперативну обстановку на ділянці підрозділу прикордонного контролю; здійснювати аналіз причин та умов злочинності на державному кордоні України та інші.

Висновок. Таким чином, накопичений досвід досліджень проблеми науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців різного профілю діяльності, врахування вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики на випусника Національної академії Державної прикордонної служби України дозволяє визначити *науково-дослідницьку компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників як інтегративну особистісну якість, що характеризує їхню готовність до вирішення дослідницьких (проблемних, освітніх, професійних, оперативно-службових) завдань шляхом застосування методів наукового пізнання, діагностичного підходу в цілепокладанні, плануванні, програмуванні, прийнятті управлінських рішень, аналізі та оцінці діяльності підрозділів і органів охорони кордону.* Основу дослідницької компетентності складають уміння виявляти проблему, формулювати гіпотезу, підбирати відповідні методи проведення дослідження та обробки отриманих результатів.

Література

1. Архипова М. Дослідницька компетентність майбутніх інженерів-педагогів / Марія Архипова // Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи», м. Хмельницький, 22–24 жовтня, 2009 р. – Хмельницький, 2009. – С. 144–148.
2. Козырева О. А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия / О. А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С.48–51.
3. Колдина М. И. Подготовка к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Колдина Маргарита Игоревна; [Место защиты: Волж. гос. инженер.-пед. ун-т] Нижний Новгород, 2009. – 20 с.
4. Миропольська О. В. Модель формування професійної компетенції митників в умовах службової діяльності / О. В. Миропольська, І. О. Грязнов, В. О. Лесков // Зб. наук. пр. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького / гол. ред. В. О. Балашов. – Хмельницький : Нац. акад. ДПСУ, 2009. – № 48, ч. 2. – С. 36–40.
5. Освітньо-кваліфікаційна характеристика на випусника Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2003. – 36 с.
6. Ягупов, В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти [Електронний ресурс] / В. В. Ягупов, В. І. Свистун / Наук. записки. Наукові записки НаУКМА : Сер. «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота» – Видавничий дім «КМ Академія», 2007. – Т. 71. – С. 64. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/NaUKMA/Ped/2007_71/01_yagupov_vv.pdf
7. Samuel P. Huntington. *The Soldier and State* / Samuel P. Huntington. – Cambridge : The Harvard University Press, 1957. – 321 p.

УДК 37.036:378.2

О. В. ВАРГАТА

Хмельницький національний університет

ТЕХНОЛОГІЯ ВИКОРИСТАННЯ СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВОЇ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД УПРАВЛІННЯ ЕСТЕТИЧНИМ ВИХОВАННЯМ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Важливим у досягненні прогнозованих результатів будь-якої діяльності є чітко визначена сукупність процедур, дій, операцій та послідовність їх виконання, тобто технологія.

Будь-яка технологія виступає як знання та застосування спеціальних засобів, процедур, операцій, які дозволяють поетапно організувати певні дії і саму діяльність в цілому та отримати необхідні результати.

Технологічний підхід сьогодні досить поширений в усіх соціальних сферах і є потужним засобом підвищення продуктивності розумової праці, що дозволяє знайти кардинальні рішення багатьох нагальних педагогічних проблем та забезпечити ефективне управління освітнім процесом.

Технологію управління розглядають як управлінський процес, що складається з певних елементів, які тісно пов'язані між собою і, послідовно змінюючи один одного, забезпечують досягнення певних результатів.

С. Ніколаєнко визначає «технологію» як педагогічну діяльність, що максимально реалізує в собі закони навчання, виховання та розвитку особистості й тому забезпечує її кінцеві результати, як упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого й діагностичного результату в мінливих умовах освітньо-виховного процесу [6].

У психолого-педагогічній літературі категорію технології сучасні представники педагогічної науки розкривають у дидактичному (Ю. Бабанський, В. Беспалько, С. Гончаренко, В. Євдокимов та І. Прокопенко, О. Савченко), виховному (І. Бех, І. Зязюн), управлінському (В. Бондар, Л. Даниленко, О. Козлова), порівняльно-педагогічному (М. Лещенко), цілісному педагогічному (М. Кларін, О. Пехота, С. Сисоєва) аспектах.

В. Беспалько розглядає дидактичний аспект технологій як реалізацію проекту діяльності учня, опосередкованого особистістю конкретного вчителя, його технікою, і визначає технологію як змістову техніку реалізації навчального процесу [2].

Ю. Бабанський розрізняє дві галузі в педагогічній технології: технологія навчання, що досліджує структуру процесу навчання, вивчає механізми пізнавальної діяльності, процедури вибору оптимальних стратегій навчання, і друга – технологію у навчанні, предметом вивчення якої є розробка наукових обґрунтувань і методів включення до навчального процесу сучасних технічних засобів навчання, зокрема комп'ютерної техніки з метою індивідуалізації та інтенсифікації навчального процесу [1].

Під поняттям технологія навчання розуміється продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов для учнів та вчителів [4].

Аналізуючи наявність технологій в управлінні освітою, слід підкреслити точку зору В. Загвязинського та С. Гільманова про те, що фонд технологій помітно бідніший від фонду ідей [5].

В управлінському аспекті під технологією розуміють інтегративну модель навчально-виховного процесу з чітко визначеними цілями, діагностикою поточних і кінцевих результатів, розподілом навчально-виховного процесу на окремі компоненти, і ця модель передбачає чітке та неухильне виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку [3].

Кожний з дослідників підкреслює важливі грані технології, адже це явище надзвичайно багатопланове. Так, часто акцентуються прогнозованість, гарантованість і відтворюваність результатів застосування технології (І. Прокопенко та В. Євдокимов, С. Сисоєва), інколи вона порівнюється з методикою й розглядається як конкретизація останньої.

Узагальнюючи наведені вище визначення поняття «технології» можна сказати, що це науково і методично обґрунтований інтегративний спосіб організації діяльності, яка передбачає системне планування цілей управління вирішенням проблем і досягнення очікуваних результатів.

Технологічний підхід дає змогу активізувати, інтенсифікувати управління естетичним вихованням учнів, наблизити його до оптимального. Технологія управління естетичним вихованням учнів покликана оптимізувати даний процес. Високий суб'єктивний компонент управління естетичним вихованням учнів, пріоритет унікальності кожної особистості вимагає відповідального ставлення до технологізації управління даним процесом, високого професіоналізму від керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Умовою успішної реалізації структурно-змістової моделі організаційно-методичних засад управління естетичним вихованням учнів у загальноосвітньому навчальному закладі є певний порядок, логічність і послідовність дій щодо використання з їх наступною координацією, синхронізацією та вибором оптимальних засобів і методів виконання, тобто технологія впровадження.

Істотною ознакою будь-якої технології є досить детальний опис кожного етапу на шляху до мети та обов'язковість відтворення способу дій. Такими етапами даної технології визначено:

1. Усвідомлення призначення, цілей, функцій структурно-змістової моделі організаційно-методичних засад управління естетичним вихованням учнів.

2. Створення умов для її впровадження.

3. Проектування та конструювання змісту діяльності щодо впровадження моделі.

4. Оцінювання й аналіз застосування структурно-змістової моделі організаційно-методичних засад управління естетичним вихованням учнів у ЗНЗ.

Визначаючи дані етапи, слід виходити з таких міркувань. Перший етап фактично відображає філософію організаційно-методичних засад, другий етап – середовище, необхідне для їх реалізації, третій етап – засоби, форми, що забезпечують технологічність у досягненні мети, а останній етап дозволяє оцінити якість діяльності.

Комплексне використання науково обґрунтованих змістових, структурних та технологічних аспектів організаційно-методичних засад управління естетичним вихованням учнів, а також відповідний діагностичний, методичний та моніторинговий інструментарій дозволять ефективно управляти цим процесом у практичній діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Література

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
3. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / Володимир Іванович Бондар. – К. : Школяр, 2000. – 191 с.
4. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент у системі освіти : [навч. посіб.] / Г. А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1999. – 176 с. : іл. – Бібліогр. : С. 171–172.
5. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / Владимир Иванович Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
6. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : [моногр.] / С. М. Ніколаєнко. – К. : Нац. торг. – екон. ун-т, 2008. – 419 с.

УДК 355.232:354.

С. В. ВАСІВ

Південне регіональне управління, Ізмаїльський прикордонний загін

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

З метою активізації процесу формування готовності до фізичного самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників автором була розроблена програма формування готовності до фізичного самовдосконалення яка ґрунтувалася на розроблених структурних компонентах самовиховання й сприяла формуванню у курсантів стійких фізкультурно-спортивних інтересів і мотивації до занять фізичною підготовкою і спортом.

У відповідності до цілей і завдань формуючого експерименту ми спостерігали за динамікою розвитку функціональних можливостей, фізичної працездатності, фізичної підготовленості курсантів, формування у них готовності до фізичного самовдосконалення. Провели аналіз отриманих результатів, оцінили дієвість розробленої програми щодо активізації цього процесу. Вимірювання й вираховування результатів курсантів контрольної та експериментальної груп здійснювалось відповідно до технології прийнятої у спортивно-педагогічній практиці. Порівняльний аналіз показників фізичного розвитку курсантів експериментальної та контрольної групи перед початком експерименту свідчить про відсутність будь-яких значущих відмінностей їх результатів. За індивідуальними функціональними показниками та результатами фізичної працездатності середні результати в обох групах статистично не відрізнялися (вірогідність різниці в межах 0,88–1,97 ($p \gg 0,05$)).

За значеннями коефіцієнта варіації V однорідність обох дослідних груп задовільна: варіація ЧСС у стані спокою, ЧСС після виконання дозованого навантаження та сорока п'яти секунд відпочинку всередині кожної групи склала 5,4–12,8%; в інших показниках коефіцієнти варіації хоча й були дещо вищими, проте не виходили за межі 20%, а тому інтерпретувалися як прийнятні.

На початку дослідження середні величини переважної більшості показників фізичної підготовленості курсантів експериментальної та контрольної груп між собою не відрізнялись. Виняток склали тільки показники силових здібностей, які на 5,4 кг були вищі в контрольній групі.

В обох групах курсантів коливання індивідуальних величин прояву швидкісних, швидкісно-силових здібностей, загальної витривалості, координації було незначним. Отже, вихідні дані свідчили про однорідність показників фізичного стану сформованих дослідних груп, що збільшувало об'єктивність отриманих результатів.

Після завершення кожного етапу формуючого експерименту, в курсантів дослідних груп реєстрували дані фізичного розвитку та розвитку основних фізичних якостей. Отримані результати свідчили, що результати відрізняються від встановлених на початку експерименту і характеризувалися певними особливостями. Після року експерименту у курсантів дослідних групи відбулись позитивні зміни у функціональних показниках фізичного розвитку та в розвитку фізичних якостей.

Функціональні показники виявили зростання ЖЄЛ на 279,9 мл., на 6,9 кг і 7,9 кг – відповідно сила правої та лівої кисті ($p < 0,001$). Водночас, достовірно знизилася ЧСС у стані спокою, після дозованого навантаження та сорока п'яти секунд відпочинку. Не зазнав суттєвих змін тільки систолічний і діастолічний артеріальний тиск, встановлено лише тенденцію до зростання його значень. Абсолютні значення фізичної працездатності курсантів зросли, в середньому на 79,1 кгм/хв. ($p < 0,001$), відносні – практично не змінилися.

Після завершення першого року педагогічного експерименту приріст показників розвитку основних фізичних якостей у курсантів експериментальної групи був вищий ніж у курсантів контрольної групи. Так швидкість бігу покращилась, у середньому, на 0,2 с; максимальна частота рухів – на 1,4 рази; показники

силових здібностей – на 18,0 кг; підтягування на жердині – на 2,2 рази; швидкісно-силових стрибках у довжину з місця на 11,0 см; загальна витривалість на 131,8 м. Не зазнали статистично значущих змін тільки координаційні здібності.

Аналогічна тенденція спостерігалась після завершення другого року експерименту. Динаміка функціональних показників показала зростання ЖЄЛ на 151,4 мл.; сили правої та лівої кисті на 3,1 і 3,0 кг відповідно; водночас знизилася ЧСС у стані спокою та після дозованого фізичного навантаження та сорока п'яти секунд відпочинку на 1,3 ск./хв. Всі показники знаходяться в межах ($p < 0,05 \div 0,001$).

Загалом за два роки проведення педагогічного експерименту функціональні показники курсантів значно покращилися а саме: ЖЄЛ – у середньому на 18%; сила правої та лівої кисті – відповідно на 21,4% та 25,1%; ЧСС у стані спокою, після дозованого фізичного навантаження та після сорока п'яти секунд відпочинку, навпаки знизилось – на 5,3; 10,8; 9,4% ($p < 0,001$). Останні зміни свідчили про більш економне функціонування, адекватну реакцію на навантаження та кращі відновлювальні процеси, що відбувались в організмі курсантів. Відсутністю статистично значущих змін упродовж двох років експерименту відзначалися тільки систолічний АТ, що на початку експерименту становив $116,3 \pm 0,7$ мм рт. ст., а наприкінці – $117,2 \pm 0,45$ мм рт. ст. ($p > 0,05$).

Загальна фізична працездатність курсантів упродовж другого року педагогічного експерименту продовжувала зростати, приріст склав $112,9$ кгм/хв ($p < 0,001$). Разом з тим відносне значення фізичної працездатності обчислене на 1 кг маси тіла курсантів мало динаміку до зниження. За два роки педагогічного експерименту абсолютні значення фізичної працездатності зросли на 20,6%.

Отже, результати дослідження свідчать про позитивний вплив авторської програми формування готовності до фізичного самовдосконалення на показники їх фізичного і функціонального розвитку.

УДК 37.0.001.73(477)(045)

О. М. ГАЛУС

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИШІ

Якість професійно-педагогічної освіти знаходиться в тісному зв'язку з процесом адаптації колишніх школярів до умов навчання у ВНЗ. Як наукове поняття “адаптація” у педагогічних дослідженнях з'явилося порівняно недавно під впливом соціальної психології. У біології воно означає пристосування організму до змінних зовнішніх умов. В даний час проблема адаптації людини до змін середовища привертає увагу багатьох фахівців: медиків, соціологів, психологів, педагогів, що досліджують різні її аспекти [1].

Специфіка вузівського навчання викликає зміни, перебудову динамічного стереотипу, що супроводжується складними функціональними змінами. Щоб пристосування до нових умов проходило безболісно, необхідна готовність школярів до навчання у виші в різних її сферах: пізнавальній, мотиваційній, морально-вольовій. Якщо школяр виявляється не готовим в сфері пізнавальної діяльності: слабо розвиті або відсутні навички самостійної роботи, не вироблена звичка працювати систематично, недостатньо розвиті вольові якості, які необхідні в самоорганізації, то адаптаційний період переноситься значно важче. Руйнування динамічного стереотипу може супроводжуватися негативними наслідками: швидкою стомлюваністю, почуттям незадоволеності, розгубленістю першокурсників. Ось чому важливо в організації навчально-виховного процесу враховувати психофізіологічну сторону адаптації, тому що навчання завжди обумовлене станом функціональних систем, і в першу чергу нервової системи.

У визначенні соціально-психологічної адаптації студентства до ВНЗ дослідники виділяють ряд характерних ознак, для позначення яких вводяться такі терміни, як “активність”, “творчість”, “пристосування”, “залучення”. Якщо йти від буквального значення слова “адаптація” як пристосування, то зміст його зводиться до набуття умінь і навичок, що роблять людину придатною до відповідних певних умов [2, с. 20]. У визначенні, даному П. О. Просецьким, соціально-психологічна адаптація першокурсників розглядається як “активне, творче пристосування студентів нового прийому до умов вищої школи в процесі якого в студентів формуються оптимальні взаємини, покликання до обраної професії, раціональний колективний режим праці і побуту” [4, с. 111]. Виходячи з трактування адаптації як пристосування, можна припустити, що цей складний процес здійснюється шляхом набуття умінь і навичок певних видів діяльності і поведінки. У змісті адаптації деякі автори підкреслюють її двоїстий характер: прийняття соціальних функцій і, незалежно від цього, адаптація до професії. Причому в часі вони не збігаються, більш того, відсутність ранньої спеціалізації веде до формування “студента взагалі”, а не до певної професії [3, с. 430].

Таким чином, у сучасних наукових дослідженнях адаптація розглядається як важливе теоретичне і практичне питання, від розв'язання якого залежить успіх підготовки молодого покоління до трудового життя в суспільстві. Тому важливими є завдання, спрямовані на вивчення психолого-педагогічних основ адаптації, виявлення чинників, що впливають на інтенсивність цього процесу, встановлення показників рівня і ступеня повноти адаптації, визначення шляхів цілеспрямованого і свідомого управління нею.

Вивчаючи психолого-педагогічні основи проблеми адаптації першокурсників до ВНЗ, ми схильні диференціювати шість її сторін (підсистем) – енергетичну, середовищну, діяльнісну, соціальну, професійну, індивідуально-особистісну (психологічну). Підсистема *енергетична* вказує на ресурсні можливості організму, їх спроможність забезпечити функціонування основних систем організму в умовах підвищення енерговитрат. Підсистему *середовищну* характеризують відносини студента та тих зовнішньо-предметних умов, що його оточують. Підсистема *діяльнісна* відображає здатність студента виконувати навчальні дії, які складають зміст його основної діяльності. Підсистема *соціальна* характеризується входженням студента в нове соціальне середовище: ступінь прийняття студентом норм та правил життя в новому соціумі та ступінь прийняття цього студента соціальним оточенням. Підсистема *професійна* вказує на ступінь входження студента у майбутню професію: набуття професійних знань, практичних умінь та навичок і здатність їх застосовувати для розв'язання професійних ситуацій та завдань. Підсистема *індивідуально-особистісна* відображає той загальний результат адаптації, коли студент відчуває психологічний комфорт від ситуації свого життя, приймає його конструктивно значущим, що відкриває подальші перспективи розвитку.

Такий розподіл виникає в силу того, що характер мотивів вибору професії певною мірою впливає на ставлення студентів до навчання на тому чи іншому факультеті. Тобто, можна припустити, що готовність до навчання є психолого-педагогічною передумовою, що буде або збільшувати диференціацію адаптаційного процесу, або з перших днів навчання у виші буде усвідомлюватися як професійна підготовка. У той же час сама організація навчально-виховного процесу на першому курсі дає певне орієнтування в діяльності і поведінці студента. Проте, такий розподіл адаптації на підсистеми досить умовний. Ці сторони взаємозалежні й обумовлюють цілеспрямований характер залучення колишніх школярів до навчання у ВНЗ.

Основне завдання в організації психолого-педагогічних впливів в адаптаційний період полягає в прискоренні адаптації і наближенні її до “ідеальної”, тобто такої, при якій здійснюється повне пристосування до навчального процесу і формується позитивне ставлення до майбутньої професії.

Як основні показники успішності адаптації першокурсників до навчання у виші можна виділяти такі: *задоволеність обранням факультетом і професією, наявність умінь і навичок раціональної навчальної праці, свідоме ставлення до освоєння технології навчального процесу і майбутньої професії, контроль за навчальною діяльністю*. Під *задоволеністю* факультетом і професією ми розуміємо емоційний стан, що характеризується активно-позитивним ставленням студентів до різних сторін студентського життя (швидке включення в навчальну діяльність, визначення своїх інтересів у наукових гуртках, у громадській роботі). Студенти, які задоволені своїм вибором, знаходять багато позитивних, привабливих сторін у своїй майбутній професії, у навчанні на даному факультеті. При цьому присутні підвищені вимоги студентів до особистості викладача, самоосвіти, їхнє активне прагнення якомога раніше перевірити свої здібності до професійної діяльності [5].

Адаптація як психолого-педагогічна проблема вирішується шляхом *раціональної навчальної праці*, організації життя і діяльності першокурсників. У вивченні думок викладачів, що працюють зі студентами 1-го курсу, виявлено характер ставлення студентів до навчальної діяльності, труднощів, з якими стикаються колишні школярі в процесі навчання, шляхи і засоби надання допомоги студентам нового прийому. З'ясовано попутно думки самих студентів про перші кроки студентського життя. Дослідження показало, що найбільших труднощів студенти відчувають у навчанні. На це вказали 89% опитаних студентів (всього в опитуванні брало участь 200 студентів і 25 викладачів). Найбільших труднощів студенти відчувають у зв'язку з: недостатньо розвинутими вміннями вузівської навчальної роботи (47%); невідповідністю спланувати час на самостійну підготовку до занять (61%); недостатніми вольовими зусиллями, необхідними в самоорганізації (66,6%); невідповідністю працювати систематично, безконтрольно (39%).

Значну увагу слід приділяти удосконалюванню організаційних форм та методів навчання: лекцій, практичних, семінарських і лабораторних занять, форм контролю. Важливим є формування *свідомого ставлення до освоєння технології навчального процесу і майбутньої професії*. Навчально-виховна робота передбачає активне залучення першокурсника до навчального процесу, ознайомлення в теорії і на практиці із майбутньою професією. Розумове виховання й організація розумової праці здійснюється за допомогою спеціальних занять у перший місяць навчання, шляхом висвітлення методики самостійної роботи в лекціях: ознайомлення з роботою бібліотеки, досвідом організації самостійної роботи кращих студентів, прищеплення навичок дослідницької роботи (написання рефератів, виступи на семінарах), залучення до найпростіших досліджень, ведення спостережень під час педагогічної (виробничої) практики тощо.

Важливим компонентом системи виховання першокурсників є *контроль за навчальною діяльністю*. Кожен студент повинен протягом року виконувати певну роботу, заплановану на весь період навчання у ВНЗ: доповідь на конференцію, лекцію, реферат, готує розробку, виготовляє посібник, бере участь у практикумі. Облік і оцінка усіх видів праці знаходить висвітлення в спеціальних “Індивідуальних планах роботи студентів”, звітах на кафедрі про стан підготовки курсових робіт. Таким чином, організація навчальної діяльності на першому курсі передбачає планування, контроль і регулювання з метою активного включення студентів у навчальний процес. Ефективною формою при цьому є удосконалення кредитно-модульної системи оцінювання знань студентів, як однієї із умов Болонського процесу.

Професійна спрямованість навчально-виховного процесу на першому курсі дає той емоційний заряд, за допомогою якого формується позитивне ставлення до професії і факультету. Усвідомлення

важливості та складного характеру майбутньої професійної діяльності сприяє її свідомому освоєнню у виші, спонукає студентів до самоосвіти.

Висновок. Розв'язання проблеми адаптації першокурсників до навчання потрібно здійснювати за допомогою системи психолого-педагогічних засобів та вимог: а) професійна спрямованість культури навчальної праці, тобто уміння і навички навчальної праці студента повинні розглядатися викладачем як професійно важливі; б) планування шляхів і засобів, спрямованих на виховання культури розумової праці студента: свідоме ставлення до неї як до професійно важливої сфери діяльності; в) єдність вимог щодо формування активного, творчого ставлення студентів до освоєння майбутньої професії; г) систематичний контроль за навчальною діяльністю, що дозволить управляти процесом адаптації студентів у ВНЗ: удосконалення кредитно-модульної системи оцінювання знань студентів як однієї із умов Болонського процесу.

Література

1. Адаптация человека. – Л.: Наука, 1972. – 143 с.
2. Ожегов С. И. Словарь современного русского языка / С. И. Ожегов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 19-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1987. – 750 с.
3. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособ. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 544 с.
4. Просецкий П. А. Социально-психологические проблемы учебно-воспитательного коллектива / Петр Алексеевич Просецкий / “Известия” Воронеж. пединститута. – Воронеж, 1970. – Т. 106. – 145 с.
5. Семиченко В. А. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / В. А. Семиченко, О. М. Галус, Л. В. Зданевич / За заг. ред. В. А. Семиченко. – Хмельницький : ХГПІ, 2001. – 253 с.

УДК 316.351:378(4):37.01(09) (477)

О. В. ГАПЧЕНКО

Хмельницький національний університет

ОСОБИСТІТЬ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Особистість, її вільний, творчий розвиток є цінностями, вищими від політичної та ідеологічної кон'юнктури. Повага до особистості повинна бути органічною для суспільства, “втомленого” від зневаги над людиною та її життям заради міфічних моделей майбутнього, партійних, групових та інших ідеалів. Особистість не може розглядатися в існуючій і пануючій в суспільстві парадигмі, що визначається ідеями “використати”, “активізувати”, “спрямувати на виконання планів і програм”. Особистість не повинна бути лише засобом при здійсненні певних програм суспільної діяльності. Найвищими цінностями сучасного життя повинні стати суб'єктність, смислотворчість, критичність та інші власне особистісні якості людини. Особистість мусить бути самоцінністю. На жаль і сьогодні, в різних вимірах людського та суспільного життя найвищим пріоритетом виявляється не особистість, а те, що від неї можна отримати – виконання певних соціальних функцій, реалізацію певних моделей поведінки. Однією з найважливіших соціальних функцій організації є формування повноцінної, самодостатньої особистості, здатної гуманізувати різного роду суспільні та політичні процеси.

Концентруючи енергію соціальних й особистісних сил суспільства, організація виступає дієвим засобом боротьби з регламентованістю та надмірною формалізацією людського життя. Завдяки великим своїм можливостям вона надає особистості можливості самостійного вибору цілей і засобів діяльності, форм спілкування, стилю життя, що, власне, складає основу її свободи. Значущість впливу соціальної організації на процес виховання особистості визначається також можливостями раціоналізації будь-якої діяльності. Це доповнюється усвідомленням потреби в самореалізації особистістю своїх сутнісних сил, реалізації механізмів соціальної інтеграції перед небезпекою посилення деструктивних і руйнівних для самого життя дій, для консолідації зусиль і прагнень для збереження персональної та колективної ідентичності.

Організація забезпечує також створення комунікативного простору порозуміння між людьми, що сприяє ефективності виховного процесу. Своєю діяльністю організаційні структури створює передумови для виявів різнобічної активності особистості, її творчості, передбачає можливості перетворення людської спільноти на засадах порозуміння і поваги до особистості, для реалізації цінностей людського співжиття.

Помітним є вплив організації – від державних інституцій до різного роду міжособистісних, неформальних утворень і структур – на процес виховання особистості. Виховання, як і освіта, є важливим елементом життєдіяльності й соціалізації особистості. Його засобами здійснюється організований вплив на індивіда, на формування певних, конкретно визначених людських якостей. Будь-який сучасний соціум не може розвиватися без визначених ідеалів, орієнтирів, цінностей, цілей, шляхів і методів їх реалізації. Головною метою виховання особистості на сучасному етапі є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури свого народу, своєрідності на основі формування особистісних рис громадянина України, що передбачають національну самосвідомість, розвинуту духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту.

Сучасне життя характеризується посиленням процесів соціалізації, зміцненням механізмів організації й самоорганізації в суспільстві. Соціальна організація в різних своїх формах виступає одним із суттєвих чинників, що впливають на становлення життєвого світу особистості, на здійснення її активності, на формування її гуманістичних якостей і гуманістичних цінностей. Помітним є також вплив організаційних відносин на виховання особистості.

Усвідомлюючи важливість завдань, які стоять сьогодні як перед людською спільнотою в цілому, так і перед окремою особистістю, слід враховувати нові фактори в осмисленні важливих реалій людського буття, формулювати нові підходи до осмислення життєвого світу окремої особистості.

Одним із негативних виявів сучасного світу є часто втрата особистістю своєї самоцінності й перетворення її в додаток до функцій, які вона виконує. Посилюється, на жаль, тенденція до анонімності та загальної уніфікації людської діяльності. Особистість та її життя часто нівелюються на фоні тотального панування детермінант економічного та політичного порядку, інститутів влади і бюрократії. Тому цілком закономірним є також інтерес до різних форм міжособистісної комунікації, а не лише до формально – інституалізованих зв'язків між людьми. Суттєвим чинником формування особистості на всіх етапах її розвитку виступає організація. В різних формах діяльності певної спільноти, соціальної, етнічної чи молодіжної групи вона проявляє себе як приклад колективного суб'єкта, що втілює зв'язки соціальної взаємодії і реалізує ту чи іншу програму чи ціль.

Соціальна організація – це цілісний феномен і необхідний елемент суспільного життя. Вона є фактором, що реалізує цілі та завдання людської діяльності, втілює зв'язки соціальної та міжособистісної взаємодії, характеризується певною цілісністю своїх рис та властивостей. Функціонування подібних соціальних суб'єктів виступає необхідною передумовою і засобом розвитку як суспільства, так і окремої особистості.

Досить помітною в сучасному суспільстві є також прогресуюча втрата колективної та персональної ідентичності. Проте людина не бажає миритися з утратою власної унікальності, із знеціненням особистісних вимірів соціального існування. Закономірним є супротив подібному нівелюванню, акцентування уваги на тих особливостях і рисах людини, які є виразом її самобутності, неповторності, творчої самореалізації. Дослідження проблеми впливу соціальної організації на процес виховання особистості дає підстави стверджувати, що організація виступає суттєвим чинником як суспільного розвитку, так і особистісного становлення людини. Завдяки соціальній організації великою мірою формується новий погляд на суспільство і особистість, на процеси їх взаємодії і перспективи подальшого удосконалення.

Соціальна організація – це стійке соціальне утворення, цільова спільнота людей з відповідною структурою, із специфічними завданнями, способами діяльності, засобами реалізації цілей. Виступаючи результатом соціальної взаємодії людей, організація впливає на їх соціальну поведінку, програмує форми та вияви людської активності та людської життєдіяльності.

Від функціонування соціальної організації значною мірою залежать діяльність і особистісні характеристики її членів. Організація зосереджує в собі значні можливості та засоби задоволення цілісного комплексу суспільних та індивідуальних потреб особистості, її діяльність переважно орієнтована на реалізацію життєво значущих цінностей особистості, на забезпечення соціальної інтеграції індивідів.

Вивчення потенційних можливостей соціальної організації торкається безпосередньо і змісту виховання особистості. Особистість у всіх вимірах її життєдіяльності є однією з найголовніших цілей діяльності соціальної організації.

Сьогодні, коли посилюється інтеграція України в загальносвітовий глобалізаційний процес і спостерігається тенденція до взаємозближення культур, особливої ваги набуває питання національного компонента в освіті та вихованні. Адже глобалізація провокує конфлікт між апологетами глобального світу і прихильниками зміцнення національних спільнот, що означає посилення конфлікту між мультикультуралізмом та самобутньою ідентичністю, сприяє змішуванню культур і народів, втраті зв'язків з традиціями свого етносу, етнічною спільнотою. Головною метою виховання особистості на сучасному етапі є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури свого народу, своєрідності на основі формування особистісних рис громадянина України, що передбачають національну самосвідомість, розвинуту духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту. Правильно організований процес виховання формує повноцінну особистість, індивідуальність, яка цінує особисту та національну гідність, совість і честь. Це є суттєвим кроком до формування національного характеру. Кінцевим результатом виховного процесу має бути сформована цілісна особистість – повноправна, самостійна та творча, яка відчуває свою причетність до української національної культури, ідентифікує себе з українською нацією та реалізує свої потенційні можливості на благо України.

Таким чином, виховання особистості в плані формування гуманістичних цінностей і ціннісних орієнтацій є умовою існування і виживання сучасного людського світу. При цьому слід враховувати й значення тієї роботи, яку повинні здійснювати заклади освіти, освітні інституції й організації. Сучасна система освіти та виховання повинна не тільки сприяти становленню нових цінностей, необхідних для швидкої адаптації особистості в новому суспільстві, що модернізується, але й не розгубити на шляху до майбутнього духовні цінності, ідеали та традиції свого народу. Національне самовизначення – це вищий рівень і спосіб становлення особистості. Важливим завданням педагогічної науки є забезпечення етнізації –

природного входження дітей та підлітків у духовний світ свого народу, нації як елементу загальнолюдської культури, позбавленої національної обмеженості та егоїзму.

Література

1. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–129.
2. Вишневецький О. І. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів, 1996. – 210 с.
3. Духовні орієнтації молоді: динаміка і формування / В. П. Андрущенко, Л. В. Губерський та ін. – К., 1994. – 235 с.
4. Іванова Л. С. Динаміка ціннісних орієнтацій студентів педагогічного вузу / Л. С. Іванова, В. В. Овсяннікова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 4. – С. 16–19.
5. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций / В. П. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 382 с.
6. Карпичев В. С. Организация и самоорганизация социальных систем. Словарь / В. С. Карпичев. – М. : Изд. РАГС, 2001. – 125 с.
7. Кипень В. Українське студентство: на що орієнтуємося і що цінуємо / В. Кипень // Управління освітою. – 2001. – № 22. – С. 10.

УДК 374.013+378.013+155+158.7

В. М. ГЛАДКОВА
Південноукраїнський національний педагогічний університет
ім. К. Д. Ушинського

СЛУЖБА АКМЕСИНЕРГЕТИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИХ КАДРІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Сучасний керівник навчального закладу (в нашому дослідженні ВНЗ) постає водночас у декількох іпостасях. Це: управлінець, наділений владою, який керує великим колективом людей; лідер, який здатний вести за собою підлеглих, використовуючи для цього свій авторитет, високий професіоналізм, позитивні емоції; дипломат, який налагоджує контакти з партнерами і владою, успішно долає внутрішні та зовнішні конфлікти; вихователь, який вирізняється високими моральними якостями, здатний створити колектив і спрямувати його розвиток в потрібне річище; інноватор, який розуміє роль науки в сучасних умовах, уміє оцінити і без затримки впровадити у виробництво будь-який винахід чи раціоналізаторську пропозицію; ерудована, висококультурна людина, яка вирізняється розвиненими здібностями, рішучим характером, розсудлива, здатна бути взірцем для оточення.

Допомогти сучасному керівникові відповідати вимогам сучасності можуть допомогти фахівці – акмеологи, діяльність яких спрямована на допомогу особистості не лише посісти належне місце в суспільстві, адаптуватися до його вимог, але й сприяти всебічному розкриттю творчого потенціалу, досягненню вершин (*акме*) у професійній діяльності, здійснювати подальший акмесинергетичний супровід і допомогу у вигляді консультування, психокорекції, тренінгової діяльності тощо.

Нині стає актуальною проблема відтворення психологічних служб, що обумовлено високою психологічною «ціною» перехідного періоду, жорсткими вимогами ринкових відносин до суб'єкта діяльності. Але просто «реанімувати» колишні психологічні служби неможливо, бо докорінно змінились вимоги часу та умови їхнього функціонування. Тому й актуальною стає ідея створення психолого-акмеологічних служб.

Психолого-акмеологічна служба – це структурна система, що забезпечує за допомогою психологічних і акмеологічних засобів продуктивне використання кадрового потенціалу організації, успішність професійної діяльності та прогресивний особистісно-професійний розвиток кадрів, підвищення ефективності роботи самої організації, її розвиток і підвищення конкурентоспроможності.

Подібна психолого-акмеологічна служба створена та успішно функціонує в Росії при Президенті Російської Федерації.

Для ефективного самовдосконалення та подальшого саморозвитку керівних кадрів вищих навчальних закладів при центрах підвищення кваліфікації цієї категорії менеджерів системи освіти пропонуємо створення служби акмесинергетичного забезпечення професійного розвитку.

Головною метою служби акмесинергетичного забезпечення професійного розвитку є акмесинергетичний супровід системного забезпечення розвитку кадрового потенціалу вищих навчальних закладів.

Окремі цілі: психолого-акмеологічне забезпечення кадрової роботи; психолого-акмеологічна оптимізація роботи, професійних взаємодій та відносин керівних працівників вищих навчальних закладів; акмесинергетичний супровід особистісно-професійного розвитку управлінців; акмеологічна допомога у формуванні ефективного іміджу та авторитету керівного складу ВНЗ.

Основні напрями роботи акмесинергетичної служби: інформаційно-аналітичний (загальний відділ); організаційно-проектувальний (прогностичний відділ); акмеолого-технологічний (технологічний відділ); психологічний (відділ акмесинергетичного супроводу); науково-дослідний (аналітичний відділ).

Інформаційно-аналітичний напрям передбачає:

- аналіз статистичної інформації, документів, результатів обстеження, діагностування тощо;
- проведення цільових, акмеологічних і акмесинергетичних досліджень, системне вивчення проблемних професійних ситуацій та здійснення експертних оцінок;
- створення моніторингу проблемних ситуацій, розробка системи показників для моніторингового контролю та вивчення управлінських проблем;
- проведення кадрового, рейтингового та іншого моніторингу;
- розробку прогнозів та прогностичних сценаріїв;
- виявлення «осередків» напруженості в діяльності та стосунках, що знижує їх ефективність.

Організаційно-проектувальний напрям покликаний забезпечити розв'язання низки актуальних і специфічних завдань:

- супровід кадрової роботи – добір, розміщення, атестація персоналу, готування кадрового резерву, планування професійної кар'єри;
- формування корпоративних відносин;
- оптимізація морально-психологічного клімату;
- розробка проектів соціального розвитку, додання кризових явищ, ефективного іміджу організації;
- планування та реалізація діяльності по зв'язках із громадськістю та засобами масової інформації.

Акмеолого-технологічний напрям передбачає:

- виявлення сильних і слабких сторін психічного типу керівника, визначення психологічних особливостей організації його особистого часу;
- додання психологічних ускладнень у працівників і керівників організації;
- розвиток творчого потенціалу керівника, супровід їх особистісно-професійного самовдосконалення та подальшої самореалізації..

Психологічний напрям передбачає такі види діяльності:

- психологічний добір спеціалістів за їх професійними та особистісними якостями з використанням методів діагностики;
- складання психологічних портретів керівників та їх опонентів;
- виявлення конфліктної ситуації та розв'язання конфліктів;
- організація системи психологічного захисту;
- формування та корекція професійного іміджу;
- акмесинергетичні тренінги поведінки керівників у типових та екстремальних ситуаціях;
- формування «команди» керівника за критеріями психологічної сумісності;
- проведення індивідуальних консультацій, занять з релаксації та психотерапії з метою організації самооцінки керівника, міжособистісних взаємин;
- використання психологічних та акмеологічних механізмів регулювання міжособистісних стосунків;
- надання психологічної підтримки керівнику у розв'язуванні професійних та індивідуально-психологічних проблем;
- організація та постійна реалізація акмесинергетичного супроводу з метою підвищення рівня професіоналізму, кар'єрного зростання тощо.

Науково-дослідний напрям покликаний:

- узагальнювати передовий досвід роботи психолого-акмеологічних служб і впроваджувати його в практичну діяльність;
- розробляти нові методи, алгоритми і технології розв'язання професійних завдань;
- сприяти росту професійної майстерності фахівців і керівників самих психолого-акмеологічних служб.

Успішно функціонуюча акмесинергетична служба покликана допомогти особистісно-професійному розвитку, в межах якого відбуваються такі прогресивні зміни особистості:

- змінюється спрямованість особистості (розширюється коло інтересів і змінюється система потреб, актуалізуються мотиви досягнення, зростає потреба у самовдосконаленні та самореалізації, підвищується креативність особистості);
- збільшується досвід і підвищується кваліфікація (підвищується компетентність, розвиваються та розширюються уміння та навички, засвоюються нові алгоритми розв'язання професійних завдань, підвищується креативність діяльності);
- розвиваються складні окремі здібності;
- розвиваються професійно-важливі якості відповідно до специфіки діяльності;
- розвиваються особистісно-ділові якості;
- підвищується акмеологічна готовність до діяльності в різноманітних, в тому числі екстремальних, ситуаціях;
- розвиваються акмеологічні інваріанти професіоналізму – основні якості та уміння професіонала, що забезпечують високу стабільну ефективність діяльності незалежно від її змісту та специфіки.

Запропоновані заходи, які можуть реалізовуватися у різних формах, мають на меті сприяти якомога повнішій реалізації внутрішнього потенціалу керівних працівників вищих навчальних закладів для досягнення ними найвищих результатів у професії та житті, тобто власного та суспільного АКМЕ.

УДК 355.232:355.457

О. Я. ГНИДЮК
*Національна академія Державної прикордонної служби
ім. Богдана Хмельницького*

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО РОБОТИ З НАСЕЛЕННЯМ ПРИКОРДОННЯ

Надійний захист інтересів країни на її державних кордонах не можливий без активної участі громадян України. Саме тому у нормативно-правових актах, що регламентують порядок перетину та особливості охорони державного кордону, вказується на необхідність активного залучення місцевого населення, державних органів, установ, відомств, підприємств і громадських організацій прикордонних населених пунктів до вирішення завдань, пов'язаних із забезпеченням охорони кордону. Отже, робота з населенням прикордонних районів є важливим напрямком діяльності посадових осіб органів охорони державного кордону. Це вимагає від офіцерів-прикордонників високого рівня професійної майстерності та підготовленості.

Проблема підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності постійно привертала увагу науковців. Зокрема у працях В. Балашова, О. Барабанщикова, І. Грязнова, О. Діденка, Д. Іщенко, Є. Потапчука, В. Райка, В. Ягупова розглядаються проблеми професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів та особливості формування у них професійно значущих якостей. Проте на сьогодні відсутні дослідження, у яких цілеспрямовано розкриваються аспекти формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів.

Однією з найдавніших традицій прикордонних військ завжди були тісні, дружні та ділові взаємини з місцевим населенням прикордоння. Практично в кожному населеному пункті поблизу державного рубежу існували добровільні народні дружини, члени яких надавали його охоронцям своєчасну та дійову допомогу. Тож відоме гасло «Кордони СРСР охороняє увесь радянський народ!» мало цілком реальне підґрунтя.

Невдовзі після того, як суверенна Україна створила власне прикордонне відомство, логічним кроком стало прийняття Закону «Про участь громадян в охороні громадського порядку і державного кордону України». Адже ні в кого не було жодних сумнівів, що втрата величезного досвіду, накопиченого у цієї сфері стосунків військових та цивільних, призвела б до вельми негативних наслідків.

Природно, що без підтримки місцевого населення результативна охорона державного кордону України не видається можливою. І досвід показує, що як би добре підрозділи Державної прикордонної служби України не охороняли кордон, яку б відмінну техніку не застосовували, вони не справились би з покладеними завданнями без допомоги жителів прикордонних районів. Тому, що державний кордон це не тільки рубіж, де стоять прикордонні знаки, де проходять дозорні стежки і прокладені контрольні-слідові смуги, це і місце проживання, і місце роботи громадян України.

З прийняттям Закону України «Про Державну Прикордонну службу України» у сучасній системі охорони кордону нашої держави сталися суттєві зміни: головний акцент порубіжники роблять на ґрунтовному володінні обстановкою в прикордонному регіоні, отриманні випереджальної інформації щодо намірів порушників законодавства про державний кордон та адекватному реагуванні на неї. Зрозуміло, що без підтримки місцевих мешканців така робота не буде досконалою. Тому українське прикордонне відомство робило і робить все можливе, щоб не переривати традиції їх участі в охороні кордону.

Результати аналізу науково-історичних та документальних джерел дозволяють зробити висновок, що історія співпраці прикордонної варті з громадою прикордоння нараховує багато яскравих прикладів.

В територіальній та прикордонній обороні основну роль відігравали фортеці і не було великих регулярних армій, усе населення було задіяно в оборонній справі. Тому у XVIII ст. обороною південних і західних кордонів переймалось не тільки ланд-міліційне військо, форпостні команди та застави, але й мешканці фортець і поселень. Для них несення тих чи інших прикордонних повинностей було як громадським (варта, ремонт фортець та укріплень), так і визначеним обов'язком.

Справжній розквіт процесу участі прикордонного населення в охороні державного кордону відбувся в СРСР. Десятки тисяч людей, тисячі громадських організацій – Добровільних народних дружин, Юних друзів прикордонників другим фронтом виступили на кордоні. Дослідники радянської доби писали про це, як про феномен. Але нічого виняткового не відбулось. Закривши наглухо свої кордони, примусивши людей повірити у те, що навколо всі вороги, а той, хто хоче потрапити за кордон – зрадник, радянська влада поступово створила сприятливу атмосферу для такого вияву патріотизму.

22 червня 2000 року було прийнято Закон України «Про участь громадян в охороні громадського порядку і державного кордону».

Тому важливе значення має підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів. Їх готовність до цього виду діяльності є важливою передумовою ефективного виконання ними функціональних обов'язків на займаних посадах.

Для розв'язання проблеми підготовки майбутніх офіцерів до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів було узагальнено результати досліджень, у яких так чи інакше робилася спроба вирішити проблему формування готовності до певного виду діяльності у майбутніх офіцерів.

УДК 37.02:372.8.(477)

О. М. ГОМОНЮК
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Аналіз поглядів на формування професійно-педагогічної культури (ППК) особистості у вітчизняній педагогічній теорії та практиці дозволив розглянути сутність професійно-педагогічної культури крізь призму таких понять, як «професійна культура» і «педагогічна культура», що органічно входять у поняття «професійно-педагогічна культура».

Узагальнення характеристик діяльнісного, інтегративного, системного, аксіологічного й особистісно-зорієнтованого підходів до педагогічної культури дозволили нам визначити її як єдність безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду, знань, умінь і навичок і результатів цієї діяльності, закріплених у цінностях, нормах, традиціях і інститутах.

Поєднуючи в собі характеристики культури особистості, культури фахівця й загальної культури, професійно-педагогічна культура сприяє розвитку соціально-педагогічних відносин студента в освітньому середовищі й відтворює в собі зміни, що відбуваються.

У межах компетентнісного підходу визначено поняття «професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога», що є системним інтегративним утворенням та передбачає оволодіння цінностями соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками, професійно важливими особистісними якостями, професійну компетентність.

На основі аналізу наукових джерел та узагальнення результатів дослідження встановлено, що професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога містить такі структурні елементи: загальнокультурну, ціннісно-смислову, соціальну, громадянську, комунікативну, психолого-педагогічну, інформаційну, рефлексивну, валеологічну, правову, конфліктологічну, дослідницьку компетентності.

Для оцінки сформованості ППК майбутнього соціального педагога у вищому педагогічному навчальному закладі використано критерії професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога, що відповідають її компонентам: мотиваційно-ціннісний (позитивна мотивація до професійної діяльності та визнання цінностей соціально-педагогічної діяльності); когнітивний (знаннева сфера особистості), особистісний (комплекс особистісних якостей, інтересів та нахилів), поведінковий (засоби і способи педагогічного впливу). На основі комплексного врахування виявлених критеріїв і показників виокремлено й проаналізовано чотири рівні сформованості досліджуваного поняття: елементарний, репродуктивний, продуктивний, творчий.

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

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

На основі системного, особистісного, акмеологічного, аксіологічного, синергетичного та компетентнісного підходів, враховуючи концепції моделювання освітніх середовищ, розроблена модель педагогічної системи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів в умовах гуманістичного освітнього середовища вищого навчального закладу, яка включає в себе чотири блоки: цільовий блок (занурення студента в контекст загальнолюдської культури, різних мов, видів мистецтв, способів діяльності у всій їхній своєрідності передбачає формування таких компетентностей, як: загальнокультурна, ціннісно-смилова, соціальна, громадянська, комунікативна, психолого-педагогічна, інформаційна, рефлексивна, валеологічна, правова, конфліктологічна, дослідницька); змістовий блок (система ціннісно-цільових пріоритетів, що включають загальнолюдські цінності й норми, моральну

культуру, професійно-особистісні якості та структурні компоненти – когнітивний, особистісний, мотиваційно-ціннісний і поведінковий); технологічний блок (принципи, педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів і відповідні етапи, методи, форми і педагогічні технології і шляхи організації навчально-виховного процесу); оцінно-результативний блок (діагностика професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів та оперативна корекція одержаних результатів). Ця модель припускає формування ППК майбутніх соціальних педагогів у тісному взаємозв'язку із професійним розвитком та має такі внутрішні системні властивості: цілеспрямованість та самоорганізованість – усі компоненти, зв'язки і функції сприяють професійно-особистісному становленню фахівців та їхній готовності до взаємодії із середовищами реальних міжособистісних і професійних відносин; відкритість та прозорість – дозволяють трансформувати традиційні форми взаємодії викладачів і студентів у взаємодію студентів із широким колом фахівців, які працюють у мікросоціумі; інтегративність – забезпечення єдності теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки, залучення суб'єктів цього процесу до соціально-педагогічної діяльності, зорієнтованість на професіограму, кваліфікаційну характеристику соціального педагога, як наслідок – сприяння професійному розвитку студентів; врахування особливостей юнацького віку, його сенситивності до формування професійно-педагогічної культури.

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

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

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

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

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

Результати дослідження дають підстави вважати, що вихідна гіпотеза є правильною, визначені завдання реалізовані, мети досягнуто.

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

Література

1. Вайнола Р. Х. Технології соціально-педагогічної роботи : курс лекцій для студентів спеціальності : 010105 «Соціальна педагогіка» / Ренате Хейкіївна Вайнола. – К. : КМПУ ім. М. Б. Грінченка, 2008. – 152 с.
2. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. / Віра Аркадіївна Поліщук. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.
3. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. ; за заг. ред. : І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

**ДО ПРОБЛЕМ МОНІТОРИНГУ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ**

Банківська система є невід'ємною складовою економічної системи будь-якої країни, є тією ланкою, що пов'язує промисловість та торгівлю, сільське господарство та населення. У зв'язку із цим особлива увага зосереджена на підготовці майбутніх банківських працівників України. Щоб ефективно провадити менеджмент банківської системи, керівництву важливо знати свої можливості, а також потенціал своїх працівників. Традиційний підхід до оцінки персоналу – за фактом виконання посадових обов'язків – не дозволяє у повній мірі використовувати здібності та можливості кожного працівника. Тому сьогодні у кадровій роботі актуальним є такий напрям, як оцінка персоналу, заснована на компетентностях.

Існує достатня кількість визначень, що розкривають сутність понять «компетентність» та «професійна компетентність». Одні автори характеризують, компетентність з точки зору того, на що здатна компетентна людина (тобто з позицій результату формування компетентності), інші детально аналізують та пояснюють її структуру. Думки науковців відносно структури компетентності (зокрема і професійної компетентності) теж є різноплановими: від визначення структури як сукупності знань, вмінь та навичок, до практичної синонімічності з поняттями «професіоналізм» та «кваліфікація». Оскільки не доведено справедливості жодної з цих наукових думок, то всі вищезазначені погляди можна вважати рівноправними, що дає можливість здійснювати опору на той чи інший підхід у наукових дослідженнях. Одночасно із цим, варто визнати, що усі визначення «компетентності», а також «професійної» та «професійно-етичної компетентності» мають раціональну основу – закладені в них ідеї не суперечать одна одній, а доповнюють одна одну, просто їх автори стоять на різних ринково-економічних, психологічних, педагогічних та інших позиціях.

На основі аналізу науково-педагогічної та психологічної літератури щодо сутності поняття «компетентність» у представленому дослідженні за основу взято розуміння «компетентності» як здатності застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях..

З урахуванням існуючих різновидів ключових компетентностей в освіті виділено професійну та етичну компоненти у компетентності майбутніх банківських працівників. Професійна компонента покликана відображати ідеологію професійної діяльності банківського працівника, а етична – ставлення, ціннісні орієнтації, переживання тощо.

Таким чином, професійно-етична компетентність працівників банківської справи – це складне індивідуально-психологічне утворення, що об'єднує теоретичні знання з професійної етики та професійні практичні вміння банківського працівника, що забезпечують вибір ним свідомої етичної поведінки відповідно до професійно-етичних норм.

Враховуючи вищезазначене, слід наголосити, що процес результативного формування професійно-етичної компетентності майбутніх працівників банківської справи є багатофакторним, а тому передбачає розв'язання багатьох проблем. Першочерговою проблемою, що виникає при реалізації компетентнісного підходу у вищій школі є необхідність цілеспрямованого та систематичного відслідковування його якості. Цей аспект проблеми (якість компетентнісного підходу, зокрема у формуванні професійно-етичної компетентності) розв'язується у процесі моніторингу якості освіти. Моніторинг, в свою чергу, включає систему контролю та оцінки. Загальновизнаним положенням теорії контролю та оцінки є те, що коректну оцінку допускають тільки результати діяльності тих, кого навчають, тобто результати навчання в цілому. Для цього необхідно визначити приріст знань, вмінь та інших якостей, і за ним визначити якість навчання в цілому. У представленому дослідженні значущим є поняття «результативності формування професійно-етичної компетентності». За цієї ситуації слід мати на увазі дві ознаки результативності: наявність рівня сформованості професійно-етичної компетентності; високий рівень сформованості професійно-етичної компетентності.

Проте результативність процесу формування професійно-етичної компетентності визначається за результатами двох взаємопов'язаних процесів: моніторинг та діагностика. Діагностика – це встановлення, вивчення та оцінка корисних якостей, характеристик та ознак, що визначають стан досліджуваного об'єкту або явища, для виявлення причин цього стану (шляхом визначення факторів, що сприяють або перешкоджають підвищенню рівня цієї якості), для виявлення потенційних можливостей впливу на цей стан, а також для передбачення відхилень за обраними параметрами з метою застосування обґрунтованих педагогічних дій та рішень, спрямованих на встановлені причини. А моніторинг, відповідно – організоване спостереження за контрольованим процесом шляхом відслідковування за визначеною методикою значень, обраних для контролю параметрів та співставлення їх із заздалегідь встановленими допустимими значеннями. Згідно із поданим визначенням, моніторинг включає такі елементи: об'єкти, по відношенню, до яких збирається інформація; способи збирання, зберігання та обробки інформації; канали збору інформації; критерії та показники, відповідно до яких збирається інформація; процедури обробки інформації.

У якості об'єктів можуть виступати викладачі, студенти, види діяльності, зміст навчального матеріалу, результати засвоєння студентами знань та умінь за основними видами діяльності.

Виходячи з логіки дослідження, слід виділити рівні сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи, що розглядаються як ступінь оволодіння ними основними компонентами цієї компетентності.

Для того, щоб використовувати критерії й показники безпосередньо для оцінки рівня сформованості професійно-етичної компетентності студентів, необхідно визначити кількість рівнів і визначити зміст кожного з них. У педагогічних дослідженнях найчастіше використовують трьох-, чотирьох-, п'ятирівневі системи оцінок, залежно від передбаченої точності виміру й можливості співставлення отриманих результатів.

Таким чином, у системі моніторингу сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи критерії оцінки рівня дозволяють у цілому за багатьма показниками оцінити найбільш істотні сторони професійно-етичної компетентності: мотиви вивчення основ банківської справи, ступінь сформованості економіко-соціальних поглядів і переконань, рівень рефлексії. Ці критерії й показники повинні відображати всі складові компоненти професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи, врахувати специфічність сфери застосування економічних знань, навички й уміння, необхідні їм при здійсненні професійної діяльності.

УДК 378.637.147

Т. Р. ГУМЕННИКОВА

*Придунайська філія Приватного акціонерного товариства
«Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна академія управління персоналом»*

МОДЕЛЬ НЕПЕРЕРВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАНЦЯ

В умовах сучасного розвитку гуманітарних наук загалом, психології та педагогіки зокрема, ключову позицію займає дефініція «особистість». Особливе її значення зумовлене насамперед пріоритетністю сучасних завдань у зв'язку з визнанням людини «як міри всіх речей» – доміанти людиноцентризму у філософії. Українська філософія ХХ століття – багатогранне явище; найбільш повно проблема розвитку й виховання особистості знайшла висвітлення у працях таких визначних українських мислителів попередніх століть, як В. Вернадський, Д. Донцов, О. Кульчицький, Г. Костельник, В. Липинський, І. Мірчук, І. Огієнко, Г. Сковорода, Й. Сліпий, І. Франко, М. Хвильовий, Д. Чижевський, М. Шлемкевич, А. Шептицький, В. Янів [1].

Традиційно суспільство активно впливає на процеси становлення й розвитку особистості за допомогою економічних і політичних важелів, освітньої і виховної діяльності, коли попереднє покоління передає нагромаджений досвід наступному, яке цей досвід примножує і збагачує. Саме розвиток творчої індивідуальності, закладений в українській ментальності, піднесення її на якісно новий щабель, що відповідає вимогам постіндустріального суспільства, інформаційної цивілізації, ґрунтується на сучасних пріоритетах філософії освіти, провідним з яких є особистісно орієнтоване виховання.

Теоретичну основу нашого дослідження становлять: психологічні теорії особистості (К. Альбуханова-Славська, О. Асмолов, Г. Балл, Л. Виготський, В. Давидов та ін.); теорії гуманістичної психології (А. Адлер, Е. Берн, У. Джеймс, Е. Еріксон, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, Е. Фром та ін.); концепції особистісно орієнтованої педагогіки (І. Бех, О. Бондаревська, І. Зязюн, О. Пехота, С. Подмазін, В. Серіков, І. Якіманська та ін.); праці українських і зарубіжних учених, присвячені фундаментальним засадам професійної підготовки майбутнього вчителя загалом та вчителя початкової школи зокрема (О. Абдуліна, Ш. Амонашвілі, Д. Белугін, Н. Бібік, А. Бойко, В. Бондар, В. Гриньова, Н. Кічук, В. Лозова, В. Луговий, О. Савченко, В. Сухомлинський, Г. Троцько, І. Федоренко, Л. Хомич та ін.); наукові дослідження процесу готовності вчителя до професійної діяльності (Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, А. Линенко, В. Моляко та ін.).

На основі теоретичного дослідження історико-педагогічних аспектів підготовки майбутніх учителів до особистісно орієнтованого підходу у вихованні ми дійшли висновку про те, що розвиток педагогічної думки в Україні детермінував фундаменталізацію науково-теоретичних засад особистісно орієнтованої педагогіки як науки в цілому, став основою інтерпретації ключових її категорій, що сприяє розробці сучасних концепцій підготовки майбутнього педагога до гуманізації освіти та виховання.

Наголошується, що осучаснення гуманістичної парадигми виховання зумовило потребу в переосмисленні критеріїв та показників якості виховного процесу. Зокрема, цілком виправданим є акцент на сформованості таких особистісних якостей вихованців, як самостійність, автономність, здатність вирішувати власні проблеми через мотивацію морального гатунку. Пояснюючи сутність виховного процесу, науковці (І. Бех, І. Зязюн, В. Лозова, О. Пехота, В. Рибалка, В. Семінченко, С. Сисоєва та ін.) й практики сучасної школи (М. Гузик, С. Подмазін, Т. Пушкарьова та ін.) відштовхуються від розуміння того, що виховний процес не може розцінюватися як єдиний чинник, врахування якого забезпечує якісні

новоутворення у поведінці, внутрішньому житті особистості, він може здебільшого сприяти реалізації її природних нахилів.

Сучасне тлумачення мети виховання пов'язане із зосередженням уваги на особистості дитини, визнанням її суб'єктом педагогічного процесу, важливістю побудови навчання з урахуванням особливостей реального розвитку кожного учня. Цілком виправданим вважається те, що педагогічна цінність певної технології виховання вимірюється за параметром особистісної орієнтованості. Саме в центрі особистісно орієнтованого виховання й знаходиться особистість як вихованця, так і вихователя.

У пошуках продуктивних шляхів підготовки вчителя нової генерації перебувають вітчизняна та зарубіжні вищі педагогічні школи. Творчі вчителі-практики роблять спробу наповнити особистісним змістом форми й методи виховної діяльності, а вчені – спрямувати пошук ними інтерактивних підходів через поглиблення наукових уявлень про особистісно орієнтовану парадигму виховання.

Проте, незважаючи на значну теоретичну розробленість окремих питань та їх практичне опрацювання, доводиться констатувати, що сталі підходи до розв'язання проблеми підготовки майбутнього вчителя до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів мають здебільшого фрагментарний характер.

Підготовка майбутнього вчителя до особистісно орієнтованого виховання дитини є потребою будь-якої демократичної країни, оскільки вихована в особистісно орієнтованому просторі дитина здатна повному мислити і діяти, що відповідає інноваційному типу розвитку цивілізації.

Провідною ідеєю нашої концепції стало положення про педагогічну систему професійної підготовки майбутніх учителів до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів, системоутворювальним механізмом якої виступає здатність особистості до подальшого особистісно-професійного саморозвитку в умовах ступеневої університетської освіти.

Результати нашого дослідження довели, що ступенева підготовка майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання стане результативнішою, якщо навчально-виховний процес вищого навчального закладу спрямовано:

- в умовах бакалаврату – на формування у студентів базово-знаннєвої основи творчої реалізації принципу дитиноцентризму у виховній діяльності;

- на етапі опанування освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» – на актуалізацію предметно-фахової, творчої за характером і особистісно орієнтованої за змістом навчально-професійної діяльності студентів, підґрунтям якої є розширення базово-знаннєвих засад;

- у процесі магістерської підготовки – на домінування науково-орієнтованої діяльності студентів як суб'єктів особистісно орієнтованої виховної роботи в початковій школі.

Стратегія розгортання процесу професійної підготовки майбутніх педагогів до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів має двоєдину мету: занурення студентів у квазіпрофесійну діяльність, де головним є принцип дитиноцентризму, та формування творчої особистості майбутнього педагога як суб'єкта особистісно орієнтованої виховної діяльності. В основу концепції покладено ідеї гуманістичної педагогіки, впровадження особистісно орієнтованого змісту та технологій виховання, розуміння сучасної вищої школи й особистості студента як відкритих підсистем, у межах яких забезпечується суб'єктивізація навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти.

Базовою категорією дослідження є особистість у вимірах суб'єктно-діяльнісного підходу (К. Альбуханова-Славська, І. Бех, В. Татенко) [4]. В основу побудови моделі підготовки студента до особистісно орієнтованого виховання покладено концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості (В. Рибалка) [2], кожен елемент якої системно поєднує в собі основні функції (соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та вікового зрізу), які й відповідають трьом базовим вимірам особистості. Сутність особистості розумілась у контексті сучасних наукових уявлень (П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн [5]), за яких це поняття є ширшим, ніж професія.

Формування особистісних новоутворень вважається неможливим лише за рахунок зовнішніх впливів: інтенсифікація процесу підготовки фахівця міститься у площині власної пізнавально-вольової активності особистості студента.

Експериментальним шляхом з'ясовано, що результатом підготовки майбутнього вчителя до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів є готовність до досліджуваного процесу, яка розуміється як цілісне, відносно стійке особистісно-професійне утворення, репрезентоване сукупністю взаємопов'язаних детермінант неперервного професійного зростання особистості вчителя початкових класів, що забезпечують оптимальну реалізацію особистісно орієнтованого виховання, самовиховання, самоактуалізації, самоменеджменту в професійній діяльності педагога. Його компонентами є сукупність мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного складників [3].

Узагальнено проведено аналітичну роботу у вигляді структурно-процесуальної моделі підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів, яка унаочнює досліджуваний процес, дає можливість відтворити своєрідність зв'язків компонентів педагогічної системи.

Розроблена в експериментальній роботі модель репрезентує мету (через педагогічну підготовку студентів до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів, через систему ступеневої освіти забезпечення становлення конкурентоспроможного фахівця відповідно до потреб розвитку вищої педагогічної освіти); методологічні засади та умови результативності підготовки (усвідомлення студентами на рівні переконань цінності й домінант особистісно орієнтованого виховання молодшого школяра;

забезпечення теоретико-методологічного підґрунтя освітнього середовища ВНЗ, що ґрунтується на пріоритетах особистісно орієнтованої педагогіки; гуманістична побудова взаємодії у межах підсистеми «викладач – студент» у напрямку підвищення суб'єктності кожного з них; творча спрямованість особистісно орієнтованої діяльності на розвиток особистості дитини; теоретичні засади (компетенетнісний, суб'єктно-діяльнісний, системний підходи); процесуальний та змістовий компонент підготовки; результат – позитивна динаміка процесу готовності майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання.

Запропоновану модель неперервної підготовки апробовано у вітчизняних ВНЗ. Доведено прогностичні можливості розробленої у процесі дослідження експериментальної структурно-процесуальної моделі підготовки майбутніх педагогів до особистісно орієнтованого виховання в умовах ступеневої освіти, яка охоплює такі етапи: актуалізуючий (базовий), моделюючий (поглиблювальний), продуктивний (закріплювально-коригувальний), результативний (продуктивно-творчий).

Література

1. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / Омелян Іванович Вишневський. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К. : Вища школа, 2008. – 566 с.
2. Горлач М. І. Філософія / М. І. Горлач, В. Г. Кремень, В. К. Рибалко. – Х., 2000. – 672 с.
3. Гуменникова Т. Р. Підготовка майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів (теоретико-методичні засади) : монографія / Тамара Рудольфівна Гуменникова. – Харків, 2009. – 352 с.
4. Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К. : Пед. думка. – 2009. – 256 с.
5. Психологія личности : словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

УДК 372.882

Л. М. ДЖИГУН
Хмельницький національний університет

ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність статті полягає в тому, що з появою комунікаційних та інформаційних технологій потрібно критично переглянути стан й перспективу розвитку системи освіти. Вирішення цього завдання можливе за умови впровадження в навчальний процес інноваційних психолого-педагогічних технологій навчання, сутність яких полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему викладання.

Реалізація інноваційних методик передбачає комплексне використання сучасних технічних засобів навчання, аудіо та відеоматеріалів, комп'ютерної техніки.

Державна національна програма визначає стратегічні напрямки розвитку освіти й забезпечення постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального й культурного потенціалу – вищих цінностей нації. Трансформація освіти передбачає розвиток творчої людини, здатної не тільки до трансляції знань, але і до створення світових зразків культури і духовності.

Стратегічні напрямки розвитку освіти ставлять нові задачі і перед психологічною наукою, предметами її дослідження, методами, теоріями й практикою, щоб у центрі уваги стала особистість; повернутися до навчання людини, щоб знати, як розвивати її здатності до творчої праці.

Психологи встановили, що найбільша кількість галузей людської діяльності стартує у творчому плані саме у вік молодості. У вік молодості людина прагне відкривати найбільшу кількість джерел, що дають естетичне, інтелектуальне та моральне задоволення.

Заняття літератури – це насамперед заняття, на якому викладач уміло використовує всі можливості студента, весь його творчий потенціал з метою активного розумового розвитку, формування комунікативної компетентності та моральних якостей.

Актуальним є питання створення належних умов і залучення цілеспрямованих заходів щодо розвитку пізнавально-творчих здібностей студентів при вивченні курсу «Зарубіжна література». Поставлене завдання, з моєї точки зору, потребує комплексних удосконалень навчального процесу з урахуванням принципів:

– індивідуальне й диференційоване навчання з наданням можливості вибору завдань студента (за вимогами кредитно-модульної системи);

– постановка й вирішення проблемних і творчих ситуацій засобами системного виконання репродуктивно-творчих, дослідницьких і творчих завдань різних за типами, видами й формами виявлення;

– діалогічність і комунікативність навчання з метою розвитку саморегулятивних і комунікативних здібностей студентів;

– створення психологічно сприятливого клімату в колективі, коли викладач і студент виступають активними й взаємодіючими суб'єктами діяльності.

Навчальна творчість у процесі вивчення курсу «Зарубіжна література» передбачає не лише виконання творчих робіт, але й оригінальне комбінування, переструктурування, емоційно-критичне ставлення до проблеми. Важливим є етап формування готовності студентів I курсу до творчої діяльності, розвитку аналітично-творчих здібностей, виявлення здатності асоціативно мислити, формування здібності вести діалог, брати участь у дискусії.

Науковими дослідженнями встановлено, що найбільш високий рівень засвоєння інформації спостерігається за умови використання різних каналів сприйняття інформації, тобто при одночасному прослуховуванні, наочному сприйнятті, обговоренні та виконанні вправ.

Однією з інноваційних форм роботи зі студентами, яка дозволяє уникнути зазначених недоліків, є інформаційні семінари, які супроводжуються організацією диспутів та презентацією фільмів. Демонстрація фільму дозволяє: акцентувати увагу студентів на певній проблемі, інформувати про шляхи вирішення проблеми, провести аналіз.

На заняттях з використанням активних методів навчання з'являється можливість формування дуже важливих для майбутньої професійної діяльності якостей: сумісний пошук альтернативних рішень та його прийняття, формування професійного мислення та інші. Студенти висловлюють свої думки, вчаться говорити, тобто удосконалюють свої комунікативні навички, вони ще у студентській аудиторії мають можливість відчути себе професіоналами.

Активні методи навчання дозволяють студентам розвивати мислення, використовувати засвоєні знання в практично-орієнтованій діяльності, що максимально наближена до професійної. При цьому надзвичайно важливим є оцінювання не тільки знань та умінь, але й творчої самостійності, професійно-етичного аспекту протікання навчального процесу. Загалом, можна стверджувати, що орієнтація на студента вимагає такої побудови процесу навчання, яка потребує зміщення акценту на розвиток студентів; поєднання диференційованого змісту навчання та системи відповідних форм, методів та засобів навчання.

Особливий інтерес викликають соціально-психологічні, педагогічні заняття, що проводяться у формі тренінгів (тренінг особистісного росту, тренінг комунікативних навичок).

Засоби, які використовуються при розробці тренінгу: групові дискусії, міні-лекції, рольові ігри, ігри, спрямовані на інтенсивну фізичну взаємодію, робота в парах, трійках, групах.

Основними дидактичними можливостями для дозованого пред'явлення елементів матеріалу заняття має відомий програмний засіб PowerPoint з пакета Microsoft Office.

Комп'ютерна презентація – це файл, в який такі матеріали зібрані, файл презентації складається з послідовності кадрів або слайдів.

Ці слайди можна не тільки виводити на екран комп'ютера або спеціального проектора по ходу виступу, але і надрукувати на папері або прозорій плівці. Переваги такої презентації очевидні:

- послідовність викладу. За допомогою слайдів, що змінюють один одного на екрані, утримати увагу аудиторії набагато легше, ніж бігаючи з указкою між розвішених плакатів;

- відмінність від звичних слайдів, що пропускаються через діапроектор, полягає в тому, що комп'ютерні слайди дозволяють швидко повернутися до будь-якого з уже розглянутих питань або зовсім змінити послідовність викладу;

- мультимедійні ефекти. Слайд презентації – це не просто зображення. У ньому, як і в будь-якому комп'ютерному документі, можуть бути елементи анімації, аудіо– та відео фрагменти.

Проведення занять із застосуванням комп'ютерних мереж є найсучаснішим інструментарієм з педагогічного арсеналу. При цьому збільшується якість і темп заняття за рахунок підвищення мотивації студентів, підвищується емоційна рівновага студентів, що спричинює високу якість дизайну та чіткість літер та рисунків на екранах монітора.

Нестандартні підходи у викладанні зарубіжної літератури здійснюються через проведення так званих нестандартних занять (структура занять нетрадиційна), організацію нестандартних завдань чи запитань, нетрадиційних форм повторення, закріплення чи перевірки виучуваного матеріалу.

Нестандартні підходи можна застосовувати на різних етапах стандартних (традиційних) заняттях, а саме: при сприйманні та усвідомленні вивченого матеріалу, при актуалізації знань та умінь студентів, при закріпленні тощо.

Нестандартні за змістом запитання, незвичний погляд на проблему створюють певну емоційну обстановку на занятті, активізують студенти, сприяють розвиткові логічного мислення, бажання пізнати явища чи проблему не однобоко, а багатогранно.

Тому використання й проведення різних нестандартних занять є найефективнішим засобом, для організації колективної пізнавальної діяльності в дослідній роботі студентів, що сприяє досягненню високих результатів у роботі.

Під час текстуального вивчення викладач пропонує переказати фрагменти твору, які зображено на кадрах. Після того, як студенти переглянуть відеозапис і окремі кадри, зовнішній вигляд головних персонажів казки-новели в уявленні читачів стане більше відповідати авторському замислу. Переглянувши відеозапис і кадри, студенти відчують насиченість песимістичних і гнітючих мотивів у творі. Студенти за допомогою словесного малювання описують головних персонажів. Під час текстуального аналізу можуть бути використані такі прийоми, як написання кіносценарію, інсценування і т.д.

Література

1. Клименко В. В. Психологія творчості / В. В. Клименко. – К. : ЦНЛ, 2006. – 479 с.
2. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі / В. М. Нагаєв. – К. : ЦНЛ, 2007. – 227 с.
3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу // за ред. В. Г. Кременя. – Київ–Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.
4. Малявко В. О. Концепція виховання творчої особистості. – К. : Либідь, 1993.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. – К. : ІСДО, 1998. – 356 с.
6. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – С. 65–74.
7. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.

УДК 378:372.461

О. С. ДЗЯНА

Хмельницький кооперативний торговельно-економічний інститут

ЗНАЧЕННЯ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Важлива роль у формуванні конфліктологічної культури належить практичній підготовці. Часто поняття “практична підготовка” ототожнюють з поняттям “практика” студентів. Відповідно до “Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” визначено, що практика студентів є невід’ємним складником процесу підготовки фахівців. Водночас, вказаним положенням передбачено дозвіл керівництву вищих навчальних закладів розробляти й упроваджувати інші технології виробничого навчання, що сприятимуть досягненню високої якості практичної підготовки студентів [1, с. 15].

Тому нині поняття “практична підготовка” в контексті конфліктологічної культури суб’єктів ринку праці є системою заходів, спрямованих на формування майбутнього фахівця сфери обслуговування як соціально адаптованого до перетворюючої конфліктологічної діяльності в умовах професійного середовища сфери обслуговування. До характеристик сформованості готовності виконувати професійні функції належать: засвоєння теоретичних знань та вміння швидко реагувати і розв’язувати конфліктні завдання, ситуації; досвід роботи у вигляді практичних навичок запобігання або розв’язання конфліктної ситуації, набутий у процесі практики в період навчання; особистісні якості – характер, темперамент, комунікативні навички, організаторські здібності, вміння працювати в команді, прийняття управлінських рішень, постійне самовдосконалення тощо.

Поняття “практика” В. Скакун розуміє як специфічну свідому, цілеспрямовану, чуттєво-предметну діяльність, що здійснюється людьми, які наділені свідомістю, мисленням, знаннями і практично застосовують свої інтелектуальні здібності. Тому практика є єдністю суб’єктивного і об’єктивного, свідомості і буття. Практика – основа пізнання і критерій істини; складова частина навчально-виховного процесу, передбачена навчальними планами і програмами, організована в реальних виробничих умовах (або близьких до них) з метою формування у студентів уявлення про конкретну професійно-виробничу сферу, набуття практичних знань, умінь та навичок, досвіду самостійної роботи за обраною професією [3, с. 56].

Практика – багатогранна за змістом, складна і цілісна система, що включає такі компоненти: мета, потреба, мотив, предмет, на який спрямована діяльність, засоби досягнення мети, результат діяльності.

Підкреслимо, що взаємозв’язок теоретичної підготовки і практики в процесі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування має виключно важливе значення і визначається такими чинниками:

а) у практичній діяльності формуються потреби в знаннях, умінь та навичках перетворення конфліктогенного професійного середовища сфери послуг;

б) практика є основою кожного пізнавального процесу, розкриття законів та закономірностей розвитку конфліктних ситуацій в професійному середовищі;

в) практика виступає як рушійна сила пізнання, потреби і завдання, поставлені практикою перед майбутнім фахівцем сфери обслуговування, дозволяють виявити прогалини у знаннях та вміння управління конфліктними ситуаціями та стимулюють до їх усунення;

г) практика на підприємствах сфери послуг виступає єдиним критерієм оцінювання якості та рівня сформованості конфліктологічної культури у майбутніх фахівців сфери обслуговування [4, с. 158].

Теорія, як система знань, умінь та навичок, може бути структурою будь-якого навчального предмету у вигляді термінів і закономірностей, формул, розрахунків тощо. Так, навчальні плани передбачають неперервний тісний зв’язок теоретичної та практичної підготовки студентів протягом усього періоду навчання, а тому наявність ділових контактів організаторів практики з викладачами є важливою умовою ефективного формування конфліктологічної культури.

З метою налагодження співпраці між кураторами, викладачами, психологом, керівниками практики, своєчасного виявлення недоліків та прогалин у формуванні критеріїв конфліктологічної культури нами був

розроблений журнал спостережень (див. табл. 1), де керівники практики за десятибальною шкалою оцінювали конфліктологічну діяльність майбутніх працівників сфери обслуговування під час виконання професійних функцій. У журналі ми враховували: рівень психологічної стійкості та самооцінки; прояви агресивності, роздратування, нетерпіння в поведінці зі споживачами та колегами; нестійкий емоційний стан; уміння запобігати конфліктним ситуаціям; створення конфліктних ситуацій; об'єктивний аналіз ситуацій; застосування знань про конфлікт на практиці. Після повернення студентів з проходження практичної підготовки, аналіз журналу спостережень здійснювався викладачем та працівниками служби психологічної допомоги. При потребі з окремими студентами продовжувалась робота з формування конфліктологічної культури.

Таблиця 1

Журнал спостережень

№	ПІБ студента	Показники										
		Емоційна стійкість	Завищена (занижена) самооцінка	Прояв агресивності, роздратування, нетерплячість тощо	Врегулювання конфліктних ситуацій на основі інтуїції	Конструктивна конфліктна позиція	Запобігання конфліктним ситуаціям	Створення конфліктних ситуацій	Об'єктивний аналіз ситуацій	Цілеспрямованість запобігання виникненню конфліктних ситуацій	Усвідомлення власної позиції в конфліктних ситуаціях	Низька мотивація запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій
1.	Ангерман А.А.											
2.	Бондар М.А.											
3.	Бочуляк Ю.Ю.											
4.	Гарган А.О.											
5.	Грицай Н.В.											
6.	Дзюба В.С.											
7.	Дитко І.В.											
8.	Дубова В.І.											
9.	Зеленецький Ю.В.											
10.	Карпюк Ю.А.											
11.	Корольчук К.О.											
12.	Кшановська Л.А.											

Куратор ставить оцінки у журналі щотижня за семибальною системою (від -3 до 3) залежно від ступеня прояву якості, що оцінюється. Аналіз даних журналу спостережень дає змогу вчасно виявити недоліки у процесі формування конфліктологічної культури як усієї групи загалом (неправильно підібрані технології та засоби педагогічного впливу), так і окремих студентів (вплив особистісних характеристик).

З метою отримання об'єктивних даних про характер та зміст конфліктних ситуацій під час практичного навчання, оцінки конфліктогенного професійного середовища сфери обслуговування доцільно використовувати анкетування, що проводиться керівниками практичної підготовки.

Анкета

1. Вкажіть, будь ласка, через що у Вас виникали конфліктні ситуації зі споживачами, керівництвом?
2. Який настрій переважав у Вас під час практики?
3. Вкажіть ситуації, які виникали під час практики, під час яких Ви відчували тривогу, Вам було "ніяково".
4. Які емоції і відчуття спонукали Вас до конфлікту?
5. Чи вдавалося Вам управляти негативними емоціями і відчуттями, які виникали під час конфлікту?
6. Як Ви ставитесь до конфліктів? Поясніть свою відповідь.
7. Якщо на практиці у Вас виникала розбіжність із керівником, то чи відстоювали Ви власну точку зору?

Перше запитання анкети дає змогу виявити об'єкт вертикального та горизонтального конфліктів; за відповідями на це питання можна отримати відомості про розвиток конфліктних якостей в інтелектуальній сфері (конфліктологічна грамотність), зокрема, ідентифікувати уявлення студентів про об'єкт конфлікту, співвідношення в ньому об'єктивного та суб'єктивного змісту. Друге – п'яте запитання анкети дають можливість оцінити емоційне забарвлення конфліктних ситуацій: тривожність та уміння керувати негативними емоціями в конфлікті. Шосте запитання дає змогу оцінити конфліктологічну готовність майбутнього фахівця сфери обслуговування до професійної діяльності, зокрема, мотиваційно-цільовий критерій. За відповідями на сьоме запитання оцінюється діяльнісний критерій конфліктологічної компетентності.

Отже, практика є певним критерієм рівня сформованості конфліктологічної культури.

Особливо значущим є специфічні особливості практичного навчання, виявлені М. Пальчук, а саме:

1. Мета практичного навчання – формування в майбутніх фахівців сфери обслуговування основ конфліктологічної культури.

2. Основою практичного навчання є коефіцієнт продуктивності розв'язання конфліктних ситуацій у взаємодії з професійним конфліктогенним середовищем.

3. Змістом практичного навчання є формування у майбутніх фахівців сфери обслуговування умінь і навичок запобігання та розв'язання конфліктів, характерних для сфери обслуговування.

4. Процес практичного навчання здійснюється на основі тісного взаємозв'язку теорії, отриманої під час навчання та практики. Практичні уміння і навички формуються на основі знань, які в ході їх застосування поглиблюються та розширюються.

5. Процес формування конфліктологічної культури в ході практичного навчання об'єктивно більш активний, ніж у ході теоретичного навчання. У зв'язку з цим в діяльності керівника практики в порівнянні з діяльністю викладача зростає “питома вага” інформативної функції й посилюється керівна, спрямовуюча, інструктивна функція. [2, с. 275–277].

Отже, ефективна організація виробничої практики у професійній підготовці є не лише критерієм освоєння теоретичних знань, а й запорукою становлення конкурентоздатного фахівця, здатного не лише виконувати свої професійні функції, але й перетворювати конфліктогенність середовища сфери обслуговування з метою попередження негативних конфліктів.

Література

1. Коваль Л. М. Формування ефективного механізму удосконалення практичної підготовки для галузі торгівлі / Людмила Миколаївна Коваль // Практика як основоположна складова підготовки фахівців галузі знань “Економіка та підприємництво”: діалог із роботодавцями : тези доповідей І Всеукр. наук.-практ. круглого столу (3 грудня 2009 р.). – Хмельницький : Хмельницький кооперативний торговельно-економічний інститут, 2009. – С. 13–18.

2. Пальчук М. И. Сущность понятий «практика» и «практическое обучение» и их взаимосвязь / М. И. Пальчук // Культура народов Причерноморья : науч. Журнал. – Симферополь : Межвузовский центр «Крым». – 2006. – № 73. – С. 275–277.

3. Скакун В. А. Преподавание курса «Организация и методика производственного обучения» / В. А. Скакун / Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1984. – 168 с.

4. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навчальний посібник / З. І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.

УДК 378.6

О. В. ДІДЕНКО

*Національна академія Державної прикордонної служби України
ім. Богдана Хмельницького*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ТА ПЕРЕПІДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛУ ПРИКОРДОННОЇ ПОЛІЦІЇ РЕСПУБЛІКИ РУМУНІЯ

Останнім часом особливої актуальності набуває необхідність вивчення теорії і практики організації професійної підготовки фахівців у сфері охорони державного кордону у країнах Європи, зокрема Румунії, де накопичено значний позитивний досвід у реформуванні прикордонної поліції. Творче вивчення, узагальнення та критичний аналіз румунського досвіду можуть сприяти подоланню проблем і негативних явищ сучасної професійної підготовки українських прикордонників, зростанню престижу офіцерської служби в українському суспільстві і, як наслідок, забезпечувати успішні реформи прикордонного відомства відповідно до Концепції розвитку Державної прикордонної служби України на період до 2015 року.

Прикордонна поліція Румунії входить у структуру Міністерства управління та адміністрації і є спеціалізованим державним інститутом, на який покладено завдання щодо: забезпечення спостереження та контролю на прикордонних переходах та виконання положень відповідного законодавства; запобігання

нелегальній міграції та перевірку паспортів іноземних громадян; боротьбі з транскордонною злочинністю; забезпечення інтересів держави в дельті Дунаю і зоні каналу Суліна, (розташованої за межами прикордонної області), в прикордонній зоні і особливо охоронюваних територіях; забезпечення громадського порядку і миру в зонах, що перебувають під контролем Прикордонної поліції і відповідно до вимоги законодавства (стаття 1 Закону про надзвичайні ситуації № 104 від 27 червня 2007 р. у частині, що стосується організації та функціонування сил Прикордонної поліції).

В період 2001-2005 рр. реформа Прикордонної поліції Румунії змінила її внутрішню структуру, привівши останню у відповідність нормам, прийнятим в Європейському Союзі. У нормативно-правових документах, що регламентують особливості професійної підготовки персоналу прикордонної поліції республіки Румунія, вказано, що завдання щодо відбору, підготовки, комплектування та перепідготовки фахівців для Прикордонної поліції Республіки Румунія покладено на Управління менеджменту людськими ресурсами при Генеральному інспектораті. Це управління структурно складається із трьох служб: служби відбору та набору персоналу, служби підготовки персоналу, служби психологічного добору. На управління покладено наступні завдання: відбір персоналу, відбір офіцерів з інших структур, відбір кандидатів на навчання до академії та навчальних центрів (шкіл), встановлення кількості персоналу на набір, відпрацювання всіх освітніх документів, контроль організації підготовки персоналу, контроль організації виховного процесу з персоналом, організація і проведення вступних і випускних екзаменів, організація психологічної підготовки персоналу.

Відбір кандидатів здійснюється трьома шляхами: перший – з числа персоналу інших силових відомств; другий – з числа персоналу, який закінчив ВНЗ за вузькою спеціалізацією (фінанси, логістика, технічна освіта тощо); третій – з числа управлінь та підрозділів правоохоронних органів.

Персонал Прикордонної поліції розподіляється на дві категорії: категорія А – офіцер поліції з вищою освітою (для просування по службі починаючи від звання «інспектор присінат» (капітан) необхідно обов'язково закінчити курси підвищення кваліфікації); категорія В – офіцер «агент поліції», до якої відноситься персонал з освітою ліцеїста (порівняно з Державною прикордонної служби України – персонал за контрактом до прапорщика включно). Але, разом з тим 40 % «агентів поліції» мають вищу освіту, в тому числі «магістр». Укомплектованість персоналом Прикордонної поліції, відповідно до вимог Євросоюзу становить 96,6 %.

Заслуговує уваги той факт, що після закінчення первинного курсу навчання (академії або школи підготовки персоналу) випускнику надається випробувальний термін:

- випускнику академії – 1 рік;
- випускнику школи підготовки персоналу – 6 місяців.

Випробувальний термін офіцер (агент) проходить в органах охорони кордону під опікою куратора. Через визначений термін він складає екзамен на професійну придатність. За умови отримання позитивних результатів (виставляються оцінки «добре» і «дуже добре») і позитивної характеристики за випробувальний термін – офіцеру (агенту) надається право щодо подальшого проходження служби органах Прикордонної поліції. Якщо буде отримано негативний результат, то офіцер (агент) звільняється зі служби.

Щодо особливостей спеціальної підготовки румунських прикордонників, то для виконання оперативно-службових завдань у Прикордонній поліції використовується лише короткоствольна зброя вітчизняного виробництва. Для набуття практичних навичок зі стрільби широко використовуються як практичні заняття, так і електронні тири.

Заслуговує на увагу і той факт, що і у навчальних закладах, і у підрозділах кордону не практикуються такі вправи, як біг на довгі дистанції (крос), біг на короткі дистанції, силові, комплексно-силові вправи. При вступних та випускних екзаменах слухач самостійно до них готується і здає. Вони є додатком до основного екзамену з професійної придатності який включає: практичне володіння прийомми рукопашного бою в різних ситуаціях (при затриманні порушника державного кордону в автомобілі, автобусі, літаку, поїзді, на різних ділянках місцевості), вмінням застосовувати спецзасоби, а також дотримуватися заходів безпеки при виконанні завдань з охорони державного кордону.

Важливим є і те, що на виконання вимоги Євросоюзу щодо знання іноземних мов, кожен працівник Прикордонної поліції Румунії має обов'язково володіти двома іноземними мовами (пріоритет мають англійська, німецька, російська, французька).

Щодо організаційної структури навчальних закладів Прикордонної поліції Республіки Румунія, то і тут є певні особливості. Враховуючи те, що Румунія є членом Європейського союзу, вимоги до закладів освіти Прикордонної поліції диктуються вимогами експертів Євросоюзу. Сутність цих вимог полягає у зменшенні кількості офіцерського складу Прикордонної поліції та збільшенні таких категорій, як агент (сержант та прапорщик).

Цікавим є і той факт, що у кожному навчальному закладі навчається приблизно від 30 до 60 відсотків слухачів жіночої статі. Широко практикується стажування викладачів на різних посадах у органах прикордонної поліції. Щорічно кожен викладач протягом одного-двох місяців проходить стажування на кордоні.

Щодо навчальних закладів, у яких готуються фахівці для Прикордонної поліції Румунії, то їх декілька. Поліцейська Академія «Олександру Іоан Куза» знаходиться в м. Бухарест і складається з Факультету поліції (напрямок навчання «Право», спеціальність «Порядок і громадська безпека», денна форма),

Факультету пожежників (напрямок навчання «Обладнання», спеціальність «Обладнання для пожежних конструкцій», денна форма), Факультету архівістики (напрямок навчання «Історія», спеціальність «Архівістика», денна форма).

Кадри для прикордонної поліції готуються на факультеті поліції. Профіль факультету – юридичні науки. Спеціальність «Право», диплом ліцензований Міністерством освіти і науки. Спеціалізація на факультеті здійснюється за такими профілями: дорожня поліція, прикордонна поліція, пенітенціарна служба, жандармерія. Після закінчення навчання випускникам видається диплом фахівця з права та присвоюється офіцерське звання – «субінспектор поліції» для поліції і прикордонної поліції, або «молодший лейтенант» для жандармерії та пенітенціарної служби.

Протягом 3-х років (з 2007 року академія перейшла на підготовку фахівців за Болонською угодою) стаціонарного навчання студенти забезпечуються екіпіровкою (повсякденною, польовою, парадною), харчуванням, житлом, медичною допомогою. Студенти також отримують соціальну стипендію, підвищену стипендію за результатами навчання.

Студенти денної форми навчання заключають контракт, на основі якого зобов'язані після закінчення Академії прослужити в лавах Міністерства внутрішніх справ протягом 10 років. У випадках, коли студенти мають низькі результати навчання, або скоїли дисциплінарний проступок, вони підлягають виключенню з Академії. При відрахуванні за власним бажанням, або через порушення контракту студенти зобов'язані компенсувати витрати за утримання протягом свого періоду навчання. Студенти 1 курсу, яких відрахували, направляються у військові частини для проходження військової служби. Студенти 2, 3 курсів, яких відрахували, переводяться у резерв. Студенти, які не можуть продовжувати навчання в Академії, можуть перевестися у цивільні вищі навчальні заклади за схожим профілем. Після закінчення навчання кожний випускник забезпечується місцем роботи в лавах Міністерства внутрішніх справ. Направлення випускників здійснюється за запитом Міністерства внутрішніх справ, відповідно до напрямку підготовки та середньому балу за результатами навчання.

Протягом навчання та проходження служби студенти (випускники) зобов'язані: поважати деонтологічний кодекс службовця МВС, не вступати в будь-які політичні партії або політичні товариства, не бути членом заборонених релігійних сект, не організовувати і не брати участь у страйках.

Таким чином, структура Прикордонної поліції Румунії відповідає нормам, прийнятим у Європейському Союзі. У системі відбору, підготовки та перепідготовки персоналу цього відомства робиться акцент на забезпечення підрозділів Прикордонної поліції молодшими спеціалістами (агентами), які навчаються в шести школах терміном до 2-х років. Їх фахова підготовка ґрунтується на принципі професійної спрямованості.

УДК 37.08:159.928(477)

Т. Й. ЗАХАРОВА

Хмельницький національний університет

КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДЕЯКІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

Проблема конкурентоспроможності українського соціуму актуалізувалася в кінці ХХ століття. Вона набула важливого соціального значення у зв'язку з переходом на новий економічний шлях розвитку, де конкурентоспроможність включена в ряд основних показників, що відображають міжнародний статус країни та перспективи її розвитку.

Згідно з рейтингом конкурентоспроможності, розробленим Всесвітнім економічним форумом (ВЕФ), в 2011 році Україна зайняла 82 місце серед 142 країн світу. Відносно високу позицію країна займає за показником вищої освіти та професійної підготовки. Однак в останні роки становище України за цією складовою Індексу глобальної конкурентоспроможності стало погіршуватися: за останній рік вона опустилася з 46-го на 51-е місце. Причиною є зниження рівня навчання на робочому місці (103-тя позиція) і якість освіти (72-га позиція) [1].

«Утвердження ринкового середовища в Україні та заострення міжнародної конкуренції на світовій арені потребують перегляду діючих підходів до забезпечення конкурентоспроможності національної економіки та її економічного зростання» [2, с. 115]. Тому очевидною є необхідність розробки науково обґрунтованої програми підвищення національної конкурентоспроможності, яку слід розцінювати як стратегічний проект перспективного розвитку українського суспільства.

Основою вирішення даної задачі є підвищення конкурентоспроможності робочої сили, потенційним загоном якої є студенти вищих навчальних закладів. Економічні та соціальні перетворення, які здійснюються на основі переходу до ринкових відносин, вимагають відповідних змін в системі освіти.

Проблеми освіти знаходилися у полі зору багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема В. Андрушенка, В. Астахової, В. Вікторова, М. Згуровського, К. Корсака, В. Кременя, В. Міщенко, Н. Щеглової, Е. Тофлера, Ф. Фукуями, Б. Ліотара, Д. Белла та багатьох інших. Проте економічний аспект функціонування освітньої системи в цілому потребує більш ретельного дослідження, оскільки сучасні

трансформаційні процеси в системі освіти України потребують вивчення її економічного значення для життєдіяльності суспільства в цілому [3, с. 157]. Відповідно, конкурентоспроможність, будучи спочатку економічною проблемою, займає сьогодні помітне місце в науковій (педагогічній, психологічній, соціологічній, соціально-філософській і т.д.) літературі.

Конкурентоспроможність фахівців можна визначити через загальноекономічне поняття конкурентоспроможності товарів і послуг, оскільки на ринку праці випускники вузів уособлюють пропозицію і є «продавцями» професійних знань, умінь, навичок, вони конкурують між собою за робочі місця і потребують певних конкурентних переваг.

Конкурентоспроможність конкретного фахівця на ринку праці визначається більш досконалою (в порівнянні з іншими) системою знань, умінь, навичок і професійно значущих особистісних якостей, більш високою кваліфікацією, здатністю швидко адаптуватися до об'єктивних умов трудової діяльності, більш ефективно виконувати професійні функції і соціальні ролі.

Конкурентоспроможність працівника можна визначити як ступінь розвитку здібностей і кваліфікації працівника, що використовуються на підприємстві (фірмі) при даному рівні організації відносин виробництва і праці. Високий рівень конкурентоспроможності працівника дозволяє йому витримати конкуренцію з боку реальних і потенційних претендентів на його робоче місце або самому претендувати на інше більш престижне робоче місце.

Один з найбільш авторитетних фахівців в області конкурентології В. І. Андреев вважає, що конкурентоспроможною слід вважати «особистість, для якої характерні прагнення і здатність до високої якості та ефективності своєї діяльності, а також до лідерства в умовах змагання, суперництва і напруженої боротьби зі своїми конкурентами» [4, с. 26].

В. І. Андреев обгрунтовано виділяє десять пріоритетних параметрів конкурентоспроможності особистості, вважаючи, що вона являє собою «синтез таких якостей як чіткість цілей і ціннісних орієнтацій, працьовитість, творче ставлення до справи, здатність до ризику, незалежність, здібність бути лідером, прагнення до безперервного саморозвитку, стресостійкість, прагнення до безперервного професійного зростання, до високої якості кінцевого продукту своєї праці» [4, с. 256].

Таким чином, поняття «конкурентоспроможність особистості» володіє достатнім ступенем конструктивності та може бути покладено в основу навчально-пізнавальної та виховної діяльності вищого навчального закладу.

Формування конкурентоспроможності студента в вузі є фактором його кар'єрного зросту в майбутньому, умовою досягнення життєвого успіху, запорукою ефективного саморозвитку та самовдосконалення. Конкурентоспроможність спеціаліста, на думку багатьох авторів, асоціюється з успіхом, як у професійній, так і в особистісній сферах. Дійсно, головна психологічна умова успіху в будь-якому виді діяльності – це впевненість у своїх силах. Виділимо деякі напрямки соціальної активності студента, які виробляють впевненість в собі: оволодіння професійними знаннями і практичними навичками; поведінка, яка відповідає вимогам кодексу професійної етики; здоровий спосіб життя; створення сприятливого зовнішнього іміджу, адекватного характеру професійної діяльності тощо.

Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень показує, що головні недоліки існуючої системи підготовки молодих фахівців в контексті даної проблеми полягають у відсутності: 1) орієнтації на споживача – роботодавців; 2) єдиної системи критеріїв оцінки конкурентоспроможності фахівця роботодавцем та навчальним закладом; 3) ефективності зворотного зв'язку між навчальним закладом та роботодавцями.

Основними особистісними параметрами, що детермінують низьку конкурентоспроможність випускників вузів є: відсутність достатнього життєвого досвіду, неготовність до інтенсивної праці та прояву ініціативи, нездатність приймати самостійні рішення, небажання брати на себе відповідальність, психологічні проблеми у спілкуванні з колективом та ін.

Крім того, слід звернути увагу на деяку ілюзорність уявлень студентів про потреби ринку праці та особливості обраних професій, орієнтацію на зовнішні чинники професійної діяльності (престиж, вигода), що призводить до формування зовнішньої мотивації при професійному самовизначенні і, отже, робить цей процес нерезультативним.

Аналіз даних соціологічних досліджень показує, що в життєвій перспективі студенти бачать себе матеріально забезпеченими (23,9%), висококваліфікованими фахівцями (18,7%), керівниками колективів та фірм (13,9%), власниками землі або нерухомості (4%), всебічно освіченими особистостями (10,3%), людьми, яких поважають (18,7%). У той же час всього лише 9% студентів допускають перспективу перекваліфікації; 25,1% готові займатися будь-яким оплачуваним видом діяльності. Тільки 2,2% студентів допускають можливість в майбутньому виявитися безробітними. «Все залежить від мене, а не від обставин» – вважають 17% респондентів [5, с. 83].

Вивчення позиції сучасних роботодавців дозволяє зробити наступні висновки: випускників вузів характеризують недостатні навички організаторської та підприємницької діяльності (38%); їм необхідна додаткова освіта, оскільки ВНЗ не дає достатніх знань і умінь з ведення бізнесу (70%); професійна підготовка не відповідає вимогам організації (52%). Головними недоліками вузівської підготовки роботодавці вважають відсутність досвіду у викладачів (88%).

Характеризуючи молодих фахівців, 82% роботодавців підкреслили їх завищені вимоги до зарплати і умов праці, які не відповідають рівню їхньої компетентності; 88% звернули увагу на нереалістичність очікувань молодих фахівців на початку кар'єрного шляху; 78% зафіксували необгрунтовану амбіційність, завищену самооцінку; 76% відзначили невміння застосовувати на практиці теоретичні знання [6].

Отримані результати свідчать про необхідність розробки стратегії і тактики, створення ефективних механізмів управління конкурентоспроможністю, вдосконалення особистісних якостей студентів протягом всього процесу навчання у вищому навчальному закладі.

Таким чином, теоретична модель конкурентоспроможного випускника вузу являє собою інтегративну характеристику, що забезпечує йому вищий професійний статус, більш високу рейтингову позицію на відповідному галузевому ринку праці, стійкий високий попит на його послуги (затребуваність). Вона визначається якістю особистості фахівця та якістю його професійної діяльності. Її рівень визначається ступенем відповідності особистісних якостей та професійних знань, умінь і навичок конкретного фахівця об'єктивним вимогам до професійної діяльності в конкретних соціально-економічних умовах.

Література

1. Україна – 82-я в мире по конкурентоспособности. – [Електронний ресурс]. – Шлях доступу : <http://kontrakty.ua/article/41167>
2. Жуковська А. Ю. Умови формування та розвитку людського капіталу як фактор конкурентоспроможності національних економік / А. Ю. Жуковська // Бюлетень Міжнародного Нобелівського економічного форуму. – 2010. – № 1 (3). – Том 2. – С. 107–117.
3. Куклін О. Освіта як соціальна система: економічні аспекти функціонування / О. Куклін // Філософія освіти. – 2009. – № 1–2 (8). – С. 156–172.
4. Андреев В. И. Конкурентология : учебный курс для творческого развития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий. – 2004.
5. Пачковський Ю. Ціннісно-професійний контекст світоглядних орієнтацій студентської молоді / Ю. Пачковський // Український соціологічний журнал. – 2009. – № 1–2. – С. 79–94.
6. Студент как будущий работник: формирование конкурентоспособности. – [Електронний ресурс]. – Шлях доступу : // <http://www.fondp.ru/527>

УДК 37.022:351.746

І. Ф. ІСАЄВА
Національна академія Державної прикордонної служби України
ім. Б. Хмельницького

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛУ ФЕДЕРАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ НІМЕЧЧИНИ

Вирішення національних освітніх проблем в умовах інтеграції у європейський простір не можливе без виходу за національні рамки і вивчення світового досвіду розвинених країн, зокрема й Німеччини. Важливе місце при цьому може мати вивчення теорії і практики підготовки німецьких поліцейських та розробка на цій основі пропозицій та рекомендацій для можливого їх впровадження у систему підготовки співробітників правоохоронних органів України.

У Німеччині надзвичайно велике значення надається створенню високого іміджу поліції в очах суспільства, залученню на поліцейську службу осіб, які зробили свій вибір усвідомлено, володіючи достатньою кількістю інформації про діяльність поліції. Агітаційна робота ведеться буквально з дитячих садків і шкіл, куди часто приходять співробітники поліції. Через засоби масової інформації даються повні звіти про діяльність поліції, заробітну плату поліцейських, умови вступу на поліцейську службу [1, с. 42].

Система професійної підготовки поліцейських службовців Федеральної поліції Німеччини спирається на значний досвід і на сучасному етапі характеризується широким застосуванням компетентнісного підходу, прямо пов'язаного із ідеєю всебічної підготовки і виховання індивіда не лише як спеціаліста, професіонала своєї справи, а й як особистості, члена колективу і соціуму, здатного самостійно приймати рішення і брати на себе відповідальність, оцінювати соціальні процеси, визначити місце і роль в них своєї професійної діяльності, знаходити шляхи її удосконалення. Громадяни очікують від представників правоохоронних органів та від поліції зокрема професійної роботи. У своїй професійній діяльності поліцейські повинні турбуватись не лише про виконання доручених їм завдань, але й намагатись нівелювати своїми діями протиріччя, які виникають у суспільстві та таким чином підтримувати внутрішній мир у державі [2, с. 28].

Крім розвитку основних фахових компетентностей вагома увага приділяється психологічній підготовці майбутніх поліцейських. Підвищення уваги до психолого-педагогічних аспектів професійної підготовки поліцейських службовців, що спостерігається останнім часом, обумовлене змінами у концепції поліцейської діяльності. Зміщення акцентів цієї діяльності в бік функцій соціального обслуговування

населення диктує необхідність озброєння майбутніх поліцейських глибокими психологічними і педагогічними знаннями.

Робота у цьому напрямку спрямована на набуття навичок, які повинні допомогти поліцейському уникнути конфліктів під час спілкування з різними категоріями громадян та правильно поводитись у конфліктних ситуаціях. Під час підготовки слухачі розглядають умови, які сприяють виникненню конфліктів, вчать їх оцінювати, проводити бесіди з громадянами. Викладачі орієнтують слухачів на те, що приводом до виникнення конфліктної ситуації може бути не лише агресивна поведінка оточуючих або примус, направлені проти злочинця, але навіть і звичайне попередження, висловлене поліцейським особою, яка, наприклад, порушила правила дорожнього руху. Поліцейських вчать встановлювати контакти з різними групами населення (дітьми, жінками, нацменшинами та ін.), з представниками громадськості і державних органів, а також із представниками засобів масової інформації.

З метою реалізації цих педагогічних завдань викладацький склад успішно застосовує різні дидактичні засоби та методи. Лекції поєднуються з обговоренням у групах, семінарськими та практичними заняттями. Крім усного викладення і обговорення питань широко використовуються: інсценування, змодельоване втручання (часто за участю професійних акторів) у поєднанні з відеозаписом і наступною демонстрацією та обговоренням. Слухачі набувають навичок застосування вербальних та невербальних методів спілкування, методів проведення опитувань і бесід (у тому числі з урахуванням можливості аномальної поведінки співрозмовника), вирішення конфліктів і зняття стресів.

Зміст та умови праці поліцейського обумовили також необхідність розробки спеціальних програм щодо наділення його уміннями зберігати витримку в умовах сильних стресів. Завданням цих програм є навчити поліцейських методів розпізнавання фізіологічних та психологічних проявів стресу, методів релаксації та управління поведінкою. Поліцейським службовцям прививається уміння правильно оцінювати обстановку, виробляти толерантність поведінки у стані фрустрації, долати страх та відчуття агресії по відношенню до правопорушника. Пропонуються варіанти поведінки поліцейського, вивчаються способи самовиховання і самоконтролю.

Аналіз програм та Модульних книг підготовки персоналу Федеральної поліції [3; 4; 5] показав, що основна увага у цій сфері приділяється вивченню таких тем:

- варіанти поведінки людини в ситуаціях наявності у неї психічних захворювань, відставань у розумовому розвитку, симптомів алкоголізму і наркоманії, фізичних та психологічних відхилень від норми;
- поведінка поліцейського в кризових ситуаціях;
- різні аспекти взаємовідносин з населенням;
- етичні проблеми (основи етики, моралі, професіоналізму, демократії);
- питання, пов'язані з психологією і поведінкою людини;
- розбір сімейних скандалів;
- стреси (причини виникнення, виявлення і способи подолання);
- навички спілкування та їх розвиток;
- феномен групової поведінки (психологія поведінки натовпу та методи управління нею);
- формування відносин з різними групами населення (дітьми, жінками, нацменшинами та ін.).

Вивчення таких питань повинно допомогти поліцейським зрозуміти свої повноваження, місце і роль у суспільстві, навчити їх діяти у будь-яких ситуаціях на основі загальноприйнятих норм і принципів. Однак вважається, що не слід виокремлювати відносини з населенням у окремий предмет – краще вводити елементи цього курсу у всі частини програми поліцейської підготовки.

Висновок. Від поведінки і професійних успіхів кожного поліцейського залежить імідж поліції в цілому. У ході навчання майбутнього поліцейського готують не лише до конкретної роботи у вільній, демократичній правовій державі, але й закладають базу для тривалої професійної діяльності, саморозвитку і самовдосконалення. Навчання повинно виробити у майбутніх поліцейських здатність до прийняття самостійних рішень, брати на себе відповідальність за свою діяльність і діяльність підлеглих, а також відчуття впевненості у собі. При цьому слухачі постійно орієнтуються на те, що сама служба у поліції вимагає моральної чистоти, порядності, критичної оцінки і високої вимогливості до себе.

Література

1. Франк А. В. Педагогические особенности начального профессионального образования сотрудников полиции Германии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Академия управления МВД России. – Москва, 2002. – 185 с.
2. Шушкевич И. Ч. Организация подготовки европейских полицейских : уч. пособ. – М. : МЦО и КНИ при ГУК МВД России, 1997. – 147 с.
3. Ausbildungsplan für den mittleren Polizeivollzugsdienst im Bundesgrenzschutz – Bundesministerium des Innern. – Berlin, 2001. – 167 s.
4. Diplomstudiengang (Diplomverwaltungswirt) – Modulhandbuch / Modulares Curriculum. – FHB, 2010. – 152 s.
5. Modulhandbuch Masterstudiengang: Öffentliche Verwaltung – Polizeimanagement (Publik Administration – Police Management). – Bundesministerium des Innern. – Berlin, 2011. – 79 s.

**ЛАБОРАТОРНІ РОБОТИ З «ВАЛЕОЛОГІЇ»
ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ**

Актуальність. У наш час гостро постало питання про соціальну підтримку населення України. Вирішення цієї проблеми потребує професіоналізації практичної психології, соціальної педагогіки та соціальної роботи. В загальному розумінні спеціалісти вказаних профілів виступають у своїй діяльності посередниками між пацієнтом та соціумом.

Сучасна система професійної підготовки працівників гуманітарних спеціальностей має чимало суперечностей, основними з яких є суперечності між абстрактним характером предмета навчальної діяльності та реальним предметом майбутньої професійної діяльності; між роздрібненістю знань із різних навчальних дисциплін і необхідністю системного їхнього використання в практичній діяльності тощо [1].

Потреба сучасного суспільства у якісній гуманітарній допомозі висуває необхідність підготовки дипломованих працівників з певними медичними знаннями та володінням практичними навичками для роботи в різних закладах.

Мета дослідження полягала в розробці системи лабораторних робіт з дисципліни «Валеологія та вікова фізіологія» для студентів гуманітарних спеціальностей з провідною дидактичною метою – вироблення у студентів вмінь застосовувати знання для розв'язання професійних задач з формування мотивації до здорового способу життя.

Методи дослідження: організаційні (порівняльні, комплексні); теоретичні (аналіз науково-методичної літератури, вивчення документації); педагогічного контролю (контрольні завдання, заліки, іспити, володіння практичними навичками).

Результати досліджень показують, що така дисципліна як “Валеологія та вікова фізіологія” є частиною освіти в системі практичної психології, соціальної педагогіки, соціальної роботи та охорони здоров'я.

Мета підготовки цих фахівців обумовлена суспільними потребами та являє собою соціальне замовлення для підтримання здоров'я населення України, продовження активного способу життя людей, покращення якості життя та соціального захисту хворих на алкоголізм та наркоманію.

Ми визначили такі головні завдання валеологічної освіти, як: основні етапи оздоровлення організму; методи зовнішнього та внутрішнього очищення; основи раціонального харчування; способи загартовування організму; протизаплідні засоби; заходи з профілактики захворювань і підняття працездатності; періоди психосексуального розвитку дитини; стадії формування статевої свідомості.

Основними видами практичної діяльності випускників вважаємо: прогнозування розвитку можливих захворювань в залежності від типу конституції та темпераменту людини; володіння технікою аутогенного тренування; виконання внутрішнього очищення організму; складання денного раціону харчування в залежності від рівня фізичного навантаження; проведення контролю фізичного стану; дозування фізичного навантаження в залежності від показників стану організму; визначення рівня здоров'я; проведення оцінки статевої зрілості в різному віці; складання календаря менструального циклу; користування протизаплідними засобами; визначення біологічного віку людини.

Лабораторна робота – органічна частина навчально-виховного процесу. Вона безпосередньо пов'язана з навчальним експериментом, дослідями, виконанням домашніх експериментальних завдань, розв'язуванням задач з використанням спостережень і дослідів. При цьому повною мірою виявляється роль експерименту як джерела знань та критерію істинності теорії. У процесі лабораторної роботи студенти набувають навичок використання приладів, лабораторного обладнання, апаратури, технічних засобів. Вони оволодівають умінням обробки результатів експерименту та вимірювань; навичками узагальнення та систематизації явищ природи [2]. Лабораторна робота сприяє формуванню в студентів умінь виявляти причинно-наслідкові зв'язки, функціональні залежності між фактами, явищами та процесами, які відбуваються в організмі людини. Значну частину лабораторної роботи займають спостереження та експеримент.

Впроваджені лабораторні роботи виконуються як в умовах навчальної лабораторії валеології кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету, так і в домашніх умовах. Структура їх проведення ідентична, а саме: визначається тема, ставляться мета та завдання, розробляється зміст, визначаються форми та методи її виконання, забезпечується обладнання, указується термін її виконання. Теми лабораторних робіт передбачені навчальною програмою. Відповідно до змісту теми лабораторної роботи визначаються її мета та завдання. Наприклад, ознайомлення з методами визначення рівня здоров'я людини; встановлення взаємозв'язків, перевірка закономірностей. Ефективність лабораторної роботи залежить також від виду та якості роздавального матеріалу, обладнання (таблиці, графіки, прилади). До змісту лабораторної роботи належать: інструктивні картки, алгоритми її виконання, запитання для аналізу та узагальнення, рекомендації з обробки дослідів (округлення значень вимірювальних величин, визначення похибок вимірювань).Що стосується форм організації лабораторної роботи, то ми

застосовуємо фронтальну форму. Фронтальна форма організації лабораторної роботи передбачає, що студенти виконують одну й ту ж роботу за допомогою ототоженого обладнання. Переваги фронтальної форми проведення лабораторної роботи полягають в економії часу викладача на розробку змісту та відбір роздавального матеріалу, оперативності отримання зворотної інформації про хід її виконання, можливості корекції та оцінки результатів. Студенти відпрацьовують практичні навички та вміння малими групами по 2–3 чоловіка. Під час виконання лабораторної роботи викладач організовує самостійну роботу студентів та спрямовує пізнавальну діяльність кожного з них, що забезпечує високу якість засвоєння навчального матеріалу. В ході лабораторної роботи студенти повинні оволодіти вміннями і навичками роботи з нормативною документацією, довідниковими матеріалами, проводити розрахунки та аналіз отриманих результатів, робити висновки. У процесі виконання лабораторної роботи у студентів формується вміння спостереження за поведінкою людини, розв'язання психологічних задач, які пізніше повинні бути використані для виконання професійних вмінь та навичок.

Що стосується домашньої лабораторної роботи (тема: «Раціональне харчування»), то її результативність контролюємо за допомогою складання студентом меню-розкладки за певний день, розрахунків, висновків відповідно принципам раціонального харчування, за якістю змісту та оформлення результатів лабораторної роботи. Домашня лабораторна робота має певні особливості. Вона є важливим засобом перетворення знань студентів у переконання, дозволяє побачити дії вивчених законів та явищ в навколишньому світі; формує пізнавальний інтерес і позитивне ставлення до підручника, літератури; розширює область реалізації принципів свідомості та активності, міцності, єдності конкретного та абстрактного, зв'язку теорії із практикою; виховує кмітливість і винахідливість, вимогливість у досягненні мети, сприяє розвитку конструктивного мислення, формуванню рис творчої особистості [3].

Висновки. Лабораторні роботи із дисципліни «Валеологія та вікова фізіологія» за способом взаємодії студентів та викладача відносяться до дослідницьких методів навчання; за джерелом навчальної інформації вони є пошуково-дослідницькими лабораторними роботами.

Такі методи навчання орієнтовані на розвиток творчого мислення, активізацію самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Лабораторні роботи сприяють реалізації міжпредметних зв'язків, принципу зв'язку теорії із практикою, розвитку інтелектуально-пізнавальної активності студентів.

Проведення лабораторної роботи забезпечує реалізацію єдності пізнавальної та практичної діяльності студентів у процесі вивчення «Валеології та вікової фізіології», задіяність низки аналізаторів, які сприяють прискоренню процесу формування наукових знань, використання методів науково-дослідницької діяльності.

Література

1. Томчук М. І. Актуальні проблеми психологічної підготовки фахівців соціальної сфери / М. І. Томчук // Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : тези доповідей Міжнар. наук.-практ. конф. – Хмельницький : ХІСТ університету «Україна», 2011. – 288 с.
2. Пшеничная Л. Ф. Педагогика в сестринском деле / Л. Ф. Пшеничная. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002.
3. Островерхова Н. Аналіз уроку: концепції, методики, технології / Н. Островерхова // Освіта. ua, 4 квітня 2012 р.

УДК 355.232:355.457

В. О. КАЛЮЖНИЙ

*Національна академія Державної прикордонної служби України
ім. Богдана Хмельницького*

ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ-ВЛАСТИВОСТІ ПРИКОРДОННОГО КЕРІВНИКА ЯК ПРЕДСТАВНИКА ПРЕДМЕТНОЇ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА»

Психологія праці та психологія діяльності в особливих умовах, як відомо, не замикаються на окремих професіях, а розробляють загальні принципи організації професійної діяльності та її вдосконалення. Наш дослідницький інтерес спрямований на висвітлення професіоналізму прикордонників.

Прикордонник (і як керівник, і як фахівець) є представником професій типу «людина-людина», «людина-суспільство» [1, с. 116–117]. Слід додати, що діяльність в системі Державної прикордонної служби України розглядається нами в двох аспектах:

1) робота з людьми, з населенням, з громадськістю. Врахування їх очікувань, реалізація інтересів, активності входить до низки професійних завдань прикордонника;

2) професійна поведінка самого прикордонника (як керівника або фахівця) у межах своєї організації, в системі Державної прикордонної служби України в цілому. Обидва зазначені аспекти діяльності включають взаємодію з людьми, вплив на них.

Зміст діяльності Державної прикордонної служби України гостро актуалізує питання не просто про професійні якості представників цієї системи, але й про їх особистісні якості, які набувають яскраво

вираженої професійної значущості. Це соціально-психологічні, перцептивні, рефлексивні, комунікативні та інші якості, що становлять інструментальну основу роботи з людьми; якості цивільні, політичні, моральні тощо, що є змістовною основою взаємодії з людьми загалом, з окремою людиною зокрема. Зазначені якості на суб'єктному рівні пронизують як процесуальну, так і змістовну (ціннісну) сторону діяльності прикордонника, його взаємодії з людьми.

Нині в психологічній літературі є значна кількість моделей управлінців (їх якостей) різних професійних напрямів і рівнів. Звертає увагу те, що у визначених моделях переважають операціональні й вузькопрофесійні (спеціалізовані) якості [2; 3; 4 та ін.].

Не зменшуючи значущість цих моделей (вони є продуктивними під час системного і поглибленого аналізу), поставимо питання: що заважає такому керівникові використовувати розвинені інструментальні якості (властивості) в управлінському впливі з маніпулятивною метою? Напевно таким бар'єром можуть слугувати тільки якості (властивості), що характеризують позитивну суспільно-значиму спрямованість особи керівника. Але якраз саме ці якості чомусь не враховуються у сучасній науковій літературі під час аналізу професійно важливих якостей (ПВЯ) керівника. Виняток становлять роботи вчених як А. Деркач, Є. Клімов, С. Максименко, В. Маркін та ін. Слід зазначити, що в роботах ранньорадянського періоду (О. Гастєв, М. Вітке, П. Керженцев, П. Богданов та ін.) і в класичних радянських роботах з психології праці та професіоналізму (Є. Клімов, А. Маркова та ін.) цих недоліків не було.

Важливо відмітити при цьому думку Є. Клімова, що ПВЯ у кожному випадку не є безсистемно розташованими, а утворюють дещо ціле – систему [1, с. 81–83], в якій можна виділити п'ять основних складових (для професій предметної професіональної системи «людина-людина»):

1. *Цивільні якості* – ідейний, моральний образ як члена колективу, суспільства.

Є професії, спеціальності (наприклад, педагогічні, юридичні, медичні, культурно-просвітницькі тощо), щодо яких людина виявляється непридатною, якщо ця група якостей у неї не розвинена належним чином. Ми вважаємо, що до цієї групи фахівців відносяться і прикордонники.

2. *Відношення до праці, професії.* Інтереси і схильності до цієї галузі діяльності.

Надзвичайно важливий аспект професіоналізму прикордонника – ставлення до людей. Людина, яка погано ставиться до інших людей і до самої себе (а значить і до своєї праці), є непридатною для цієї роботи.

3. *Дієздатність* (загальна, не лише фізична, але й розумова). Вона утворюється якостями, які є важливими в різних видах діяльності (широта розуму, його глибина, гнучкість, самодисципліна, розвинений самоконтроль, ініціативність, активність, стан здоров'я, фізична витривалість, сила тощо).

4. *Одиничні, часткові та спеціальні здібності.* Добре розвинений звуковисотний і тембровий слух, наприклад, важливий для налаштувальника музичних інструментів.

Для керівника-прикордонника слух є також важливим, але вже слух людинознавчий, у поєднанні з людинознавчою спостережливістю тощо (здатність «бачити» і «чути» іншу людину).

5. *Навички, звички, знання, досвід.* Для прикордонника важливим є досвід, передусім, в галузі людинознавства, взаємин з групою людей, з окремою людиною.

Професіонал, який працює в системі «людина-людина»; «людина-суспільство» повинен мати:

– своєрідну «людиназнавчу» спрямованість розуму, спостережливість до проявів почуттів, розуму і характеру людини та її поведінки;

– здатність, уміння подумки уявити, змодельовати внутрішній світ іншої людини (і саме її світ), а не приписувати їй те, що йому самому прийшло в голову у момент міжособистісної взаємодії;

– оптимістичний проектувальний підхід до людини, який заснований на упевненості, що людина завжди може стати кращою;

– здатність до емпатії: співпереживати іншій людині (співчувати і співрадіти);

– щире стурбованість долями людей, готовність безкорисливо прийти на допомогу;

– терпіння і поблажливість до різних нестандартних проявів поведінки, зовнішнього вигляду, образу думок;

– глибоку і оптимістичну переконаність у правильності ідеї служіння народу у цілому (а не окремим його прошаркам й угрупованням);

– величезну витримку, здатність не виходити з себе, уміння суворо погоджувати свою поведінку, звернену до інших людей з моральними і юридичними нормами, не поділяти час на робочий і неробочий;

– прагнення постійного вдосконалення своїх знань, умінь і навичок; розуміння смислу швидкоплинних соціальних процесів та подій. Інакше різко обмежується взаєморозуміння з навколишнім світом, з іншими людьми.

Література

1. Клімов Е. А. Психология профессионализма. Избр. психол. труды / Е. А. Клімов. – Москва–Воронеж : изд-во НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

2. Русинов Ф. Н. Менеджмент и самоменеджмент в системе рыночных отношений / Ф. Н. Русинов, Л. Ф. Никулин, Л. В. Фаткин. – М. : ИНФРА-М, 1996. – 352 с.

3. Самыгин С. И. Психология управления : учеб. пособ. / С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 512 с.

4. Карпов А. В. Психология менеджмента / А. В. Карпов. – М. : Гардарики, 2005. – 584 с.

**ПЕДАГОГІЧНА ЕРГОНОМІКА ЯК СКЛАДОВА ЗМІСТУ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Тенденція до погіршення здоров'я дітей, яка набуває стійкого виявлення особливо серед школярів початкової ланки освіти, несприятливий вплив професійних чинників на нервово-психічний та емоційний стан учителів актуалізують проблеми ергономізації освітнього середовища. А це, перш за все, вимагає переосмислення і оновлення цільових та змістових аспектів професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема за рахунок уведення людиноорієнтованих і здоров'язберігальних дисциплін, серед яких значне місце посідає педагогічна ергономіка.

Опитування студентів педагогічних вищих навчальних закладів засвідчило недостатню обізнаність майбутніх учителів із педагогіко-ергономічними вимогами до засобів навчання (96%), із ергономічними рекомендаціями до організування робочих місць, планування режимів праці та відпочинку (70%). На часі назріла потреба в ґрунтовній ергономічній підготовці майбутніх учителів.

У педагогічній теорії й практиці вже є певні напрацювання в галузі педагогічної ергономіки (В. К. Буряк, В. П. Вовкотруб, В. П. Зінченко, А. А. Крилов, В. М. Муніпов, В. М. Наумчик, В. П. Нестеренко, С. О. Скидан). Розглядаючи досить широке коло організаційних питань у навчально-виховному процесі, науковці пропонують свої бачення окремих змістових аспектів дисципліни.

Педагогічну ергономіку ми розглядаємо як галузь педагогічної науки, яка вивчає проблеми гармонізації суб'єкт-суб'єктних відносин учасників педагогічної взаємодії на основі оптимізації психофізіологічних процесів, дидактичних засобів, матеріальних умов шкільної праці, гігієнічних, здоров'язберігальних та естетичних чинників освітнього середовища. Педагогічна ергономіка на основі всебічного комплексного аналізу основних чинників взаємодії в системі «учитель – учень – засоби навчання – навчальне середовище» (із позицій медичних, біологічних, педагогічних, психологічних наук) створює сукупність науково обґрунтованих вимог до навчальної діяльності учнів та педагогічної діяльності вчителів.

Як навчальна дисципліна педагогічна ергономіка є міждисциплінарним комплексом інтегрованих знань (педагогіки, психології, валеології, фізіології тощо) про навчально-виховну діяльність учнів та вчителя.

Методолого-теоретичні основи педагогічної ергономіки включають питання зародження та розвитку ергономічних досліджень у педагогіці, загальної характеристики педагогічної ергономіки (предмет, об'єкт, мету, завдання, педагогічні та ергономічні принципи), методів дослідження та міждисциплінарних зв'язків.

З метою створення об'єктивного цілісного уявлення про психологічні та психофізіологічні механізми організму школярів педагогічна ергономіка розглядає характеристики основних інформаційних каналів організму учня, види інформаційного впливу на нього у процесі навчання, загальні закономірності управління навчальним процесом, в основі якого лежить умовно-рефлекторна діяльність людини.

Розглядаючи ергономічні особливості розумової діяльності школярів, означена дисципліна торкається таких понять, як «функціональний стан», «функціональний комфорт», «монотонія», «стомлення» тощо, розробляє питання раціоналізації режимів праці та відпочинку у навчально-виховному процесі.

Педагогічна ергономіка займається досить детальним вивченням функціонального простору в школі. З цієї позиції розглядаються як навчальне, так і інформаційно-предметне середовище, подаються конкретні ергономічні вимоги до їх організування. Ергономічний підхід забезпечує реалізацію педагогіко-ергономічних норм і вимог до засобів навчання, а також ергономічних рекомендацій до організування навчальної діяльності учнів і педагогічної діяльності вчителів. Тому педагогічна ергономіка містить означені норми, вимоги і рекомендації, які регламентують і забезпечують комфортні і безпечні для здоров'я дітей умови навчання та виховання, сприяють підвищенню їхньої працездатності, активному психофізіологічному розвитку.

У педагогічній ергономіці класифіковано ергономіко-педагогічні умови праці суб'єктів освітнього процесу (санітарно-гігієнічні, психофізіологічні, методичні, естетичні) та дано їх вичерпну характеристику. Важливого значення в аспекті ергономічних вимог надано кольоровому оформленню шкільних інтер'єрів, тому необхідним є урахування рекомендацій з вибору кольору при обладнанні класних кімнат, коридорів, актових та спортивних залів.

Характер навчальної діяльності школяра вимагає особливого організування його робочого місця з дотриманням комплексу ергономічних вимог (антропометричних, біомеханічних, фізіологічних, естетичних), які забезпечать високу працездатність при оптимальних затратах зусиль у навчальній діяльності. Так, застосування спеціальних шкільних меблів – конторок, організування роботи учнів за комп'ютером вимагає дотримання науково обґрунтованих вимог, що включено в поле зору педагогічної ергономіки. Зокрема, вона містить ергономіко-гігієнічні вимоги до умов навколишнього середовища та

організування робочих місць учнів під час роботи за комп'ютером, вимоги до режимів праці школярів за комп'ютером тощо.

Сьогодні фахівців з педагогічної ергономіки в Україні вкрай мало, проте ергономічна освіта є необхідною як для вчителів, так і для учнів. У педагогічних вищих навчальних закладах все частіше до змісту підготовки педагогів різних спеціальностей вводяться дисципліни («Основи ергономіки в роботі вчителя початкових класів», «Психологія педагогічної праці та основи ергономіки», «Педагогічна ергономіка» тощо), спрямовані на ергономічну підготовку майбутніх фахівців.

Отже, впровадження педагогічної ергономіки до змісту професійної підготовки майбутніх учителів сприятиме розширенню меж професійної діяльності на основі комплексу фахових знань, посиленню її ортобіотичної спрямованості, знаходженню шляхів особистісного й професійного зростання, формування уміння свідомо та грамотно діяти в соціально-педагогічному середовищі, прогнозувати розвиток системи «учитель – учень – засоби навчання – навчальне середовище» на основі переосмислення ролі суб'єктів освітнього процесу.

Література

1. Ашеро́в А. Т. Концепция эргономического образования в Украине / А. Т. Ашеро́в, К. В. Людвичек, Е. А. Лавров // Эргономика в Украине (человек – техника – среда). – К., 2000. – С. 15–20.
2. Карапузова Н. Д. Основи педагогічної ергономіки : навч. посіб. / Н. Д. Карапузова, Є. А. Зімниця, В. М. Помогайбо. – К. : Академвидав, 2012. – 192 с. – (Серія «Альма-матер»).
3. Сидорчук Л. Формування ергономічної культури вчителя в системі його професійної підготовки / Людмила Сидорчук // Наукові записки : зб. наук. праць / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка. – (Серія : Педагогічні науки). – Кіровоград, 2009. – Вип. 82 (2). – С. 68–73.

УДК 378.1

Л. В. КАТРЕВИЧ
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Актуальність теми. Рядом законодавчих актів України («Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» (2002 р.), «Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації у системі вищої освіти і науки України» (2004 р.), Закон України «Про вищу освіту») визначено мету та пріоритетні напрями розвитку освіти, зокрема: інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів, розвиток людини як головної мети, ключового показника і основного важеля сучасного прогресу, формування національних і загальнолюдських цінностей, виховання професійно мобільного молодого покоління, здатного здійснювати особистісний духовно-світоглядний вибір, тощо. Роль вчителя стає доленосною у формуванні майбутнього суспільства шляхом розвитку його громадян.

Останнім часом багато українських науковців звертаються до проблеми використання здобутків зарубіжної професійної педагогіки, а саме теорії та практики професійної підготовки вчителів. Зокрема розглядається професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (Н. Яцишин), формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу (Ю. Кіщенко), особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії (І. Задорожна), професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії (В. Базуріна), професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії (А. Соколова), підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині (А. Турчин) тощо.

Поза увагою науковців залишається досвід зарубіжних країн, який висвітлює підготовку вчителів гуманітарних дисциплін. Підготовка цих фахівців набуває особливого значення в період політичного, економічного, соціального та культурного розвитку України, який зумовлює наслідування та втілення у реальність вищих гуманістичних ідеалів, а також гуманізації освіти як джерела особистісної свободи та основи розвитку сучасної освіти України.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка вчителів гуманітарних дисциплін середніх шкіл у сучасних європейських країнах.

Предмет дослідження – зміст, форми і методи підготовки вчителів гуманітарних дисциплін середніх шкіл сучасних європейських країн.

Мета дослідження – виявити структуру, особливості й провідні тенденції розвитку європейської системи підготовки учителів гуманітарного профілю.

Відповідно до мети визначені такі завдання дослідження:

1. Описати організацію підготовки майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін для середніх навчальних закладів у сучасних європейських країнах на інституційному рівні.

2. Обґрунтувати теоретичну та практичну підготовку фахівців гуманітарних дисциплін у сучасних європейських країнах.

3. Дослідити основні тенденції вдосконалення педагогічної майстерності вчителів гуманітарних дисциплін в сучасних європейських країнах.

Висновки:

1. Вимоги до організації професійної підготовки учителів запроваджуються як державою, так і установами, де проходить така підготовка. Міністерства освіти розробляють правову основу для організації цього процесу. Навчальні заклади володіють певною автономією у структуруванні внутрішніх підрозділів, а також у розробці навчальних програм. У зв'язку з цим, складові професійної підготовки учителів у різних навчальних закладах відрізняються одна від одної навіть в межах однієї держави.

2. В більшості європейських країн теоретична підготовка становить 70–80% від усього періоду підготовки. Найбільша частка серед європейських країн становить 95% в іспанських університетах. Тривалість педагогічної практики у всіх країнах різна. Короткочасні навчально-педагогічні сесії є елементами професійної підготовки у навчальних закладах багатьох європейських країн. Значні терміни педагогічної практики спостерігаються у навчальних планах педагогічних коледжів Австрії, Ісландії, а також в університетах Словаччини, Норвегії, Великобританії, тощо.

3. В багатьох країнах вдосконалення педагогічної майстерності вчителів є обов'язковим (Австрія, Великобританія, Естонія, Латвія, Литва, Ліхтенштейн, Польща, Португалія, Угорщина, Фінляндія, Франція, Хорватія тощо), хоча в деяких країнах воно залишається факультативним (Бельгія, Греція, Ісландія, Італія, Люксембург, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Швеція). Основними напрямками вдосконалення педагогічної майстерності є покращення наявних знань та умінь вчителів, спонукання їх до використання новітніх підходів у викладанні, ліквідація можливих недоліків педагогічної діяльності, реалізація нових положень, затверджених міністерствами освіти.

УДК 37.048.4(460)

І. В. КОБИЛЯНСЬКА

Вінницька філія Університету сучасних знань

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ІСПАНІЇ

Сучасна система освіти в Іспанії із диверсифікованим та безперервним навчанням надає можливість кожному здобути освіту різного рівня. Вона стратифікується на певні рівні, що об'єднуються у дві основні сфери – загальна освіта і спеціальна освіта. До загальної відноситься: дошкільна освіта, початкова, середня (що включає обов'язкову середню освіту, бакалаврат, професійну освіту середнього ступеня) також професійна освіта вищого ступеня і вища освіта (університет). До спеціальної освіти належить: вивчення іноземних мов, навчання для дорослих, мистецька освіта та навчання для осіб із спеціальними освітніми потребами. Загальна освіта на старшому рівні є профільною, вона виступає ефективним засобом підвищення якості освіти, розвитку школярів, задоволення їхніх освітніх потреб.

Профільна диференціація вводиться лише після того, коли школярі одержать достатню єдину базову освіту й утвердяться в своїх нахилах. Після закінчення 2 курсу навчання обов'язкової середньої освіти (ОСО) учні отримують доповідь шкільної орієнтації, яка слугує довідником для вибору шляхів подальшого навчання. На другому циклі обов'язкової освіти (14–16 років) профільна диференціація навчання має за мету підготувати учнів до подальшого навчання у Бакалавраті або у професійній освіті, і називається курсом для академічної і професійної постоблігаторної (післяобов'язкової) орієнтації. Рішення, які приймають учні будуть реально впливати на вибір майбутнього навчання. Це є одним із аргументів на користь втілення у навчальний процес ОСО профільних дисциплін, які допоможуть учням у майбутньому [6].

Якщо учні досягли програмних цілей навчання на цьому освітньому етапі, то отримують атестат про середню освіту, що надає їм право вибирати подальше навчання у бакалавраті або отримати професійну освіту середнього рівня.

Бакалаврат, що в Іспанії, називається старшою школою є основою профільного навчання і надається, зазвичай, після того, як учні отримали обов'язкову середню освіту і мають 16 років. Навчання в бакалавраті здійснюється за трьома напрямками: мистецтво, природничі науки і технологія, гуманітарні та соціальні науки і має характер як академічного так і професійного спрямування [3].

Положення про бакалаврат представляє загальний освітній проект для всіх навчальних закладів, що надають освітні послуги автономії (наприклад, в Андалусії), а кожний навчальний центр конкретизує і адаптує його через свій навчальний проект для себе. Виходячи з пропозицій Консультативної Ради з питань освіти, загальними нормативами Бакалаврату є такі:

а) бакалаврат складає частину середньої необов'язкової освіти і містить два академічних курси. У звичайному порядку учні можуть навчатися у бакалавраті протягом 2 років;

б) на цьому етапі освіти викладаються загальні дисципліни, як обов'язкові, так і профільні;

в) структура різних можливостей бакалаврату має за мету дозволити профілізацію учнів згідно з їхніми інтересами, а також з майбутнім навчанням та трудовою діяльністю;

г) загальні дисципліни складають центральне ядро, на якому базується навчання. Вони мають достатню гнучкості для адаптації змісту до цілей освіти;

д) відповідна Консультативна Рада здійснює нагляд за навчанням у бакалавраті дистанційно, використовуючи інформаційні та комунікаційні технології;

е) бакалаврат координує свою діяльність з обов'язковою середньою освітою і з вищою освітою з метою гарантувати адекватний перехід учнів та спрощення цього процесу [4].

Істинна освіта, на думку прогресивних іспанських педагогів, це освіта персоніфікована, з індивідуальним підходом до кожного, яка дозволить учневі прийти до цього єдиного для всіх рівня освіти своїм власним шляхом на основі реалізації обдарованості особистості.

Сучасна концепція профільного навчання у старшій школі Іспанії (відповідно до загальних положень про бакалаврат) зазначає, що зміст навчання орієнтується на:

– розвиток за інтегральною формою здібностей та схильностей учнів, що дозволяє соціальну інтеграцію у суспільство в подальшому;

– поглиблення пізнання учнями суспільства, у якому вони знаходяться для подальшої діяльності;

– полегшення надбання учнями послідовних, важливих сучасних знань, адекватних вибраному напрямку та спеціалізації;

– надання можливості учням для вивчення себе самого, роботи у колективі, а також існуючої невідповідності між чоловіками та жінками;

– знання, оцінювання та повагу до історії, культури і природи Іспанії з їх поглибленням та покращенням;

– обслуговування спеціальних освітніх вимог, створюючи специфічні умови та пільги, які спрямовані для учнів з обмеженими можливостями [5].

До бакалаврату можуть бути прийняті особи, які успішно закінчили середню обов'язкову освіту. А також особи, які отримали атестат з відповідної спеціальності після середньої професійної підготовки.

Навчальні плани старшої школи передбачають диференційне навчання та курс університетської підготовки, включаючи обов'язкові загальноосвітні дисципліни, предмети за вибором з врахуванням здібностей та інтересів учнів та профільні дисципліни, які є обов'язковими для вибраного напрямку [3]. Бакалаврат сприяє розвитку в учнів знань, здібностей, навичок діяльності та умінь. Різноманітність профілів і напрямів навчання в старшій школі дозволяє враховувати нахили й здібності практично всіх учнів, а також потреби держави в різних спеціалістах. Навчальні заклади володіють необхідними організаційними засобами в межах своєї автономності і забезпечують відповідні зміни в навчальному процесі та індивідуальному підході до учнів із спеціальними освітніми потребами й високими інтелектуальними здібностями [5].

Для отримання диплома бакалавра необхідно виконати умови навчального плану, скласти позитивно іспити з усіх навчальних дисциплін і скласти загальний іспит бакалаврату. У дипломі, який є єдиним для всіх напрямів, вказується, за яким напрямом здійснено навчання і отримана кваліфікація. Отримавши його, учні мають можливість вступати до професійної освіти вищого ступеня та до вищої освіти взагалі, а також отримання інших видів спеціальної освіти [4].

Одним із недоліків старшої школи в Іспанії можна вважати короткий термін навчання в бакалавраті. Хоча нововведення в Законі про освіту (LOGSE) намагаються дати відповідь на запити суспільства щодо професійної підготовки молоді. Деякі питання повинні бути відображені більш чітко в навчальному процесі: учні повинні краще володіти рідною мовою, висловлюватися вільно і правильно іноземними мовами, аналізувати і критично оцінювати реалії життя, розуміти фундаментальні елементи наукових методів і проявляти персональну, соціальну і моральну зрілість – такими є цілі, що повинні розвиватися в учнів на етапі навчання у бакалавраті [1].

Здається очевидним, що середня освіта в Іспанії вимагає змін, щоб допомогти приборкати неуспішність, і високий рівень раннього закінчення школи (31%) проти 15% в середньому по ЄС у 2007 р. Одним із найбільш логічних рішень є розширення бакалаврата. І вже в 2012 році передбачається введення змін в Законі про освіту Іспанії щодо розширення бакалаврата на три роки, за рахунок зменшення періоду навчання обов'язкової освіти на один рік [7].

Висновок. Таким чином, профільне навчання в старшій школі Іспанії забезпечує можливість здобуття загальної, профільної підготовки, виховання всебічно розвиненої особистості, здатної до самореалізації та самоактуалізації, професійного зростання, адаптування і мобільності у сучасному суспільстві. Методи навчання у профільних класах мають специфіку, що пов'язано з інтересами, схильностями та здібностями учнів до обраного ними предмета.

Задля досягнення мети в основу діяльності старшої школи покладаються принципи гуманізму, демократизму, відкритості, прагматизму, гнучкості, плюралізму. Утвердження цих принципів однаковою мірою стосується організації та управління шкільною освітою в Іспанії, її змістовного наповнення, форм і методів навчання, виховання і соціалізації учнівської молоді.

До формулювання концепції профільної старшої школи іспанські педагоги активно шукають найбільш ефективні способи впливу на особистість дитини. Намагаючись установити зв'язок між учнями й школою, учителі створюють особливим чином організований, освітній простір, який сприяє «навчанням із захопленням».

Література

1. Закон про систему освіти Іспанії (1990); Закон про участь, розвиток і управління навчальними закладами (1995); Закон про освіту (2/2006); Закон про якість освіти (12/2001); Конституція Іспанії (1978). Закон про Університети (12/2001); [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mec.es> (05.05. 2011). – Назва з екрану.
2. Міністерство освіти і культури Іспанії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.educacion.es/portada.htm> (05.05.2011). – Назва з екрану.
3. Загальні положення про організацію Бакалаврату в Андалусії : Декрет Управління освіти Андалусії № 416/2008 від 22 липня 2008 р. // Офіційний Бюлетень Уряду Андалусії. – Севілья, 2008. – 28 лип. (№ 149). – 8 с.
4. Загальні положення про організацію Бакалаврату : Королівський Декрет № 1467/2007 від 2 листопада 2007 р. // Офіційний Бюлетень. – 2007. – 6 листоп. (№ 266). – С. 8–17.
5. Disposiciones generales, Consejería de educación : orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía // Boja. – Sevilla, 2008. – 26 de agosto (№ 169). – P. 98–222.
6. Декрет 231/2007 від 31 липня, яким встановлюється порядок надання відповідної освіти в обов'язковій середній школі Андалусії.
7. Oferta educativa de la provincia de Malaga 2010-2011 / Antonio M. Escamez Pastrana // Delegado Provincial de Educación de Malaga. – 2010. – 15 de Marzo.

УДК 364-7:004

І. В. КОВАЛЬЧУК

Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРА В УПРАВЛІННІ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЮ СЛУЖБОЮ

У процесі ринкових перетворень в Україні в усіх сферах соціально-виробничої діяльності на означення процесу управління почали використовувати термін «менеджмент». Під терміном «менеджмент» ми розуміємо сукупність функцій, спрямованих на ефективне використання ресурсів для досягнення певних організаційних цілей [1]. Менеджмент соціальної роботи є одним із видів соціального управління, тобто такого управління, де головним об'єктом та об'єктом діяльності на рівні відповідної організації виступає людина. Сучасний менеджмент соціальної роботи ставить за мету сформулювати і застосувати на практиці загальні принципи управління, придатні для будь-якої людської організації і сфери діяльності. До них віднесемо: визначення цілей та завдань управління; розробка конкретних заходів та їх досягнення; розподіл завдань на окремі види; розподіл роботи, доручень; координація взаємодії різних підрозділів всередині організації; здійснення формальної ієрархічної структури; оптимізація процесів прийняття рішень і комунікацій; пошук адекватної мотивації діяльності [1].

Особливо важливу роль мистецтво управління має у соціально-реабілітаційній роботі. Тут розкриваються усі названі принципи, окрім того, реалізуються специфічні принципи соціально – реабілітаційної роботи. Ефективність управління соціально-реабілітаційною службою залежить від дотримання таких головних правил.

1. Компоненти соціально-реабілітаційної служби виступають в організації зв'язаними попарно і функціонують як єдине ціле.

2. Мінімальні зміни в одному з компонентів призведуть до змін в інших компонентах.

3. Вплив зовнішнього середовища на кожен з компонентів є непрямим, тоді як на службу цей вплив безпосередній (прямий).

4. Управління процес, який здійснюється як по вертикалі від керівника до підлеглого, так і по горизонталі: від одного відділу до іншого, від одного спеціаліста до іншого.

З метою належної підготовки до майбутньої професійної діяльності нами було проведене анкетування серед студентів факультету педагогіки психології і соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича на предмет з'ясування їх ставлення до процесу управління взагалі і до запровадження в управління соціально-реабілітаційною службою комп'ютера. В опитуванні взяли участь 80 осіб. Середній показник успішності вибірки складає 95%, а якості знань – 48%. Наперед зазначимо, що для анкетування нами були обрані групи студентів, які вивчали предмети «Менеджмент соціальної роботи», і «ТЗН»; студенти, які вивчали лише предмет «ТЗН» і студенти, які самостійно опановували елементи комп'ютерної грамотності і менеджменту, цю групу складають у переважній більшості студенти заочної форми навчання.

У процентному співвідношенні кількість опитуваних складає: 1 група – 30 осіб; 2 група – 30 осіб; 3 група – 20 осіб.

Студентам запропоновано текст авторської анкети, яка ґрунтується на змісті предметів «ТЗН», «Інформатика», «Сучасні інформаційні технології», «Менеджмент соціального забезпечення».

Відповіді респондентів розділилися наступним чином.

Серед студентів першої групи відсоток осіб, які назвали більше п'яти ТЗН, що можна використати в управлінській діяльності складає – 70%. Меншу кількість ТЗН, зокрема, три – назвали – 15%, два – 10%, один – 3%, жодного – 2%. Серед опитаних: 78% студентів володіють комп'ютером, 15% магніфоном, 100% телевизором, і 50% DVD, такий показник переконає, що знання і застосування технічних засобів навчання студентами ВНЗ вище середнього. Вартим уваги високий, як на нашу думку, показник володіння комп'ютером. При чому він не залежить від групи вибірки, можна припустити, що його зумовила потреба сьогодення дня у спеціалістах зі знанням ПК, тому студенти окрім навчання у ВНЗ відвідують курси комп'ютерної грамотності.

Наведені дані переконують, що студенти, в основному, володіють технікою, а тому можуть її застосовувати у соціально – реабілітаційній роботі.

Суть процесу управління, і власне ставлення до нього зуміли передати 100% вибірки. Але для 40% відповіді характерна аморфність і загальність у тлумаченні понять і категорій терміну. Це притаманне більше для анкет респондентів, які мають низькі показники якості знань.

З усіх опитаних, лише 30% брали участь в управлінні. При чому показник вищий серед студентів заочної форми навчання, бо вони працюють у організаціях і відповідно причетні до управлінських процесів. Кількість опитаних, які відповіли не правильно через те, що не зрозуміли суть запитання – 23%.

Відповіді усіх респондентів однозначно переконують, що вони вбачають у комп'ютерній грамотності майбутнє управління.

Переваги використання комп'ютера у менеджменті вибірка схарактеризувала так: техніка сприяє підвищенню культурного і освітнього рівня робітників через Інтернет – 95%; допомагає контролювати діяльність 70%, організувати конференції – 30% сприяє перегляду презентацій – 45%, допомагає у розробці рекламної продукції – 30%, підсилює інтерес до діяльності – 74%, забезпечує поглиблення знань, умінь і навичок – 50%, не відповіли чи відповіли не по суті – 5%.

Основними передумовами запровадження комп'ютера в управління вибірка назвала такі: потрібні значні кошти – 45%; необхідні кваліфіковані працівники, які будуть керувати комп'ютерами, допомагати у випадку збою у роботі – 30%, необхідний блок інформації і програми, які будуть відповідати його експлуатацію – 67%, не дали відповіді, або відповіли не по суті – 56%.

Таким чином проведене нами опитування переконує, що майбутні соціальні педагоги усвідомлюють необхідність комп'ютеризації соціальної сфери, вони в основному визначають перспективи застосування комп'ютера в управлінні соціально-реабілітаційною службою і необхідні передумови для цього, і, головне, володіють азами комп'ютерної грамотності і роботи в Інтернет.

Література

1. Гріфін Р. Основи менеджменту: підручник / Р. Гріфін, В. Яцура. – Львів, 2001.

УДК 371.13

С. М. КОЗАЧЕНКО

Хмельницький національний університет

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Проблема формування цінностей у молодого покоління своїм корінням сягає античної філософії [4]. Вперше питання цінностей виникло в дискусіях філософів як відповідь на роздуми Сократа про те, що таке благо. Ця думка стала центральним пунктом його філософії – вчення про основи моральної поведінки. Благо, за Сократом – це реалізована цінність, тобто корисність. Аристотель, спираючись на вчення Сократа, вперше у книзі «Велика етика» використав термін «те, що цінується», а згодом античні стоїки ввели власне поняття «цінність», визначення якого приписують Діогену Лаертському «...цінність – по-перше, властиве будь-якому благу налагодження узгодженого життя; по-друге, певне посередництво чи користь, яка налагоджує життя відповідно до природи; по-третє, розмінна ціна товару» [8].

Найбільш виразно питання цінностей було розкрито в гуманістичній психології, представники якої (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) розглядали особистість як унікальну цілісну систему, здатну до самоактуалізації. У вітчизняній науці ціннісну проблематику загалом потрактовано у різних аспектах вивчення властивостей та розвитку особистості. Наукову базу психолого-педагогічного аспекту теорії цінностей створили Б. Ананьєв, Г. Балл, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та інші. Ціннісно-сміслову сферу представники вітчизняної психології в рамках гуманістичного напрямку розглядають як невід'ємну складову особистості у процесі суспільних відносин або ж взаємодії її з навколишнім світом. Терміном «цінність» найчастіше науковці позначають «спрямованість», «смісл», «значення», «мотив», «потребу» «настанову» або ж ототожнюють його з більш широкими поняттями «ціннісні орієнтації», «система цінностей». Найбільш широке трактування цінності в спеціальній літературі можна знайти у роботах В. Василенка. На його думку, «категорія цінності розкриває один із суттєвих моментів універсальної взаємозалежності явищ, а саме – момент значущості одного явища для буття

іншого», «суб'єктом ціннісного ставлення виступає сторона, щодо буття якої визначається цінність іншого», людина ж виступає як «суб'єкт пізнання цінності» [2, с. 42].

В. Сластьонін цінності особистості трактує як «відображення і відкладення в психіці людини тих чи інших сторін предметів і явищ навколишнього світу, які служать задоволенню потреб особистості, знаходять у ній емоційний відгук і, таким чином, набувають того чи іншого особистісного значення» [5, с. 59]. А. Булінін дав операційне визначення цінності: «Цінність – це матеріальний чи ідеальний предмет, який має певну життєву значущість для соціального суб'єкта, тобто задовольняє його потреби та інтереси» [1, с. 17]. В. Франкл виділяє три групи цінностей: цінності творчості, цінності переживання і цінності відношення [10].

Ціннісний підхід у контексті навчальної діяльності полягає у відборі всього цінного в навчальній діяльності, що могло б задовольнити потреби її суб'єкта як особистість для найбільш повної реалізації власних потенцій. У педагогіці на теперішній час сформувався цілий напрям – педагогічна аксіологія, головним завданням якої є перетворення знань у переконання, їх опосередкування установками і ціннісними орієнтаціями. Ціннісну орієнтацію трактують як «якісну характеристику особистості, що певним чином об'єднує психологічне і соціальне в людині, впливає на гармонійне поєднання і розвиток її потреб, інтересів, мотивів, відносин, соціальних установок, спрямованості і займає важливе місце в регуляції поведінки» [3]. Ціннісну орієнтацію пов'язують з установкою, поділяючи її на когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Отже, ціннісні орієнтації створюють основу мотивації поведінки, є джерелом мотивів, які, в свою чергу, забезпечують той чи інший стан готовності особистості до дії.

Метою статті є виклад основних теоретичних аспектів формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ціннісно-сислова компетентність є однією з ключових для майбутніх вчителів. На основі аналізу результатів наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених (А. Деркач, Н. Бібік, Е. Зеєр, Н. Кузьміна, О. Овчарук, А. Хуторської) [6] можна стверджувати, що ціннісно-сислова компетентність пов'язана з ціннісними орієнтирами майбутнього фахівця. Ціннісно-сислова компетентність займає провідне місце серед ключових компетентностей. Це компетентність у сфері світогляду. Вона пов'язана з ціннісними орієнтирами того, хто навчається, його здатністю бачити та розуміти навколишній світ, орієнтуватись у ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, творчою спрямованістю, умінням вибирати цільові та значеннєві установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Ця компетентність забезпечує механізм самовизначення в ситуаціях навчальної й іншої діяльності.

Ціннісно-сислова компетентність стосується загального змісту освіти, конкретизується на рівні навчальних предметів для кожного ступеня навчання. Ця компетентність ґрунтується на головних цілях освіти, уявленні соціального досвіду і досвіду особистості для подальшого отримання життєвих навичок і практичної діяльності в сучасному суспільстві. Призначення ціннісно-сислової компетентності – формувати світогляд і ціннісні орієнтири студента, його здатність бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, вміти вибирати цільові та смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення.

У результаті аналізу наукових джерел з проблеми дослідження встановлено, що ціннісно-сислова компетентність передбачає уміння: формулювати власні ціннісні орієнтири щодо майбутньої професії і сфери діяльності; володіти способами самовизначення в ситуаціях вибору на основі власних позицій; приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх наслідки, здійснювати дії і вчинки на основі вибраних цільових та смислових установок; здійснювати індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням загальних вимог і норм; під час науково-дослідної діяльності вміти вибирати тему, обґрунтовувати актуальність та проводити дослідницькі заходи.

Проблема формування компетентності вчителя була предметом вітчизняних і зарубіжних досліджень, зокрема Д. Алферова, С. Бондарь, А. Маркова, В. Мижерикова, М. Єрмоленко, С. Павлутенков, Н. Разіна, С. Тищенко, А. Хуторської та інших. На основі аналізу цих досліджень з'ясовано, що для формування ціннісно-сислової компетентності науково-педагогічному складу необхідно:

- 1) чітко розуміти в чому полягає замовлення суспільства на підготовку майбутнього фахівця;
- 2) враховувати вікові і особистісні особливості студентів;
- 3) знайти прояв ключових компетентностей у кожній навчальній дисципліні, визначивши їх роль на кожному занятті;
- 4) використовувати на заняттях вже сформовані загальнокультурні компетентності, особистий досвід студента;
- 5) використовувати у навчально-виховній діяльності продуктивні прийоми і методи організації самостійної роботи студентів.

Виняткові можливості для формування ціннісно-сислової компетентності мають навчальні дисципліни гуманітарного спрямування. Вони, не зважаючи на загальне скорочення аудиторних годин, залишаються джерелом наслідування ціннісних орієнтацій суспільства, традицій, норм та ідеалів, формують світогляд та свідомість студентів, у яких період навчання у ВНЗ співпадає з інтенсивним розвитком особистості, зростанням всіх духовних сил, самоствердженням, самореалізацією, розвитком самосвідомості, зацікавленістю своїм внутрішнім світом.

Разом з тим результати аналізу наукових праць з окресленої проблеми дозволяють зробити висновок, що теорія формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх вчителів залишається недостатньо розробленою з погляду потреб нової педагогічної реальності, запитів суспільства, розвитку самої особистості вчителя. Унаслідок цього неповною мірою висвітлено процес формування складових ціннісно-сислової компетентності у майбутніх педагогів з погляду сучасних концепцій навчання; потребує подальшого вивчення проблема особливостей педагогічного процесу у непрофільних ВНЗ у контексті досліджуваної проблеми.

Висновки. Проблема формування цінностей у молодого покоління має тривалу історію. Вперше питання про цінності виникло в дискусіях античних філософів. Терміном «цінність» найчастіше науковці позначають «спрямованість», «смисл», «значення», «мотив», «потреба» «настанов», або ж ототожнюють його з більш широкими поняттями «ціннісні орієнтації», «система цінностей». Ціннісно-сислова компетентність займає провідне місце серед ключових компетентностей. Це компетентність у сфері світогляду. Вона пов'язана з ціннісними орієнтирами студента, його здатністю бачити та розуміти навколишній світ, орієнтуватись у ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, творчою спрямованістю, умінням вибирати цільові та значеннєві установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Ця компетентність забезпечує механізм самовизначення в ситуаціях навчальної й іншої діяльності. Від неї залежать індивідуальна освітня траєкторія майбутнього вчителя та програма його життєдіяльності загалом. Виняткові можливості для формування ціннісно-сислової компетентності мають навчальні дисципліни гуманітарного спрямування.

Література

1. Бульнин А. М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования: историко-теоретический аспект : монография / А. М. Бульнин. – М. : МГОПУ, 1998. – 266 с.
2. Василенко В. А. Ценность и ценностные отношения / В. А. Василенко // Проблема ценности в философии : Сб. статей. / Под ред. Г. Харчева. – М., Л.: Наука, 1966. – С. 41–49.
3. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 400 с.
4. Психологія : навч. посіб. / [О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Злишков та ін.] ; за наук. ред. О. В. Винославської. – К. : Фірма «ІНККОС», 2005. – 352 с.
5. Слостенин В. А. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 480 с.
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно– ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–67.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
8. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

УДК 378.048.2

І. М. КОЗУБЦОВ

*Науковий центр зв'язку та інформатизації
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*

ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ПРИНЦИПИ В ОСНОВІ РЕФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧЕНИХ

Постановка проблеми. В контексті Болонського процесу при підготовці наукових та науково-педагогічних кадрів (НПНК) вищої кваліфікації знаходить віддзеркалення необхідність формування єдиного європейського дослідницького простору. Це потребує докорінної зміни існуючої концепції підготовки НПНК, а не проведення заходів удосконалення (косметичних ремонтів), що зараз спостерігається у вищій освіті України.

Зв'язок з важливими науковими завданнями. В статті висвітлюється основний результат дисертаційного дослідження, націлений на вирішення проблем професійної підготовки майбутніх вчених [2], що проводиться в рамках наукових програм: Національної доктрини розвитку освіти в Україні; основні наукові напрями та найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009 – 2013 р.

Аналіз останніх досліджень і публікацій за проблемою. Перелік досліджень та публікацій за даною проблематикою в Україні та СНД є яких дуже широкий. Загальним для всіх є різноманітні пропозиції щодо реформування вищої освіти України. Однак недосконало висвітлено питання міждисциплінарної науково-педагогічної підготовки НПНК з урахуванням сучасних вимог до фахівців та рекомендацій євроінтеграційних принципів, їх діагностування в умовах євроінтеграції.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення основних результатів дисертаційного дослідження, а саме врахування євроінтеграційних принципів в запропонованій концептуальній моделі підготовки вчених на основі формування міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності.

Результати дослідження. Розглянемо основні висновки і рекомендації європейських конференцій і нарад, на яких обговорювалися питання модернізації аспірантури. На конференції Європейської асоціації університетів (жовтень 2004 р. в Маастрихте, Нідерланди) «Підготовка дослідників, як ключовий елемент європейського знання» учасники намітили основні напрями реформування системи підготовки НПК вищої кваліфікації:

1. Різноманітність національних традицій в підготовці фахівців вищої наукової кваліфікації слід розглядати як позитивний чинник, здатний інтенсифікувати досягнення сумісності функціонуючих практик.

2. Суспільна потреба у формуванні нового покоління дослідників, здатних працювати в спеціалізованих і міждисциплінарних областях знання.

3. Істотне розширення діапазону кар'єр випускників аспірантури обумовлюють необхідність впровадження більш структурованих програм аспірантів.

На семінарі: «Європейська область вищої освіти і європейська область досліджень – два стовпи суспільства знання» (лютий 2005 р. Зальцбург), розглядався новий напрям розвитку наукових досліджень і підготовки фахівців для суспільства, заснованого на знаннях.

1. Основний зміст підготовки докторів орієнтувати на отримання нового знання в ході оригінальних досліджень. Підготовка по програмах *PhD* повинна відповідати сучасним вимогам ринку праці.

2. Програми підготовки дослідників, що реалізуються університетами, повинні відповідати новим викликам і передбачати широкий спектр професійних можливостей для розвитку кар'єри аспірантів.

3. Відносини наукових керівників і аспірантів, форми і методи контролю і оцінки діяльності аспірантів і наукових керівників повинні базуватися на чітко розподілених обов'язках між аспірантами, їх керівниками університету.

3. Тривалість підготовки аспірантів повинна складати три-чотири роки денного навчання.

5. Необхідна підтримка інноваційних структур, які повинні відповідати вимогам міждисциплінарного навчання і розвитку універсальних навиків.

6. Програми аспірантів повинні забезпечувати як географічну, так і міждисциплінарну і міжгалузеву мобільність, міжнародну взаємодію в умовах інтегрованої структури співпраці між університетами.

У Комюніке Європейської конференції міністрів вищої освіти (Берген, 19-20 травня 2005 року) сформульовано угоду про концептуальні принципи підготовки фахівців 3-го рівня: «Основний компонент підготовки – отримання нового знання в результаті проведення оригінальних досліджень. Відзначається, що нормальна тривалість третього циклу в більшості країн в умовах повного робочого дня повинна складати 3 – 4 роки. Університети повинні гарантувати, що їх докторські програми сприяють розвитку міждисциплінарного навчання і передавання навиків, тим самим відповідаючи вимогам сучасного ринку інтелектуальної роботи.

На зустрічі міністрів освіти європейських країн (травень 2007 р. Лондон) прийнято комюніке «До європейського простору вищої освіти: відгукуючись на виклики глобалізованого світу», звернуто увагу на питання вдосконалення підготовки аспірантів [1]. Наголошується, що для досягнення цілей зміцнення наукового потенціалу, підвищення якості і конкурентоспроможності європейської вищої освіти необхідно розширювати фінансову підтримку молодих учених, а також їх кар'єрні перспективи.

З впровадженням Болонського процесу у вищу школу гостро виникла необхідність перегляду концепції підготовки НКНПК [2]. З аналізу [2] встановлено, що випускники аспірантури, мають недостатній рівень знань педагогіки і психології вищої школи, методики проведення занять з навчальних дисциплін, відсутня об'єктивна система оцінювання знань і умінь навчаючих. Рішенням проблеми є підвищення якісної підготовки НПК в аспірантурі, оскільки від знань та умінь роботи залежатиме формування сучасного інформаційного суспільства [3].

В новій концептуальній моделі принципово змінились моделі змісту програми підготовки та змісту кандидатських іспитів з підготовки науково-педагогічних працівників у вищих військових навчальних закладах. Передбачається додатково обов'язкова підготовка наукових керівників при аспірантурі (ад'юнктурі), а наукових консультантів – в докторантурі. Від цього істотно зміниться і модель наукового керівництва підготовки науково-педагогічних працівників у вищих навчальних закладах. Для наочності концептуальну філософську ідею представлено на рис. 1. Така концепція забезпечує виконання обов'язків аспірантами [4], а саме: 1) оволодіння знаннями, практичними навиками, професійною майстерністю, підвищенням загального культурного рівня; 2) оволодіння методологією проведення наукових досліджень. Це можливо досягти лише змінивши погляд на зміст програми, впровадженням обов'язкової науково-педагогічної практики та форми діагностування знань та умінь з ряду навчальних дисциплін [5]. Обґрунтування наведено в джерелі [6].

Висновки. Таким чином, можна сформулювати наступні висновки діагностувати рівень сформованості міждисциплінарних знань та умінь вченого необхідно кандидатськими екзаменами з професійних дисциплін (наукової та науково-педагогічної) видів діяльності. Це сприятиме досягненню кінцевої мети дисертаційного дослідження [8].



Рис. 1. Моделі існуючої та перспективної систем підготовки вчених

Література

- Гребнев Л. Лондонское коммюнике: завершающий этап Болонского процесса / Л. Гребнев // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 3–13.
- Козубцов И. Н. Проблема подготовки молодых научно-педагогических кадров в аспирантуре / И. Н. Козубцов, Л. С. Козубцова // Научно-технический журнал «Новые технологии в образовании». – Воронеж : Мастеринг, 2009. – № 5. – С. 86–88. – ISSN 1815-6835.
- Козубцов И. Н. Образовательная модель подготовки педагога-ученого в неразрывном контексте науки и образования / И. Н. Козубцов, Л. С. Козубцова, Н. К. Козубцов // Наука и образование : сб. трудов студентов и молодых ученых IX региональной науч. конф. / Беловский ин-т (филиал) государственного образоват. учреждения высшего проф. образования “Кемеровский государственный университет”. – Белово : БИФ КемГУ. 2011. – Ч 1. – С. 144–148. – ISBN 978-5-8353-1130-9.
- Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів. Постанова Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. N 309.
- Козубцов И. Н. Содержание программы подготовки ученых в аспирантуре к научной и научно-педагогической деятельности / И. Н. Козубцов // Научный электронный архив академии естествознания. [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL : <http://www.econf.rae.ru/pdf/2011/11/752.pdf>.
- Козубцов І. М. Оцінка адекватності моделі змісту кандидатських іспитів / І. М. Козубцов // Научный электронный архив академии естествознания. [Электронный ресурс] – Режим доступа URL : <http://www.econf.rae.ru/pdf/2011/12/795.pdf>.
- Козубцов І. М. Філософія формування міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених / І. М. Козубцов // Междунар. науч.-метод. семинар «Наука и образование». 13–20 декабря 2011 г., г. Дубай (ОАЭ) – Хмельницкий : Хмельницкий нац. ун-т, 2011. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.iftomm.ho.ua/docs/Program_semin_2011.pdf.

УДК 378.124

А. М. КОЛОМІСЦЬ, М. В. СУПРУН
Вінницький державний педагогічний університет
ім. Михайла Коцюбинського

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ МАГІСТРАТУРИ

Сьогодні немає необхідності переконувати викладачів у важливості впровадження в навчальний процес ВНЗ інноваційних технологій навчання, які забезпечують підвищення якості знань, активізацію пізнавальної діяльності студентів, розвиток їхніх розумових здібностей, формування необхідних

компетентностей. Проте в умовах інформаційного суспільства жодна методика чи технологія, взята окремо, не може давати постійного ефективного результату, хоча б з огляду на обсяги наукової та професійно-практичної інформації, які зростають швидкими темпами. Жоден викладач ВНЗ уже не в змозі ні сам опрацювати ці обсяги інформації, ні, тим більше, встигнути трансформувати їх у професійно та особистісно значущі знання студентів. Тому найважливішим завданням ВНЗ вважаємо сформулювати в майбутніх фахівців уміння та навички здобувати знання самостійно, а зробити це можна лише за допомогою інноваційних технологій навчання.

Проблемі інновацій у навчанні присвячено чимало педагогічних праць (А. П. Вірковський [1], О. М. Коберник [3], Л. М. Омельченко [4] та ін.). Науковцями з'ясовані філософські, педагогічні, психологічні та методичні засади впровадження інновацій у ВНЗ. Проте все ще залишаються недостатньо вивченими особливості застосування інноваційних педагогічних технологій в процесі навчання в магістратурі, хоч питання магістерської підготовки вже почали висвітлюватись у педагогічній літературі (С. С. Вітвицька [2], Р. В. Шаран [5] та ін.).

Інноваційні процеси в системі освіти відображають потребу суспільства в докорінних перетвореннях відповідно до вимог суспільства, що постійно змінюються. Для того, щоб національна система освіти виконувала своє суспільне призначення, педагогіка вищої школи як на теоретичному, так і на практичному рівнях має розробляти й активно втілювати в життя інноваційні технології навчання, спрямовані на забезпечення високої професійної компетентності майбутніх фахівців, на прищеплення їм чітких світоглядних позицій, моральних принципів і переконань.

Впровадження в практику професійної освіти інноваційних технологій неможливе без ретельної підготовки генерації викладачів з новою педагогічною свідомістю. Найкраще така підготовка здійснюється в системі магістратури. Проте опанування новітніх педагогічних технологій, побудованих на діалогічному та системному підходах, проектному, дослідницькому та ситуаційному методах, передбачає суттєві зміни в організації навчально-виховного процесу в магістратурі. Погоджуємось, що підготовка магістрів має включати як традиційні методи і форми навчання у вищій школі, так і методи та форми навчання, характерні для європейської зони освіти: введення інтегрованих курсів, застосування синергетичного підходу до організації їх змісту, створення модульних програм, застосування інноваційних технологій та ін. [2, с.99].

Слід поширити арсенал організаційних форм проведення занять, у яких діалогічний метод стає домінуючим. Найбільше уваги слід приділити диспутам, співбесідам, самоаналізу, «мозковому штурму», моделюванню, конструюванню, захисту творчих проектів, проблемним та ситуаційним завданням, навчанню пошуку альтернативних рішень тощо.

У системі магістратури основний акцент має бути зроблений на вирішенні творчих завдань, на організації самостійної роботи студентів, на залученні їх у спільну з викладачами творчу діяльність. Звідси й нові вимоги до рівня компетенцій викладача, серед яких повинні бути виділені:

- розвиток творчої уяви, вільне володіння арсеналом інтелектуальних інструментів сучасної методології творчості;
- уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів;
- психолого-педагогічні знання про інноваційні креативні педагогічні технології, спеціальні психолого-педагогічні методи, прийоми й засоби для активного залучення студентів до пошукової діяльності;
- вільне володіння інформаційними технологіями, сучасними інтелектуальними «інструментами» науково-педагогічної творчості.

Сучасна освіта має органічно включати творчість в освітній процес, формувати світогляд, заснований на багатокритеріальності рішень, терпимості до іншомислення та етичної відповідальності за свої дії. Вона має забезпечувати міждисциплінарну організацію змісту навчання, розвивати гармонійність у способах і рівнях мислення, готувати випускників ВНЗ не лише до проектної, а й до конструктивної діяльності. Багато з перерахованих вимог знайшли віддзеркалення в державних освітніх стандартах вищої професійної освіти. Але їх утілення в освітню практику повною мірою залежить від рівня кваліфікації та професійної компетентності викладацького корпусу.

Тому під час викладання в магістратурі різних дисциплін нами було започатковано систему тренінгів на тему «Інноваційні технології навчання у вищій школі». Її метою було актуалізувати потребу поступового переходу від традиційної лекційно-семінарської форми до широкого застосування інноваційних технологій та активних методів навчання. Постійний зворотний зв'язок у процесі тренінгів, опитування, які проводили незалежні експерти, досвід реалізації тренінгового навчання засвідчили його ефективність щодо формування в майбутніх викладачів відповідних умінь.

Під час проведення тренінгів ми застосовували комплекс методів: інформаційно-презентативні (презентації, міні-лекції, бесіди, розповіді, покази, демонстрації, ілюстрації), алгоритмічно-дійові (мозкові штурми, дискусії, кейси, робота в малих групах, рольові та дидактичні ігри), самостійно-пошукові (робота з літературою, письмові творчі роботи, проектування, моделювання). Спостереження показали, що найбільший інтерес у магістрантів і активність на занятті викликало застосування методу «мозкового штурму».

Організуючи педагогічний процес у магістратурі, ми пам'ятали, що в магістрантів добре розвинуте вибіркове й свідомо-критичне ставлення до запропонованого педагогічного знання, яке магістри або присвоюють, або відкидають. Тому основним технологічним прийомом навчання в магістратурі було створення ситуацій професійної співтворчості, коли магістранти є суб'єктами активного впливу на перебіг педагогічного процесу, викладач і магістр разом піднімаються на новий ступінь творчості.

Висновок. Досвід упровадження інноваційних технологій і методів навчання в підготовку майбутніх викладачів ВНЗ свідчить про те, що магістранти відчують потребу в професійному спілкуванні, в спільному вирішенні проблемних ситуацій. Тому вважаємо, що студент магістратури має сприйматись викладачем як суб'єкт навчання, їх взаємодія має будуватись на основі діалогічного підходу, що забезпечує суб'єкт-суб'єктні стосунки, які ґрунтуються на рівності позицій, повазі та довірі до студента як свого партнера.

Література

1. Вірковський А. П. Інноваційна діяльність педагога і студента як умова формування інноваційної культури / А. П. Вірковський // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2005. – Вип. 24. – С. 49–52.
2. Вітвицька С. С. Технологія педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти / Світлана Вітвицька // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – 2010. – № 1–2. – С. 98–106.
3. Коберник О. М. Формування у студентів готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій / О. М. Коберник // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – 2002. – № 4. – С. 104–110.
4. Омельченко Л. М. Інновації в педагогічній системі ВНЗ / Омельченко Л.М. // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Вид-во ЧНУ, 2010. – Вип.181, ч.3. – С.115–117.
5. Шаран Р. В. Дистанційне навчання як освітня технологія професійної підготовки магістрів / Р. В. Шаран // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ–Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. – Вип. 27. – С. 528–533.

УДК 378.016:37.013. 77

Л. І. КОЛОМІСЦЬ
Вінницький державний педагогічний університет
ім. М. Коцюбинського

СУЧАСНІ ВИМОГИ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ

Сучасний стан розвитку української освіти потребує такої системи професійної психолого-педагогічної підготовки вчителя початкової школи, яка, по перше, була всебічно орієнтована на розвиток особистості дитини на межі дошкільного і молодшого шкільного віку, а, по друге, на саморозвиток і самовдосконалення педагога, що має доступ до багатого інтелектуального, культурного, соціального і науково-технічного потенціалу.

Особливо значущими потреби реформування і вдосконалення змісту вищої педагогічної освіти стануть у зв'язку з приєднанням нашої держави до Болонської декларації, що вимагає узгодження спільних вимог, критеріїв, стандартів національної системи вищої освіти й створення можливості для інтеграції України в єдиний європейський освітній і науковий простір. Водночас, це стимулювало потребу перегляду сучасних засад і провідних напрямів підготовки фахівців у ВНЗ з огляду на світовий досвід й актуальні вимоги до їхньої майбутньої професійної діяльності (І. Бех, В. Бондар, В. Кремінь, В. Кузь, Н. Побірченко, О. Савченко, В. Семиченко, М. Сметанський, О. Шестопалюк та ін). Таким чином, сьогодні пріоритетами освітньої політики вищих педагогічних навчальних закладів стали:

- ґрунтовна психолого-педагогічна підготовка мобільних фахівців, готових до динамічних змін та здатних до інноваційної педагогічної діяльності;
- розвиток здатності майбутніх педагогів до максимально ефективного використання позитивних змін, які стимулюються загальними світовими процесами глобалізації й, таким чином, розширюють потенційні адаптивні можливості людини, й нівелювання негативних впливів глобального інформаційного простору;
- орієнтація вищих навчальних закладів на індивідуальну траєкторію професійного та особистісного розвитку майбутніх вчителів за максимально індивідуалізованою освітньо-професійною програмою;
- переакцентація на суб'єкт-суб'єктні взаємини в навчально-виховному процесі, формування дитиноцентризму в педагогічній діяльності [2, с. 10–11].

Завдання поліпшення підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовили потребу розробки сучасної концепції педагогічної освіти, нових напрямів професійної психолого-педагогічної підготовки вчителя початкової школи в контексті єдиної системи безперервної освіти (А. Богуш, В. Бондар, Н. Гавриш, А. Коломієць, О. Савченко, Г. Тарасенко, І. Шапошнікова, Л. Хомич та ін.). На думку Л. Хомич, наприклад, такими напрямками мають стати:

– соціально-психологічний (формування соціально-психологічної культури як форми професійної свідомості вчителя, запоруки його творчого підходу до організації навчально-виховного процесу в початковій школі, активатора прагнення до самовдосконалення і саморозвитку);

– професійно-педагогічний (оволодіння поліфункціональними знаннями, вміннями й навичками як першоосною професійно-педагогічної компетентності вчителя початкової школи в якості суб'єкта педагогічної діяльності);

– індивідуально-психологічний (систематизація психологічних знань, необхідних для дієвого забезпечення наступних зв'язків між різними ланками освіти, дійсної індивідуалізації і диференціації суб'єкт-суб'єктних взаємин у початковій школі) [3, с. 121].

Професійна психолого-педагогічна підготовка – це актуальний сучасним освітнім реаліям відкритий динамічний процес учіння студентів у ВНЗ, який визначатиме їхню готовність до педагогічної діяльності загалом і зумовлюватиме достатній рівень психолого-педагогічної, методичної і технологічної готовності до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, зважаючи на актуальні вимоги, нормативи і сучасні освітні пріоритети, забезпечуватиме високий рівень професійної самоорганізації, самореалізації, педагогічної культури, стимулюватиме до безперервного самовдосконалення й підвищення власного фахового рівня. Л. Хомич, зокрема, переконує, що “загальна професійна психолого-педагогічна підготовка виконує важливі соціальні і професійні функції: забезпечує розвиток загальної і професійної культури майбутніх учителів, педагогічного мислення, професійно значущих якостей. Це системоутворююча основа професійної підготовки вчителя будь-якого рівня” [3, с. 131].

Актуальність, складність і багатоаспектність цієї проблеми переконує в необхідності моделювання найбільш оптимальних шляхів підготовки майбутніх учителів початкових класів до її вирішення. На думку науковців (О. Абдулліна, Р. Гуревич, С. Мартиненко, О. Савченко, В. Семиченко, Л. Хомич та ін.), конструювання змісту й основних напрямів психолого-педагогічної підготовки буде ефективним лише за умов цілісності, системності, ґрунтовності, а також поступально-неперервного характеру.

Сучасні дослідники наголошують на необхідності рівноцінної представленості у ній таких елементів педагогічних знань:

- 1) знання фундаментальних ідей, концепцій, законів і закономірностей розвитку педагогічних явищ;
- 2) знання провідних педагогічних теорій, основних категорій і понять;
- 3) знання визначальних педагогічних фактів;
- 4) прикладні знання про методику навчання й виховання учнів [1, с. 72].

Зміст психологічної складової професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку у ВНЗ має бути орієнтований на формування їхньої готовності до:

– сприймання особливостей життєвої компетентності дітей на межі двох визначальних епох їхнього розвитку (Л. Божович, О. Кононко, Д. Ельконін, Я. Коломинський, І. Сікорський та ін.);

– розуміння вікових особливостей дітей 5–6-річного віку, складності й неоднозначності соціальної ситуації їхнього розвитку в дошкільний період (М. Безруких, Л. Виготський, Ю. Гільбух, В. Котирло, М. Лісіна, О. Проскура, О. Скрипченко та ін.);

– реалізації у повній мірі розвивального контексту освітнього середовища двох суміжних ланок (Ш. Амонашвілі, І. Дубровіна, В. Мухіна, О. Савченко, В. Сухомлинський та ін.);

– проектування змісту, напрямів і перспектив індивідуального розвитку дітей на основі врахування зони актуального й орієнтації на зону їхнього найближчого розвитку, передбачення результатів навчальної успішності з різних предметів і можливих ускладнень в навчанні, попередження відхилень у психофізичному, інтелектуальному й соціальному розвитку молодших школярів, становленні міжособистісних стосунків з однокласниками, запобігання конфліктним ситуаціям у навчально-виховному процесі, профілактику комунікативних, поведінкових труднощів і дезадаптаційного синдрому (О. Боделан, Л. Дзюбо, Л. Виготський, О. Кононко, О. Проскура та ін.);

– психолого-педагогічної діагностики шкільної зрілості, особливостей особистісного й інтелектуального розвитку дітей на етапі їхнього вступу до школи (Т. Бондаренко, С. Мартиненко, О. Мельник, Г. Назаренко, І. Пальшкова, О. Проскура, Т. Фадєєва та ін.);

– корекції і розвитку значимих для шкільного навчання психофізичних, вищих психічних функцій, рівня навченості, вихованості, міри розвитку основних навчальних дій (розумових і практичних), мотивації навчальної діяльності, навичок соціальної комунікації і ролі поведінки першокласників, які входять до категорії дітей ризику по розвитку шкільної дезадаптації в різноманітних її виявах (Г. Андрющенко, О. Баранова, Н. Бастун, Ю. Гільбух, Г. Кумаріна, І. Мамайчук, О. Осадько, А. Сиротюк та ін.).

Таким чином, основу професіоналізму майбутніх учителів початкових класів складає єдність теоретичної (психолого-педагогічні, спеціальні фахові знання) і практичної (комплекс педагогічних умінь,

сукупність сформованих інтелектуальних і практичних дій, професійно-педагогічних навичок) фахової підготовки до педагогічної діяльності. Вона передбачає не лише набуття студентами достатніх і необхідних знань для якісного й ефективного розв'язання організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, а й закріплення позитивної мотивації щодо розуміння сутності цієї проблеми в контексті цивілізаційних гуманістичних процесів в освіті, аналіз загальних тенденцій її розвитку, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і визначення найбільш дієвих способів вирішення у практиці майбутньої професійної діяльності з урахуванням вітчизняного і світового педагогічного досвіду.

Література

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* : учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. Заведений / О. А. Абдуллина. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Кремень В. *Філософія освіти XXI ст.* / В. Кремень // *Вища школа.* – 2002. – № 6. – С. 9–17.
3. Хомич Л. О. *Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів* / Л. О. Хомич. – К. : “Магістр – S”, 1998. – 200 с.

УДК 316.013.42

Т. В. КОМАР

Хмельницький національний університет

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Сьогодні перед психолого-педагогічною наукою та практикою постає завдання значно підвищити ефективність роботи, створити психолого-педагогічні умови для розвитку особистості студента на основі максимального включення його у практичну діяльність. В сучасних дослідженнях шляхів оптимізації професійної підготовки майбутніх освітян предметом критики стали педагогічний формалізм, абстрактне ставлення до особистості студента, до його практичної підготовки, заорганізованість та інші негативні явища, що не сумісні з сучасною державною політикою у галузі освіти. Саме тому надзвичайної актуальності набуває визначення можливості, умов залучення кваліфікованих працівників соціальної сфери у вирішенні завдань підготовки студентів – майбутніх фахівців соціономічного профілю. За цих умов, вища школа повинна виступити координатором роботи по створенню сприятливих умов й узагальненню системи оптимізації підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Розгортання вітчизняної системи вищої освіти базується на глибокому вивченні і творчому осмисленні позитивного навчально-виховного досвіду минулого, який не тільки збагачує сучасну педагогіку теоретичними положеннями, але і дозволяє орієнтуватись на певну модель особистості, сприяючи виконанню сучасного соціального замовлення.

Відповідно до завдань впровадження проекту «Оцінка потреб дітей та їх сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах» соціальним працівником-модератором разом із робочою групою експертів з числа викладачів Хмельницького національного університету, оцінювалась якість здійсненої оцінки потреб 400 дітей із 221 сімей та 100 дітей-вихованців закладів закритого типу, аналізувалась ефективність надання соціально-психологічних, соціально-педагогічних послуг.

Виконуючи дане соціальне замовлення, нашою **метою**, паралельно до із задачами проекту, були аналіз/оцінка якісної та кількісної підготовки фахівців з числа наших випускників до виконання своїх безпосередніх функціональних обов'язків, що ґрунтуються на системі тих знань, умінь та навичок, які набуваються в процесі навчання у вузі.

Якість надання послуг – це сукупність характеристик, які описують здатність послуги відповідати вимогам користувачів. **Система якості** – сукупність організаційної структури, відповідальності, процедур, процесів та ресурсів, які забезпечують здійснення загального керівництва якістю послуг. Вона необхідна при здійсненні соціального супроводу сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах [1].

При оцінці ефективності соціального супроводу сімей ми враховували якісні і кількісні критерії оцінки якості соціального супроводу.

Кількісними критеріями та відповідно показниками дослідження клієнтів за цими критеріями є :

– кількість сімей, відповідно до яких здійснена оцінка потреб – 221 сім'я

– кількість проведених оцінок дітей із сімей СЖО – 400 дітей

– співвідношення сімей, знятих із соціального супроводу з позитивним чи негативним результатом – 85,2% до 14,8%

Якісними критеріями та одночасно показниками оцінки ефективності соціального супроводу сімей СЖО ми, експерти, вважаємо:

– застосування єдиної дослідницької *Моделі оцінки потреб дитини та її сім'ї* (для 400 дітей СЖО) та *комплексної оцінки потреб дитини в інтернатному закладі* (для 100 дітей-вихованців закладів закритого типу);

- підвищення професійної компетентності спеціалістів щодо роботи із Моделлю «Оцінка потреб дитини та її сім'ї»;
- здійснення апробації Моделі оцінки на прикладі 400 дитячих історій соціальними працівниками, соціальними педагогами, психологами, що пройшли навчання;
- складання 500 індивідуальних планів супроводу дитини та її сім'ї із залученням працівників охорони здоров'я, освіти, селищних та сільських рад;
- виконання заходів індивідуального плану роботи з клієнтом, що складений відповідно до Моделі оцінки потреб дитини;
- оцінка та моніторинг реалізації індивідуальних планів супроводу (механізм – оцінка, заходи, залучені фахівці);
- покращення ситуації, матеріального стану родини та мотивації членів сім'ї до самостійного вирішення проблем.

Оцінювання потреб та ресурсів сім'ї. Оцінювання має три етапи: первинне, проміжне, підсумкове. Проміжне та підсумкове оцінювання часто не проводилося спеціалістами соціальних служб. Але варто було б відстежити зміни ситуації в сім'ї та ефективність роботи фахівців. Проміжне оцінювання здійснюється щонайменше один раз на півроку. За час, відведений на реалізацію заходів індивідуального плану роботи з клієнтом (6 місяців), неможливо. Підсумкове оцінювання ситуації сім'ї здійснюється перед завершенням терміну дії договору про надання послуг. Рішення про закінчення надання соціальних послуг або подовження терміну дії договору приймалося на засіданні дорадчого органу за ініціативи ЦСССДМ.

Для збору інформації у ході оцінювання ситуації сім'ї нами застосовувались наступні методи: інтерв'ю, опитування, спостереження, офіційні звернення до правозахисних органів та органів влади. Варто було б також проводити тестування.

Інформацію про життєву ситуацію сім'ї з дітьми ми отримували від самих членів сім'ї, а також від окремих громадян, від сільських, селищних, міських рад. Вважаємо, що залучення до мультидисциплінарної команди фахівців органів охорони здоров'я, освіти, органів внутрішніх справ, органів виконання покарань дало б більш детальну та потрібну інформацію про життєву ситуацію та потреби дітей з метою отримання кваліфікованої оцінки проблем і потреб, рекомендацій щодо необхідної допомоги та підтримки, визначення обсягу послуг для подолання життєвої ситуації.

Сім'я, яка отримує соціальні послуги, підписувала договір, у якому зазначені права та обов'язки сторін. Але сім'ї, що опинилися у складних життєвих обставинах, не знають і не вміють керуватися ним у відносинах з надавачом. Надання соціальних послуг дитині та сім'ї здійснюється згідно з планом, який складався для кожної сім'ї і визначав обсяг, зміст та форми роботи для досягнення поставлених цілей. Знову ж таки, варто було для більшої ефективності задоволення потреб дитини залучати до складання індивідуального плану команду фахівців. Адже план має охоплювати основні сфери функціонування сім'ї, які спрямовані на забезпечення навчання та розвитку дитини, емоційного комфорту, задоволення потреб здоров'я, соціального та фізичного функціонування, дозвілля, спілкування, інтеграції.

На початкових етапах соціального супроводу від соціального працівника (психологам, педагогам) вимагається працювати з родиною більш інтенсивно. Кількість годин індивідуальної роботи соціального працівника з кожною сім'єю повинна бути не менше чотирьох годин на тиждень. Із-за навантаження на одного соціального працівника (10 сімей під соціальним супроводом) та відсутністю транспортних засобів стає неможливим така кількість годин роботи з родиною. Доцільно було б соціальним працівникам (психологам, педагогам) здійснювати регулярні записи щодо виконаних дій не пізніше, ніж 48 годин після індивідуальної зустрічі або контакту з членами сім'ї. Нами пропонується обмеження кількості сімей до 5 сімей, що перебуватимуть під соціальним супроводом одного соціального працівника та обмеження його лише виконанням функціональних обов'язків суто лише соціальним супроводом дитини та її сім'ї.

Загальні зауваження/пропозиції:

- проведення супервізії незалежним експертом;
- організація роботи щодо активізації ресурсів громади як ефективного шляху превентивної роботи із сім'ями СЖО та їх соціальним оточенням;
- відсутність єдиної методики та недосконалість ведення документації;
- відсутність системи моніторингу та оцінки якості;
- відсутність єдиних підходів до визначення проблем/потреб отримувачів послуг;
- відсутність системності надання соціальних послуг;
- відсутність ресурсних інформаційно-консультативних центрів для надання послуг сім'ям-клієнтам, членам їх родин, а також соціальним працівникам (психологам, педагогам), що їх супроводжують.

Проблеми постають як наслідок тих суперечностей, які з'являються у процесі функціонування сучасної навчально-виховної системи вищої школи, яка має створювати найсприятливіші умови для особистісного зростання майбутніх фахівців, та системою надання кваліфікованих послуг, допомоги тощо. Сутність наявних суперечностей полягає, по-перше, у суперечності між соціальною потребою в досвідчених, кваліфікованих фахівцях соціальної сфери з розвинутими якісними показниками і недостатньо розробленими змістом і формами роботи сучасної вищої школи, що забезпечують формування та розвиток вищезгаданих якостей особистості фахівця; по-друге, між сприятливими умовами для самостійної, незалежної, творчої професійної діяльності, які складаються в період розвитку та оновлення незалежної

держави і відсутністю скоординованої підготовки майбутнього фахівця до діяльності в досить складних умовах сучасної вищої школи. Такі суперечності суттєво впливають на ефективність навчально-виховного процесу вищого навчального закладу в цілому і кожного педагога, зокрема.

На нашу думку, подолання означених суперечностей, зауважень можливе внаслідок системного впровадження особистісного підходу до підготовки майбутнього практичного психолога, соціального педагога, соціального працівника та створення сприятливих організаційно-методичних умов особистісного розвитку майбутнього фахівця соціономічного профілю, а саме: влучного відбору змісту, форм та методів особистісного розвитку студентства; орієнтації змісту навчальних предметів на особистісний розвиток студентів; визначення взаємозв'язків особистісного розвитку та форм організації самостійної навчальної діяльності студентів; розробки системи педагогічних технологій самоактуалізації майбутніх фахівців в процесі професійної практики тощо.

Література

1. Про соціальні послуги: Закон України (стаття 1).

УДК 378.147.091.33 – 027.22

О. Г. КОРКІШКО

Слов'янський державний педагогічний університет

АСИСТЕНТСЬКА ПРАКТИКА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПРОФЕСІОНАЛА

Останнім часом наш уряд та Міністерство освіти багато пишуть й говорять про необхідність розробки нових моделей вищої школи, зв'язуючи це з необхідністю входження в Європейський освітній та науковий простір і запровадженням Болонської системи. Освіта сьогодні розглядається як механізм становлення та розвитку суспільства, провідною рисою життя особистості. Вона є першоосновою більшості загальнонаціональних та загальнодержавних процесів, бо сприяє розвитку людського потенціалу, допомагає орієнтуватися у світі новітніх технологій.

Будемо сподіватися, що саме Болонська система допоможе підняти національну освіту на більш високий щабель. І всі положення, розроблені та висвітлені в Сорбонській декларації, Болонській конвенції та інших документах, допоможуть сьогоденним студентам і майбутнім спеціалістам не лише отримати знання, а і знайти достойне місце роботи.

Підготовка фахівців із вищою освітою в умовах Болонської системи – відносно новий аспект у педагогічній галузі. Процес становлення студента-магістранта як спеціаліста складається з багатьох компонентів – усвідомлення соціальної ролі праці педагога, самовиховання необхідних якостей, моделюючих особистість майбутнього спеціаліста, сприйняття вимог педагогічної професії, усвідомлених вимог до себе, реалізації творчої діяльності. Ці компоненти професійного становлення майбутнього педагога складають основу професійно-педагогічної діяльності вузу, процес який включає і навчальну, і наукову, і виховну роботу.

Студенти магістратури беруть участь у таких видах навчально-виховної діяльності: навчальній, самостійній, індивідуальній, науково-дослідній тощо. Зміст такої діяльності являє собою узагальнені вимоги до теоретичних і практичних знань, умінь та навичок майбутнього педагога.

На наш погляд, одне з головних завдань викладача вищого навчального закладу – виростити з кожного студента професіонала своєї справи. І Багаєва у структурі професійної педагогічної діяльності виділила три складових компоненти: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення [1].

Професіоналізм викладача – це готовність і вміння використовувати на практиці знання, досвід у взаємодії зі студентами. Мати хороші знання цього – замало, щоб бути професіоналом своєї справи. Важливими складовими професіоналізму майбутнього викладача є:

- готовність до керівництва цілісним педагогічним процесом;
- створення комфортного психологічного середовища для навчання;
- вмінням педагога керувати своєю поведінкою;
- вміння впливати на особистість та колектив;
- особистісно-орієнтований підхід до навчально-виховного процесу;
- здатність синтезувати інформацію з різних галузей науки у процесі викладання певного матеріалу;
- особистісна забарвленість матеріалу, «пропущення через себе»;
- постійне підвищення свого освітнього й інтелектуального рівнів тощо.

Формуванню якостей професіонала у студентів-магістрантів педагогічного профілю значною мірою допомагає асистентська практика. Цей вид практики є логічним продовженням теоретичного навчання магістра й завершальним етапом його професійно-педагогічної підготовки. Вона проводиться в умовах, максимально наближених до реальних умов майбутньої професійної діяльності в навчальних закладах II–IV рівнів акредитації.

Асистентська практика проводиться за трьома напрямками: методика з фахових дисциплін, психологія та педагогіка. Розглянемо роботу студентів за напрямом «Педагогіка».

Мета практики – скласти загальне уявлення про педагогічну теорію і практику вищої школи; спонукати до осмислення загальнолюдських пріоритетів в освіті; сприяти усвідомленню ролі педагогічної науки в розвитку сучасної освіти; формувати вміння проводити заняття у вищому навчальному закладі та розробляти до них навчально-методичні матеріали; готувати до цілісного виконання функцій фахівця, до проведення системи навчально-виховної роботи зі студентами.

Особливістю асистентської практики є те, що магістранти розуміють у коло реальних проблем професійної праці викладача, вивчають зміст і обсяг його роботи. Крім викладацької роботи, практиканти повинні виконувати функції куратора академічної групи.

У межах цієї практики студенти мають виконати такі види роботи:

- скласти план виховної роботи куратора академічної групи;
- провести кураторські години (2);
- скласти конспект виховного заходу факультету та провести виховний захід;
- відвідати кураторську годину, виховний захід та зробити аналіз;
- скласти характеристику на академічну групу (зробити висновки щодо стадії розвитку колективу в групі).

Присутність керівника практики на кожному заході, що проводить студент-практикант, є обов'язковою, як і подальший їх аналіз. Корисним є обговорення та аналіз заходів за участю групи студентів-практикантів, тому одним із завдань практики є відвідування та аналіз практикантом заходів, що проводить інший практикант. Такий аналіз здійснюється за єдиною схемою, яка об'єднує загально-дидактичні, психологічні та методичні вимоги до його проведення. Дуже важлива у процесі аналізу правильна оцінка студентом своєї роботи, уміння самостійно визначити позитивне та побачити недоліки в реалізації розробленого конспекту.

Після закінчення педагогічної практики магістранти повинні здати на кафедру педагогіки відповідну документацію, що висвітлює їх роботу. Характеристику на магістранта складає загальний керівник педагогічної практики, який перевіряє здану практикантом документацію та виставляє загальну оцінку. Для посилення результативності такої роботи проводяться конференції у вигляді «круглого столу». Це, звичайно, вимагає великої майстерності як від викладача, так і від студентів-практикантів, тому корисно використовувати певний досвід, який мають студенти з педагогічних практик бакалаврату. Попереднє ознайомлення з проблемами, які трапилися магістрантам під час практики, дає змогу сформулювати тему дискусій, підібрати літературу, написати оголошення і під час підсумкової конференції спрямовувати дискусію у потрібному руслі. Студенти аналізують свою практичну діяльність, висловлюють власні побажання щодо покращення проходження педагогічної практики. Викладачі, оцінюючи роботу, обов'язково вказують на сильні та слабкі сторони в роботі кожного студента. Таке підведення підсумків практики викликає значний інтерес у магістрантів та стає ще однією формою їх професійної фахової підготовки.

Успішне проведення педагогічної практики – одна з головних запорук підготовки фахівців, професіоналів високого рівня, для яких знання, уміння, навички, їхнє постійне оновлення становлять основу творчої самореалізації особистості.

Отже, підсумовуючи розглянуту проблему, можна констатувати, що реформа вищої освіти, насамперед, стосується навчально-виховної діяльності. Перед вищою школою постало багато проблем і завдань, усі вони вимагають скорішого розв'язання. Як показав досвід, магістратура не є виключенням. Саме від того як буде побудовано навчально-виховну діяльність студентів магістратури, які якості й риси професіонала будуть сформовані, залежатиме майбутнє нашої освіти.

Література

1. Бабаева И. Д. Учителю о профессионализме педагогической деятельности и путях его формирования / И. Д. Бабаева. – Усть-Каменогорск, 1988. – 99 с.
2. Лутченко Л. Асистентська практика магістратури «Освітні вимірювання» / Л. Лутченко // III International Summer School “Educational Measurement: Teaching, Research, and Practice” is held under the support of the EU within the framework of the EU Project 145029-TEMPUS-2008-SE-JPCR “Educational Measurements Adapted to EU Standards” – Фопос, 2011. – С. 11–12.

УДК 378–057.177

Д. В. КОСТЕНКО
Хмельницький інститут МАУП

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Організаційна структура навчального закладу може бути досить складною, якщо, наприклад, до складу ВНЗ III-IV рівня акредитації як складові частини, підструктури входять навчальні заклади I-II рівня акредитації. Це дає змогу залучити до викладацької діяльності кваліфіковані науково-педагогічні кадри,

забезпечити можливість набуття вищого освітньо-кваліфікаційного рівня. Такі ВНЗ приватного сектору як Міжрегіональна Академія управління персоналом, Європейський університет, та інші мають у своїй структурі (і часто не як відокремлені структурні підрозділи) не лише вищі навчальні заклади (коледжі, технікуми, інститути), особливі підструктури (магістратуру, аспірантуру і докторантуру), інститути післядипломної освіти, а й дошкільні (дитячі садки) та загальноосвітні заклади (гімназії, ліцеї).

Врівноваження централізму і демократизму є необхідною умовою для успішного управління професійним ВНЗ. Це зумовлено тим, що управління ВНЗ, з однієї сторони, потребує досить суворого дотримання правил і норм, що регулюють і узгоджують діяльність різних структур навчального закладу, (освітні стандарти, положення про ВНЗ, його органи, керівництво; ліцензування і акредитація освітньої діяльності; структуру та особливості побудови і здійснення навчального процесу, організацію виховної роботи тощо). З іншої сторони, демократизація управління має сприяти максимальному залученню до вирішення проблем усіх працівників ВНЗ.

Цікавим є підхід П. Третьякова, який виділяє комплекс основних умов, що сприяє переходу освітнього закладу із режиму функціонування в режим розвитку: концепція і програма розвитку закладу; моделювання навчально-виховного процесу як системи, яка допомагає саморозвитку особистості; організація оптимальної системи самоуправління; згуртований спільними цілями колектив педагогів і тих, хто навчається; система ефективної науково-педагогічної діяльності; навчально-матеріальна база, достатня для формування оптимального освітнього середовища; набір альтернативних освітніх послуг у відповідності з потребами учасників педагогічного процесу [4, с. 116].

На думку В. Кондруха, підвищення ефективності управління розвитком ВНЗ забезпечується реалізацією комплексу організаційно-педагогічних умов: розробкою і реалізацією програми розвитку ВНЗ; розумінням педагогами ВНЗ професійних труднощів не як фактора, що ускладнює їх діяльність, а як основу для розвитку їх професійної компетентності; системою підготовки керівників усіх рівнів до управління розвитком ВНЗ на основі їх діяльності щодо визначення мети [2, с. 116].

В. Колпаков визначив такі соціально-психологічні умови ефективного управління ВНЗ: формування загального психологічного клімату в колективі вузу, підтримка ініціативи і новаторства; налагодження плідного ділового співробітництва, продуктивної конкуренції і змагання між працівниками в групі, колективі; розвиток ціннісних орієнтацій, моральне заохочення працюючих; розвиток конструктивної критики і самокритики; стимулювання різноманітних форм самоуправління [1, с. 39].

З метою удосконалення управління регіональним ВНЗ в сучасних умовах, на думку Т. Морозової, необхідно створити такі організаційно-педагогічні умови:

- підвищення відповідальності засновників освітніх закладів, підвищення автономії, фінансово-господарської самостійності і одночасно відповідальності освітніх закладів за результати своєї діяльності;
- розширення прав піклувальних рад в сфері освіти і фінансової діяльності (залучення додаткових коштів та контроль за їх використанням);
- створення умов для збереження і зміцнення здоров'я студентів;
- посилення взаємозв'язку освітніх закладів з місцевими ринками праці, працедавцями і діловими колами, підприємствами і організаціями різних форм власності;
- підвищення загальнонаціонального і державного статусу педагогічного працівника [3, с. 8].

Якість підготовки фахівців у вищому навчальному закладі недержавної форми власності залежить від:

- рівня підготовки випускників середньої загальноосвітньої школи та справедливості системи конкурсного зарахування на навчання;
- якості науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення навчального-виховного процесу, гігієнічних та естетичних умов навчання;
- сучасності, актуальності, варіативності запропонованих програм навчання; застосування сучасних технологій навчання і методик організації навчального процесу;
- якості кадрового складу науково-педагогічних працівників;
- ефективності управління підготовкою фахівців.

Враховуючи те, що центральним об'єктом у вищому освітньому закладі є цілісний педагогічний процес, результати навчання, виховання і розвитку майбутніх фахівців залежать не тільки від використовуваних педагогічних технологій, а й від умов, які створюються керівниками і педагогами для досягнення найкращих результатів. А саме від: взаємовідносин у педагогічному колективі; стилю керівництва; здійснення оцінки діяльності професорсько-викладацького складу; мотивації педагогів на продуктивну і творчу роботу; формування сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі; подолання конфліктів, своєчасне надання допомоги, підтримки у складних педагогічних ситуаціях; реалізації принципів демократизації і гуманізації управління, переходу стилю взаємовідносин між керівником і підлеглим, викладачем і студентом на основу рівноправного співробітництва і партнерства.

Аналіз наукових джерел з проблем управління освітніми системами, виявлення особливостей ВНЗ недержавної форми власності дають змогу стверджувати, що неможливо вирішити проблему управління ВНЗ шляхом реалізації лише однієї з умов.

Враховуючи все вищесказане, вважаємо, що підвищення ефективності управління ВНЗ можливо, якщо буде створена модель системи управління вищим навчальним закладом недержавної форми власності і

реалізована сукупність таких організаційно-педагогічних умов: впровадження організаційної структури управління ВНЗ, яка адекватна визначеним цілям управління, враховує економічні інтереси недержавного навчального закладу, здатна до ускладнення і саморозвитку; забезпечення професійного розвитку викладачів та керівників різних ланок управління навчального закладу; створення освітнього професійно спрямованого середовища для формування особистості майбутнього фахівця.

Література

1. Колпаков В. М. Теория и практика принятия управленческих решений : учеб. пособ. / В. М. Колпаков. – 2-е изд. перераб. и доп. – К. : МАУП, 2004. – 341 с.
2. Кондрух М. В. Организационно-педагогические условия эффективного управления развитием профессионально-педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.8 / М. В. Кондрух / Магнитогорский государственный университет. – Магнитогорск, 2003. – 178 с.
3. Морозова Т. П. Сравнительный анализ систем управления вузом в условиях рыночной экономики : дис. ... канд. пед. наук / Т. П. Морозова. – Москва, 2006. – 188 с.
4. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева / Под ред. П. И. Третьякова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2003. – 368 с.

УДК 378.4+177

С. Л. КРУК

Хмельницький національний університет

ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ МАНІФЕСТУ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ ПРИ ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ

17 липня 2011 року в Грузії представниками міжнародної педагогічної громадськості був підписаний та проголошений Маніфест гуманної педагогіки [1]. На сьогоднішній день Маніфест гуманної педагогіки перекладений українською [2], англійською [3] та французькою [4] мовами. Його презентація відбулась у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Інституті психології ім. Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України та інших педагогічних закладах нашої держави. У ньому чітко окреслюється проблематика становища дітей і молоді в сучасному суспільстві. Найголовнішою проблемою в даному контексті є те, що молодь відводиться від пошуку сенсу життя [2, с. 7–8]. Розглядаються проблеми освіти, пов'язані з її інерційним авторитаризмом [2, с. 14–16]. Пропонуються шляхи виходу із кризи, яка охопила сучасне суспільство і педагогічний світ в тому числі. Зокрема, пропонуються надзвичайно важливі ідеї духовно-морального становлення підростаючого покоління та виховання Благородної Людини.

Ідеї, викладені в Маніфесті гуманної педагогіки, визрівали багато років і пройшли перевірку часом і педагогічною практикою багатьох шкільних учителів і викладачів вищих навчальних закладів. Концепція освіти, представлена в Маніфесті гуманної педагогіки, базується на понятті *духовного гуманізму*.

Основними розділами Маніфесту гуманної педагогіки є:

- *Преамбула;*
- *Звернення;*
- *Молодь відводиться від пошуку сенсу життя;*
- *Що не від любові до дітей, то від лукавого;*
- *Нам тільки здається, що сили, з якими ми зіштовхуємось, нездоланні;*
- *Інерційний авторитаризм освіти;*
- *Перемогти себе;*
- *Дитина є союзом Неба і Землі, Духу і Матерії;*
- *Педагогічне сузір'я слів;*
- *Духовність, гуманність і гуманна педагогіка;*
- *Між гуманною педагогікою та авторитарною педагогікою немає золоті середини;*
- *Авторитарна педагогіка і гуманна педагогіка: риси відмінностей;*
- *Чаша Педагогічної Мудрості;*
- *Педагогіка для дітей Світла;*
- *Що від нас залежить;*
- *На що спрямувати нашу творчу енергію;*
- *Маніфест гуманної педагогіки – живе творіння;*
- *Ставлення органів влади до гуманної педагогіки;*
- *Про Міжнародний рух послідовників гуманної педагогіки;*
- *Завершення.*

Маніфест гуманної педагогіки створений так, що в ньому даються основоположні орієнтири і відкривається простір для роздумів щодо покращення світу освіти. Наш досвід викладацької діяльності в

університеті дає підстави стверджувати, що ідеї Маніфесту можуть бути використані в найрізноманітніших навчальних дисциплінах педагогічного та загальнокультурного спрямування. Зокрема, положення Маніфесту гуманної педагогіки використовуються нами при викладанні таких дисциплін: «Методика виховної роботи», «Педагогіка та психологія», «Методологічні та теоретичні проблеми психології», «Етика та естетика».

Концепція гуманної педагогіки є чітко структурованою, методологічно обґрунтованою та неодноразово апробованою в експериментальних науково-педагогічних дослідженнях Ш. О. Амонашвілі, В. Г. Ніорадзе та інших. Завдяки цьому, її можна використовувати як основу для розробки структури навчальних дисциплін. Зокрема, дисципліна «Методика виховної роботи» цілком побудована нами на принципах гуманної педагогіки, викладених у праці Ш. О. Амонашвілі «Школа Життя» [5]. Ця праця передувала створенню Маніфесту гуманної педагогіки, у ній вперше найбільш повно були викладені філософсько-методологічні, методичні та організаційні засади гуманної педагогіки у застосуванні до початкового ступеня освіти. У Маніфесті зроблено узагальнення великого досвіду практичного втілення принципів гуманної педагогіки не тільки в початковій школі, а й на інших ступенях освіти. Розглянуто сучасний стан і тенденції розвитку ідей гуманної педагогіки в міжнародному просторі. Тому, зміст Маніфесту гуманної педагогіки дозволяє внести у викладання традиційних педагогічних дисциплін елементи інноваційності та максимально наблизити навчальні дисципліни до реалій сучасності.

Внесення в навчальні дисципліни інноваційних ідей, викладених у Маніфесті гуманної педагогіки, знайшло схвальний відгук і зацікавлення з боку студентів завдяки тому, що:

– наповнює суху наукову педагогічну теорію животною вологою вищих людських почуттів: любові, відданості, співчуття, співрадість та інших;

– полегшує вивчення та засвоєння понятійного апарату педагогічної науки, бо розкриває глибинний духовний зміст основних педагогічних понять, що дає можливість студентам сформувати у своїй уяві їх яскравий образ і побачити їх тісний зв'язок із актуальними духовними потребами людини.

Проголошення Маніфесту гуманної педагогіки зовсім не означає, що він є остаточно сформованим і завершеним. Маніфест, як зазначено у ньому, є «живим творінням» [2, с. 46], тобто не претендує на статус «істини в останній інстанції». Він відкритий до наповнення його новими ідеями, до вдосконалення через практичний досвід людей, які втілюють його положення у своїй професійній та життєвій творчості. А це означає, що і навчальні дисципліни, побудовані на його основі, мають відкриті перспективи до вдосконалення та розвитку.

Література

1. Маніфест гуманної педагогіки / [Ш. А. Амонашвілі, Д. М. Маллаєв, С. Л. Крук и др.] ; под ред. Ш. А. Амонашвілі ; (Бушети, Грузія, 17.07.2011 г.). – М., 2011. – 52 с.

2. Маніфест гуманної педагогіки / [Ш. О. Амонашвілі, Д. М. Маллаєв, С. Л. Крук та ін.] ; за ред. Ш. О. Амонашвілі ; пер. з рос. В. К. Гаврилькевич / Міжнародна асоціація громадських об'єднань «Міжнародний центр гуманної педагогіки». – Хмельницький : Всеукраїнська культурно-освітня асоціація Гуманної Педагогіки ; Центр інноваційної педагогіки та психології Хмельницького національного університету, 2011. – 64 с.

3. The Manifest of Humane Pedagogics / [S. A. Amonashvili, D. M. Mallaev, S. L. Kruk, e.t.c.] ; under edition of S. A. Amonashvili ; translated from Russian by V. V. Gulevatiy / The International Association of Public Unification «International Centre of Humane pedagogics». – Khmel'nitskiy : All-Ukrainian cultural-educational association of Humane Pedagogics ; The center of innovative pedagogics and psychology of Khmel'nitskiy national university, 2011. – 64 p.

4. Le manifeste de la pédagogie humaine / [Sh. A. Amonashvili, D. M. Mallaev, S. L. Kruk, etc.]. – [Електронний ресурс]. – Шлях доступу : http://rerih.com.ua/uploads/files/manifest/Le_manifeste.zip

5. Амонашвілі Ш. О. Школа Життя. Трактат про початковий ступінь освіти, заснованої на принципах гуманно-особистісної педагогіки / Пер. з російської М.М. Литвин, В.К. Гаврилькевич. – Хмельницький : Подільський культурно-просвітительський Центр ім. М.К. Реріха, 2002. – 172 с. – (Творча лабораторія вчителя).

УДК 378.311

В. В. КУЛЕШОВА

Українська інженерно-педагогічна академія

ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Аналіз соціально-економічного контексту реформування системи вищої освіти в Україні і наявного вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки і підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів (НПК) дозволяє виявити вузлові моменти, що визначають зміни вимог до особистості викладача технічних дисциплін і його підготовки в сучасних умовах.

Нинішній стан системи вищої освіти є суперечливим. Посилюються тенденції до комерціалізації діяльності ВНЗ, затверджується принцип платності навчання, знижується соціальна захищеність студентів і НПК, падає престиж технічної освіти. Все це позначається на якості контингенту студентів і НПК.

У той же час активізувався процес пошуку нових елементів вищої освіти. Передивляється його структура, зміст навчання, йде формування гнучкої системи освіти, упроваджуються нові форми вищої освіти, спрямовані на розширення доступу до нього всіх верств населення.

Первинного значення набуває якість освіти. При швидких змінах кон'юнктури, пов'язаних з появою нових технологій і освоєнням нових сфер діяльності, гостро коштують питання прогнозування і гарантії якостей фахівців для роботи в нетрадиційних умовах. А це означає, що до НПК пред'являються усе більш високі вимоги. Ці вимоги надалі зростатимуть при неминучому виникненні ринку молодих фахівців, розвитку багаторівневої освіти, внутрідержавній і міжнародній акредитації ВНЗ і фахівців.

Сучасна вища школа виконує комплекс функцій, основними серед яких є наступні:

1. Виробництво знання – наукові дослідження, впровадження, експертиза, кадровий супровід нововведень, формування нових навчальних планів та ін.

2. Передача знань – навчальний процес на всіх рівнях підготовки кадрів, включаючи підвищення кваліфікації фахівців і зовнішнє консультування.

3. Поширення знань – розробка високоефективних освітніх технологій, підготовка навчальних і методичних матеріалів, наукових і педагогічних статей, монографій і іншої друкарської продукції; надання послуг державним і іншим організаціям; наукові і практичні заходи міжнародного, загальнонаціонального і локального масштабу. Успішність реалізації вищою школою своїх основних функцій в першу чергу визначається відповідністю наявних науково-педагогічних кадрів поточним, але головне, – перспективним цілям і завданням, поставленим суспільством перед ВНЗ України.

Рівень вимог до якості підготовки фахівців задається зовнішнім середовищем, тобто визначається суспільними, в основному, перспективними потребами і інтересами. Можливості ж досягнення заданого суспільством рівня підготовки фахівців залежать від нинішнього стану системи вищої освіти країни, сьогоденного потенціалу конкретних ВНЗ, особливо в частині науково-педагогічного, фінансового і матеріального забезпечення навчального процесу.

Інженерно-педагогічна освіта України є освітнім комплексом, який охоплює різні області України. Кадровий склад наукової школи по питаннях інженерної педагогіки завжди відрізнявся високою якістю. Проте кризисні явища торкнулися і цієї сфери, породивши негативні явища. Важке фінансове і матеріально-технічне положення системи вищої освіти породжує у викладачів ВНЗ апатію і невпевненість в завтрашньому дні, що ослабляє прагнення до саморозвитку і професійного вдосконалення. До цього ж результату веде і відсутність у більшості викладачів технічних дисциплін системної загальнокультурної і педагогічної підготовки. Майже кожна кафедра ВНЗ має свої традиції, а інколи і свою наукову школу, і навіть готуючи фахівців однакового рівня і профілю, використовує свою методику, що склалася десятиліттями, і практику викладання. Тому фахівці, що стали викладачами ВНЗ освоюють викладання практично вже в процесі роботи на кафедрі, копіюючи прийоми більш досвідчених колег і осягаючи ази цієї нової для них професійної діяльності самостійно.

Керівники кафедр технічних вузів, як правило, є випускниками цих ВНЗ, часто вважають такими, що ведуть наукові і прагматичні проблеми спеціальності, а не проблеми підготовки фахівців з цієї спеціальності.

Іншим негативним явищем такого плану є неадекватна оцінка кваліфікації НПК, що утрудняє професійне зростання перспективних кадрів. Зміни в структурі вищої освіти, в співвідношенні його технічного і соціально-гуманітарного сегментів ведуть до відчутного розшарування усередині вищої школи. Результатом цього процесу є те, що ціна кваліфікації викладача багато в чому залежить не стільки від її реального змісту, скільки від ВНЗ, в якому він працює. Це веде до зниження статусно-групових позицій всієї наукової інтелігенції, що працює у вищій школі. Викладачі технічних вузів складають 45-48 % всіх вузівських викладачів. Тому тенденції, проблеми, які спостерігаються в цих вузах, так або інакше визначають тенденції розвитку вищої школи в цілому. У технічній вищій школі кризисні явища, процес розмивання професійно-статусних норм і стандартів поведінки виявляються найзриміше. Положення технічних вузів посилюється ще і тим, що вони тривалий час були орієнтовані на задоволення потреб ВПК, тобто тих галузей і сфер народного господарства, які в даний час знаходяться в найбільш кризисному стані.

У ряді негативних явищ все більше місце займає інтелектуальна еміграція. В той же час слід зазначити, що, не дивлячись на важкі умови, чисельність НПК у вищій школі України за останні роки не лише не скоротилася, але і дещо виросла.

Головними рисами інженера-педагога як особистості і як працівника мають бути:

- розуміння інженерно-педагогічної діяльності як інтеграційного процесу;
- аналітичне мислення із здатністю критичної оцінки об'єктів і проблем шляхом моделювання: імітації, оптимізації на базі глибоких знань в галузі спеціальних і педагогічних наук;
- здатність контекстуального розуміння сфери і ситуації; врахування педагогічних, економічних, виробничих, міжнародних і інших умов, в яких здійснюється, інженерно-педагогічна діяльність;
- здатність поповнювати свої знання протягом своєї професійної діяльності і адаптуватися до змін технічного і технологічного середовища, вимог світового ринку. Тобто, потрібний такий освітній розвиток

особистості, який дасть їй можливість випереджати ту, що зажадалася знань, що існує в кожен момент часу, шляхом власної пізнавальної активності, уміння користуватися вже наявним освітнім потенціалом.

Виходячи з перспектив розвитку інженерно-педагогічної освіти, особливі вимоги пред'являються і до професорсько-викладацького складу технічних ВНЗ, який повинен здійснити поворот інженерної освіти у бік екології, економіки, менеджменту, соціології і психології, додати йому максимальну гнучкість, що забезпечує швидкий відгук на зміну потреб суспільства [1].

Науковий прогрес «розмиває» бар'єри між різними галузями науки одночасно по різних напрямках. Рушиться жорстке зіставлення «точних» і «неточних» наук. Виявляється неспроможним відрив природничо-наукових дисциплін від суспільно-гуманітарних, заснований на непомірному перебільшенні специфіки природних і соціальних явищ. Викристалізовується розуміння того, що наука є внутрішньо єдине ціле. Її розділення на окремі галузі обумовлене не стільки природою речей, скільки природою людського пізнання.. У той же час єдність науки, її цілісність, органічний взаємозв'язок всіх її галузей не є щось дане спочатку і остаточно. Ускладнення сфери наукових знань, їх інтеграція і диференціація і вимагають від професорсько-викладацького складу розширення і поглиблення кваліфікації за рахунок уміння створювати міждисциплінарні програми, об'єднуючі декілька дисциплін або галузей знань. Створюючи такі програми, викладачам технічних ВНЗ необхідно знаходити точки зіткнення дисциплін по тих або інших укрупнених спеціальностях.

Таким чином, друга група вимог до викладача ВНЗ передбачає методологічну і професійну культуру, які є основою його професійної компетентності, з акцентом на її системному, інтеграційному характері. Таким чином, викладач ВНЗ повинен сам, в першу чергу, чуйно і осмислено сприймати інновації, уміти вирішувати творчі завдання, прагнути до професійного розвитку.

Висновки. Нові цілі і завдання міняють роль студента: головною функцією педагога стає створення умов для того, щоб освітній процес став творчістю особистості, що сама здійснює свою освіту. Отже, зміна технології навчання має бути перш за все спрямована на переорієнтацію діяльності викладача від інформаційної до організаційної по керівництву самостійною навчально-пізнавальною, науково-дослідною і професійно-практичною діяльністю студентів. Звідси слідує вимога активізації навчальної роботи студентів, що, у свою чергу, передбачає підвищення рівня особистісної активності не лише тих, що навчаються, але і викладачів; розгляд навчання як процесу міжособистісної взаємодії і спілкування в системах «викладач-студент», «студент-студент» та ін., що організовано у напрямі досягнення об'єднуючої їх мети – формування теоретичного і практичного мислення, розвитку особистості майбутнього фахівця, а також розвитку самого викладача. Отже, дотримання викладачами технічних дисциплін вимог, що розглядаються значно підвищить якість навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Література

1. Алексеев О. Международные тенденции в инженерном образовании / О. Алексеев // Высшее образование в России. – 1993. – № 2. – С. 26–33.
2. Акимов Ю. Аттестация и аккредитация вузов / Ю. Акимов, А. Кушель, В. Мешалкин // Alma mater. – 1991. – № 4. – С. 11–14.
3. Зборовский Г. Е. Инженер-педагог: образ жизни и профессиональная деятельность / Г. Е. Зборовский, Г. А. Карпова. – Свердловск : Изд-во Свердловского инж.-пед. ин-та, 1983. – 55 с.
4. Косырев В. П. Формирование профессионально-методических умений при подготовке инженеров-педагогов : дис.... канд. пед. наук. – М., 1991. – 242 с.
5. Кремень В. Г. Передмова // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / За ред. І. А. Зязюна. – К. : ВППОЛ, 2000. – С. 3–10.
6. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи / В. Г. Кремень // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Польсько-український, Україно-польський щорічник / За ред. Тадеуша Левовицького, Іоланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Ничкало. – К., Ченстохова, 2000. – № 2. – С. 11–30.

УДК 37.026.9

Т. А. ЛАЗАРСВА

Українська інженерно-педагогічна академія

ЦІЛІ ТА ЗМІСТ КРЕАТИВНОГО НАВЧАННЯ З ХАРЧОВИХ ПРОДУКТІВ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ

Ринкові відносини, в яких знаходяться підприємства харчової галузі, суттєво впливають на формування сучасних вимог до професійної підготовки фахівців. Інженер-технолог сучасного харчового підприємства виступає в ролі безпосереднього виробника, менеджера, організатора виробництва, науковця, якому необхідно в комплексі застосовувати проектно-конструкторські, технологічні, експлуатаційні, організаційно-управлінські та науково-дослідницькі знання. Одним із напрямків діяльності інженера-технолога є розробка рецептури та технології виробництва нової харчової продукції, розширення

асортименту. Такий інтегративний характер виробничої діяльності інженера-технолога потребує якісної професійної підготовки.

Цілі та зміст освіти є найбільш важливими компонентами у професійній підготовці фахівця. Цілі мають ієрархічну структуру. В дидактиці виділяють цілі: навчання, розвитку та виховання. Цілями креативного навчання майбутнього фахівця харчової галузі є формування теоретичних знань з розробки нової харчової продукції, умінь творчо використовувати ці знання, навичок творчої діяльності, професійно важливих якостей та компетенцій. Інженер-технолог, який вирішує задачі створення нової продукції повинен **знати**:

- функції їжі, теорії та концепції харчування;
- якість, безпечність та гігієнічні основи харчування;
- потреби людини у харчових продуктах та нутрієнтах;
- роль харчових речовин в регуляції обмінних процесів в організмі людини;
- групи харчових продуктів, що випускаються агропромисловим комплексом нашої країни;
- хімічний склад традиційних харчових продуктів;
- класифікацію, фізико-хімічні, технологічні властивості та функції нутрієнтів, що містяться у харчових продуктах;
- класифікацію, фізико-хімічні, технологічні властивості та функції біологічно активних речовин;
- основи формування асортименту харчової продукції;
- вплив технологічних процесів на кількісні та якісні зміни нутрієнтів;

уміти:

- порівнювати хімічний склад харчових продуктів та визначати нутрієнти, кількість яких перевищує або значно менше рекомендованих норм споживання;
- обґрунтовувати можливі шляхи та форми внесення нутрієнтів до складу нового харчового продукту;
- обґрунтовувати кількості нутрієнтів, що вносяться до складу нового харчового продукту;
- складати рецептури на нову продукцію;
- розробляти технологію виробництва нової продукції;
- проводити оцінку харчової, біологічної, енергетичної цінності нового продукту;
- проводити визначення органолептичних показників якості нової продукції;
- проводити економічні розрахунки ефективності виробництва нової продукції.

Професійно важливі якості майбутнього фахівця харчової галузі мають системний характер та визначаються як якості особистості. Найбільш важливими для інженера-технолога, як розробника нової продукції є наступні якості: **атенційні** (якості розподіляти увагу при виконанні декількох дій, функцій, задач); **мнемічні** (запам'ятовувати великі обсяги наглядно-образної, словесно-логічної інформації, впізнавати факти, явища та ін.); **сенсорні** (відрізнити смак, запах, консистенцію, колір, форму харчової продукції, температуру, структуру продукту та ін.); **імажинативні** (здібності уявляти нове, знаходити нові незвичні комбінації нутрієнтів та рішення щодо розробки рецептури продукції, прогнозувати можливий склад харчового продукту, вміння бачити декілька шляхів удосконалення рецептурного складу продукції та обирати оптимальний та ін.); **розумові** (здібності аналізувати проблему створення нового харчового продукту за різними точками зору, проводити критичний аналіз, вміння вибирати з великих обсягів інформації ту, що необхідна для вирішення проблеми, вміння робити висновки з суперечливої інформації, вміння бачити проблему у складі харчового продукту та ін.), **емоційні** (здібності переживати успіх або невдачу при створенні нового продукту, врівноваженість, швидка адаптація до нових умов по створенню продукції та ін.), **вольові** (завзятість, мобілізація, самоконтроль), **мовленнєві** (вміння логічно викладати рішення, вести наукову бесіду, діалог), комунікативні (вміння дохідливо донести нову інформацію до слухача та ін.) працездатність [1].

В педагогіці компетенції визначаються як єдність знань, вмінь, навичок, цінностей, рис і ставлень у процесі професійної діяльності, що визначаються вимогами посади, конкретної ситуації та цілями [2]. Так, у ході професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів, що розробляють та удосконалюють рецептури та технології харчової продукції важливими є компетенції методологічні, проектувальні, креативні, комунікативні, менеджерські, науково-дослідні.

Зміст креативного навчання повинен відповідати поставленим цілям, бути випереджальним або прогностичним, тобто орієнтувати суб'єктів навчання на можливий розвиток суспільства у різних напрямках. Однією з вимог формування змісту креативного навчання є його динамічний характер, який проявляється через подання сучасної інформації щодо розвитку харчової галузі, а саме появу нової харчової продукції. Формуванню змісту креативного навчання передують детальний аналіз професійної діяльності інженера-технолога, визначення виробничих функцій, типових професійних задач та видів діяльності, які направлені на розробку та удосконалення рецептури та технологій нових харчових продуктів.

Проведемо аналіз наукових досягнень в галузі та визначимо перспективні напрями створення нової продукції. Агропромисловий комплекс України виробляє наступну продукцію: хлібобулочні, борошняні та круп'яні вироби; кондитерські вироби; молочні продукти; оліє-жирові продукти; м'ясні продукти; рибні продукти; соки та напої; плодо-овочеві продукти; приправи. Кожна група продуктів містить властивий їй набір харчових речовин. Аналіз хімічного складу продуктів харчування свідчить про незбалансованість

нутриєнтів. Тому одним із напрямів удосконалення продукції є розробка рецептури, в якій складнутриєнтів був би збалансований та максимально приближений за кількістюнутриєнтів до рекомендованих норм споживання, що визначені Всесвітньою організацією охорони здоров'я. Виділяють наступнінутриєнти, які частіше використовують для удосконалення рецептур та розширення асортименту харчової продукції, а саме: білки, вуглеводи, жири, вітаміни, мінеральні речовини, біологічно активні добавки, ферменти, антиоксиданти, пробіотики та пребіотики.

При створенні рецептур та технологій виробництва нової харчової продукції враховують:

– медико-біологічні фактори, які передбачають вибір носія й добавки, що корегують хімічний склад продукту, рівень і безпеку збагачення;

– технологічні фактори, що вирішують питання якості продукції, збереженостінутриєнтів і їх сумісність з іншою сировиною, взаємодію з окремими компонентами харчової системи, кількість, форму та способи внесеннянутриєнтів, технологічні параметри процесу виробництва;

– клінічні фактори, які підтверджують на основі методів доказової медицини біологічну доступність збагачувального компоненту, а також надійність корекції дефіциту й поліпшення стану здоров'я людини;

– економічні фактори, які впливають на ціноутворення нового продукту, визначають наявність продукту на ринку країни, наявність промислового виробництва продукту в країні [3].

У процесі традиційного навчання студенти вивчають та засвоюють навчальну інформацію відокремлено від інших предметів. Такий підхід не сприяє формуванню професійних знань, умінь та навичок для реального виробничого процесу. У змісті креативного навчання з удосконалення харчової продукції впроваджується системний підхід, який заснований на використанні інтегрованих знань, умінь та навичок, а також орієнтуванні на міждисциплінарні зв'язки.

Висновки. Професійна підготовка сучасного фахівця харчової галузі, спроможного удосконалити та розширити асортимент харчової продукції, можлива за умови реконструювання цілей та змісту навчання шляхом впровадження креативного складника.

Література

1. Ясько Б. А. Психология личности и труда врача: курс лекций / Б. А. Ясько. – Ростов н/Дону : Феникс, 2005. – 304 с.

2. Енциклопедія освіти / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Сирохман І. В. Товарознавство харчових продуктів функціонального призначення / І. В. Сирохман, В. М. Завгородня. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 544 с.

УДК 37.013–045.55

О. В. ЛИТВИНЕНКО

*Державний заклад «Луганський національний університет
ім. Тараса Шевченка»*

ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ, ЯК ОДИН ІЗ ЕФЕКТИВНИХ МЕТОДІВ ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Одним з важливих напрямків діяльності педагогічних ВНЗ є якісна професійно-педагогічна підготовка студентів до роботи в середній та вищій школі. Осмислення цього факту сприяє підвищенню відповідальності педагогічних університетів, інститутів і коледжів за реалізацію нового, більш широкого підходу до навчання та розвитку студентів і вимагає особливої уваги до рівня сформованості в них різноманітних професійних і особистісних якостей протягом усіх років навчання в навчальному закладі.

Педагог – суб'єкт професійної діяльності. Людина, яка приймає на себе роль викладача, що виявляється здатним її виконувати в тій мірі, в якій він володіє її змістом і формами [1].

У практичній діяльності педагог виступає як викладач тієї чи іншої навчальної дисципліни, виконує функції куратора академічної групи, бере участь у науково-методичній та іншій роботі. Але яким би видом діяльності викладач не займався, він завжди залишається викладачем-вихователем, систематично виконує педагогічні функції, пов'язані з навчанням, вихованням та розвитком студентів. Функції ці впливають із соціально-педагогічних цілей, які суспільство пред'являє вищому навчальному закладу.

Педагогічну діяльність, можна визначити як «сукупність соціально значимих дій з підготовки та включенню індивіда в різні сфери життєдіяльності суспільства, залучення його до культури даного суспільства»; як «особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовку до виконання певних соціальних ролей в суспільстві» [1].

Суть професійної діяльності педагога становить соціально-педагогічне та психологічне проектування освітніх процесів, що забезпечують становлення особистості дитини.

Одним з інноваційних видів педагогічної діяльності, сформованим в останнім часом, є професійно-педагогічне проектування.

Закономірності, принципи та ідеї професійно-педагогічного проектування, останнім часом все частіше зустрічаються в педагогічних дослідженнях і в педагогічній літературі. Це питання є досить актуальним, що обумовлене все більшою потребою кожного викладача в ефективному інструменті своєї професійно-педагогічної діяльності.

Проектування являє собою функціональний компонент професійної педагогічної діяльності, що відображає передбачення викладачем майбутнього освітнього процесу, шляхів його реалізації та результатів.

Основними елементами проектування, як виду діяльності, є: побудова технологічного процесу – моделювання навчально-пізнавальної діяльності студентів з освоєння змісту освіти; планування способів управління цим процесом. Реалізується проектування при підготовці навчального процесу в цілому і кожного заняття окремо. Проектувальна діяльність одна зі складових щоденної роботи викладача.

Проектування освітнього процесу – «це вид професійної діяльності викладача, в якому визначається майбутній процес і результат цілеспрямованого розвитку (перетворення) студентів з урахуванням природних і соціальних законів, на основі вибору і прийняття рішень, протягом певного проміжку часу» [2]. Продуктом професійно-педагогічного проектування є проект майбутнього освітнього процесу.

В структурі педагогічної діяльності Н. Кузьміної визначено п'ять функціональних компонентів: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний.

1. Гностичний компонент (*від грец. гнозис-пізнання*) відноситься до сфери знань педагога. Мова йде не тільки про знання свого предмета, а й про знання способів педагогічної комунікації, психологічних особливостей учнів, а також про самопізнання (власної особистості та діяльності).

2. Проектувальний компонент включає в себе уявлення про перспективні завдання навчання і виховання, а також про стратегії і способи їх досягнення.

3. Конструктивний компонент – це особливості конструювання педагогом власної діяльності й активності учнів з урахуванням ближніх цілей навчання і виховання (урок, заняття, цикл занять).

4. Комунікативний компонент – це особливості комунікативної діяльності викладача, специфіка його взаємодії з учнями. Акцент ставиться на зв'язку комунікації з ефективністю педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення дидактичних (виховних та освітніх) цілей.

5. Організаторський компонент – це система умінь педагога організувати власну діяльність, а також активність учнів.

Проектувальний компонент є одним з основних у професійній діяльності вчителя. Проектувальний компонент, включає в себе вміння вчителя співвідносити вивчення матеріалу з актуальними потребами студентів, вміння спроектувати перспективний план вивчення матеріалу, вміння планувати власну педагогічну діяльність, вміння педагога, пов'язані з моделюванням діяльності студентів на занятті [2].

Потреба в педагогічному проектуванні освітнього процесу актуалізується тоді, коли необхідний перехід від існуючої моделі педагогічного процесу до бажаної.

Використання структури педагогічної проектувальної діяльності значно підвищує ефективність навчального процесу, так як дозволяє побудувати його більш раціонально, з урахуванням всіх закономірностей і факторів, що впливають на цей процес.

Найбільш повною і проробленою, на наш погляд, є структура педагогічної проектувальної діяльності Г. Муравйової [3]. Г. Муравйова розглядає «педагогічне проектування як вид професійної діяльності вчителя, який характеризується сукупністю методів і засобів, що забезпечують передбачення вчителем технологічної структури освітнього процесу та його результатів» [4]. Г. Муравйова робить акцент саме на проектуванні як на різновиді професійної діяльності педагога по осмисленню освітнього процесу на основі аналізу педагогічної ситуації і вибору оптимального рішення.

Висновки. Уміння проектувати освітній процес є одним з необхідних умінь викладача, на формування і становлення якого повинна бути спрямована професійна підготовка у ВНЗ. Побудова своєї педагогічної діяльності на «фундаменті» професійно-педагогічного проектування дає велику можливість для педагогічної творчості і новаторства. Використання професійно-педагогічного проектування в повсякденній практиці, як ефективного методу здійснення педагогічної діяльності, є показником високої педагогічної майстерності викладача.

Література

1. Енциклопедичний соціологічний словник / За ред. Г. Осипова. – М. : ІСП РАН, 1995. – 939 с.
2. Кузьміна Н.В. Формування педагогічних здібностей. – Л., 1961.
3. Муравйова Г. С. Теоретичні основи проектування освітніх процесів в школі : монографія. – К. : Прометей, 2002. – 200 с.
4. Муравйова Г. С. Теорія і технологія навчання проектування освітнього процесу : монографія. – Шуя : Вид-во «Весть» Шуйського держ. пед. ун-та, 2005. – 104 с.

**ПРО ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОСТІ
У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА**

Сучасне українське суспільство все гостріше відчуває проблеми, що пов'язані з прогалинами у моральному вихованні підростаючого покоління. Починати знайомити дітей з моральними нормами і правилами та формувати основи поведінки необхідно з дошкільного віку. На етапі дошкільного дитинства закладаються базові якості становлення особистості, серед яких моральність виступає пріоритетною.

Поняття моральності було предметом розгляду багатьох науковців. У ряді досліджень моральність вивчалася у контексті психології особистості. Г. Бенеш зазначає, що багатогранність особистості визначає її прагнення сенсу, відповідно воно породжує такий ланцюг: ієрархія цінностей → життєва орієнтація → життєствердження → моральність → світогляд. Моральність, за Г. Бенешом, трактується як така, що «звужує спрямованість життя (внаслідок виключення поведінки, яка вважається неморальною), але у зв'язку з цим обмеженням намагання до раціонального життя скоріше навіть посилюється» [1, с. 263]. Тобто, в цьому контексті моральність виступає як регулятор поведінки особистості.

У педагогічній психології моральність пов'язують із процесом моральної зрілості особистості. Відтак, «морально зріла особистість використовує власні моральні знання й почуття як орієнтир в організації своїх перспективних дій, прагнучи діяти “по совісті”» [4, с. 234]. Совість виступає моральною саморегуляцією поведінки. У наукових джерелах виділяють два шляхи її формування: «перший, характерний для ранніх стадій онтогенезу, – це формування моральних звичок через закріплення певних форм поведінки, розвиток моральних почуттів у ході стихійного нагромадження морального досвіду. Дійсний моральний смисл таких звичок стане зрозумілим дитині значно пізніше; другий – самовиховання, на якому свідомо засвоєні моральні принципи, збагатившись відповідними переживаннями, стають мотивами поведінки, тобто перетворюються в переконання особистості, які складають ідеальне підґрунтя її совісті» [4, с. 234–235]. За теорією морального розвитку особистості Л. Колберга, доцільно розрізняти кілька рівнів з відповідними стадіями, які припадають на різні вікові етапи. «Так, доморальному рівневі відповідають: нульова стадія – добре те, що дитині подобається, перша стадія – дитина слухається, щоб уникнути покарання, й друга стадія – дитина послуговується егоїстичними міркуваннями взаємної вигоди – слухняність в обмін на певні заохочення, конкретні блага. На цьому рівні домінує той модус моралі, який називається вимушеною мораллю, мораллю повинності. Тривалість її поширюється на дошкільний вік...» [4, с. 235]. Це свідчить, що моральність – це категорія, що залежить від вікового зростання особистості.

На думку провідного психолога сучасності І. Беха, розвиток моральності дітей має пряму залежність від постаті вихователя. «Наголошуючи на моральності вихователя як важливому чинникові виховного процесу, слід зважати на спосіб репрезентування дітям себе як особистості. ... Більший виховний ефект створюється, коли вихователь демонструє моральну довершеність, впевненість, тверду позицію. ... Своєю особистісною виповненістю вихователь усуває будь-які бар'єри на шляху свідомого прийняття вихованцем тих чи тих моральних норм як регуляторів його повсякденної поведінки» [2, с. 145]. Отже, на розвиток моральності у дошкільника впливає ступінь розвитку моральності педагога.

Синхронність окресленої позиції доводить фахівець у галузі дитячої психології О. Кононко, зазначаючи, що «витоки активної морально-ціннісної життєвої позиції дошкільника спричиняються процесом розгортання його особистісного буття в різних сферах життєдіяльності та спілкування з референтними дорослими» [5, с. 7]. Це означає, що діти дошкільного віку спочатку під контролем вихователя, а згодом самостійно можуть орієнтуватися на моральний вчинок (наскільки він тотожний чи відмінний від позитивного етичного еталону), співвідносити свої власні дії з ним і усвідомлювати суперечності. Тобто, розвиток моральності у період дошкільного дитинства пов'язаний з опануванням морально-етичних еталонів поведінки, а також їх широкого застосування у власній діяльності. Моральні правила і норми становлять, відповідно, основу розвитку моральності зростаючої особистості.

Значення моральності для особистісного зростання на наступних вікових етапах доведено дослідженнями українського психолога І. Булах. Підкреслюється, що важливою якістю особистості «виступає інтегративне утворення, що містить у собі генералізовані моральні мотиви та узагальнені смисли (соціалізовані та моральні норми)...» [3, с. 3]. Автор співвідносить смислові поля конструкторів «особистісне зростання» і «моральне зростання» у підлітковому віці. Особистісне зростання розкривається через «процес самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного «Я», що актуалізує нові рівні відкриття у самому собі моральних якостей і моральних почуттів та піднімає особистість до осмисленого переживання власних дій як вільних, відповідальних вчинків» [3, с. 8]. «У психологічній моделі особистісного зростання підлітка її центральний конструкт – моральна самосвідомість виступає як простір самоусвідомлення» [3, с. 8]. Отже, моральність виступає інтегративною якістю у становленні особистості.

Аналіз представлених матеріалів психологічних досліджень дає підстави для окреслення поняття «моральність». У нашому розумінні – якість особистості, що ґрунтується на визнанні загальноприйнятих

моральних норм і правил, які виступають еталонними та регулюють власну поведінку. Наступним завданням стане з'ясування як відбувається розвиток моральності на етапі становлення особистості в період дошкільного дитинства.

Становлення особистості відбувається в результаті накопичення нею уявлень про навколишнє, про стосунки людей, про саму себе. Особливо швидко це відбувається у дошкільному віці поруч з розвитком почуттів і моральних якостей. Розвиток моральних почуттів має особливе значення у структурі особистості, яка формується. Вони визначають ставлення дитини до того, що її оточує. Протягом дошкільного дитинства під впливом дорослих формується також і спрямованість особистості, яку розглядають як систему впорядкованих мотивів поведінки, що визначають рівень вихованості. Відповідно, правомірним є твердження, що в основі становлення особистості лежить її моральний розвиток, однією із складових якого є моральність. Останнє забезпечується процесом морального виховання як цілеспрямованим формуванням у дітей уявлень про моральні норми та загальнолюдські цінності і відповідної поведінки. Отже, виховати початки моральної спрямованості в дошкільника надзвичайно важливо для становлення його особистості.

Дані психологічних досліджень засвідчують, що саме у перші роки життя дитини закладаються основи морального розвитку: розвиваються уявлення, почуття, звички, які визначають подальше вдосконалення особистості. Значні зміни відбуваються і в мотиваційній сфері дитини-дошкільника: розвиваються цінні пізнавальні та моральні мотиви поведінки, а на етапі старшого дошкільного віку формується їх супідрядність. Втрата специфічних можливостей для морального виховання в дошкільному віці не може бути компенсована у подальші роки. Зокрема, у ряді наукових робіт (О. Леонт'єв, Г. Люблінська, О. Запорожець та ін.) доведено, що час дошкільного дитинства – це початковий період становлення особистості, коли закладаються основи характеру людини, її ставлення до навколишнього світу, до людей, до самої себе, засвоюються моральні норми поведінки. У період дошкільного віку відбувається формування тих якостей психіки, які важливі саме для особистісного розвитку. Одна з перших потреб морального зростання і становлення особистості – спілкування, що виявляється у дитини вже в ранньому віці. Під час спілкування задовольняються дитячі запити та інтереси, серед яких прагнення до пізнання оточуючої дійсності, ознайомлення з нормами і цінностями. Отже, у процесі спілкування з дорослими у дитини складається перший досвід моральної поведінки.

Процес морального формування особистості протікає нерівномірно. Упродовж дошкільного дитинства є кілька вузлових моментів, пов'язаних з появою якісно нових рівнів морального розвитку. Зокрема, у молодшому дошкільному віці виникають перші уявлення про те, що добре, а що погано. Це відповідає формуванню нового типу стосунків між дитиною і дорослим. Розвиток самостійності дитини у цей час супроводжується потребою співучасті в житті дорослих, спільній з ними діяльності. Прагнення до позитивної оцінки, підтримки і схвалення дій створює можливість для організації процесу засвоєння моральних норм. У середньому дошкільному віці починає яскраво виявлятися позиція «захисника» норм поведінки, зразком яких виступає дорослий. У старшому дошкільному віці велике значення для засвоєння моральних норм має така особливість дітей, як прагнення до контакту з однолітками, що задовольняється лише за умови виконання моральних вимог і правил, через орієнтацію на можливість бути зрозумілими у колективі. Тобто, з віком розвиток моральності дітей забезпечується такими чинниками впливу як спілкування з дорослими і однолітками. Водночас, зазначене має безпосереднє значення і на формування особистості в період дошкільного дитинства.

Висновки. Таким чином, результати проаналізованого вище теоретичного матеріалу дають можливість для виведення поняття «моральність», яке розуміється як інтегративна якість зростаючої особистості, що акумулює в собі визнання і дотримання нею загальноприйнятих норм моралі, які є еталонами і виступають регуляторами її власної поведінки. Важливим є розвиток моральності в період дошкільного дитинства, що визначається як сенситивний етап у становленні особистості. У цьому віці діти засвоюють моральні норми, проявляючи їх у діях та вчинках. Перспективою подальшої наукової роботи стане з'ясування процесу морального зростання дітей в умовах діяльності дошкільного навчального закладу.

Література

1. Бенеш Г. Психологія: dtv-Atlas : довідник / Гельмут Бенеш ; пер. з нім. ; худож. Герман і Катаріна фон Заальфельд ; наук. ред. пер. В. О. Васютинський. – К. : Знання-Прес, 2007. – 510 с. : іл.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : [підруч.] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
3. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / І. С. Булах. – Київ, 2003. – 38 с.
4. Власова О. І. Педагогічна психологія : [навч. посіб.] / Олена Іванівна Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
5. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О. Л. Кононко. – Київ, 2001. – 37 с.

**ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
КЕРІВНИХ КАДРІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ**

Нормативно-правові документи, що регламентують професійну підготовку офіцерів у Державній прикордонній службі України (ДПСУ), вимагають від офіцерів бути здатними до управлінської діяльності, самостійності та нестандартності при прийнятті рішень, володіти широкою професійною компетентністю. Вони повинні не тільки володіти сучасним понятійним апаратом теорії управління та управлінської діяльності, а й приймати обґрунтовані управлінські рішення, проводити їх оцінку, організовувати процес управління, здійснювати планування, організацію, мотивацію та контроль оперативно-службової діяльності, організовувати управління в різних умовах обстановки, використовуючи при цьому сучасні ефективні методи, а також засоби прихованого управління. Отже, офіцер-прикордонник повинен мати високий рівень управлінської компетентності.

Необхідність формування і розвитку управлінської компетентності у магістрів сфери охорони і захисту державного кордону зумовлено цілою низкою причин: зміною традиційних ціннісних орієнтацій в суспільстві, що призвело до розуміння неможливості досягнення ефективних результатів виключно авторитарними методами (Ю. Смельянов, В. Татенко, Т. Титаренко); існуючі рівні й стандарти професійної підготовки суб'єктів управління не відображають сучасних вимог до їхньої майбутньої діяльності (Е. Зеєр, І. Зимня, Л. Карамушка, Н. Коломінський); особливими умовами функціонування органів охорони кордону, які вимагають від їх керівників гнучкого корегування управлінських рішень, здатності комплексно оцінювати ситуацію в обмеженому часовому та інформаційному просторі, високої відповідальності за результати власної управлінської діяльності (О. Бойко, П. Корчемний, О. Сафін, О. Урбанович, В. Ягупов).

З огляду на типові функції офіцера-прикордонника, а також зміст основних умінь, які стосуються управлінської діяльності, можна визначити основні функції, зокрема такої ланки, як керівники відділу прикордонної служби. Мова йде про адміністраторську, стратегічну, експертно-консультативну, представницьку, виховну, психотерапевтичну, комунікативно-регулюючу, інноваційну і дисциплінарну функції.

Визначення функцій керівників дозволяє визначити основні їх управлінські ролі. Роль – це очікуваний набір дій або поведінки керівника, що обумовлені його роботою. До основних ролей керівників прикордонних відділів можна віднести ролі головного керівника, лідера, сполучної ланки, одержувача інформації, представника, ліквідатора порушень (перешкод), розподільвача ресурсів, переговірника, «підприємця» (який бере участь у засіданнях з обговорення стратегії, аналізі ситуацій, що передбачають ініціювання чи розробку проектів удосконалення діяльності).

Перелік зазначених ролей дає змогу зробити висновки про те, що робота керівників складається з комбінації декількох ролей, відповідно до розподілу повноважень у відділі. Всі ці ролі на практиці взаємозалежні і взаємодіють; їх важливість змінюється у залежності від рівня управління; ролі, що виконуються керівниками, визначають обсяг і зміст їх роботи.

Результати аналізу наукової літератури дозволяють зробити висновок про те, що в сучасних умовах для керівників стають актуальними й нові ролі: наставник – керівник, який здатний передати іншим керівникам знання і навички поведінки в ситуаціях, у яких він сам домагався успіху; модератор – керівник, який здатний організувати обговорення ситуації або проблеми, з якої у нього ще немає рішення; організаційний «гуру» – людина, яка здатна перетворити інформацію, отриману в результаті обговорень, в організаційну мудрість.

Отже, усі названі ролі мають на меті задоволення соціальних потреб керівників і потребу в самореалізації.

Складність і змістовність управлінських функцій, специфіка управлінської діяльності, обумовлюють вимоги, що висуваються до керівників відділу прикордонної служби в сучасних умовах. У закордонній і вітчизняній літературі з проблем управління, у численних соціологічних дослідженнях наводяться різні якості, необхідні керівникам. На основі аналізу цих джерел, а також з урахуванням вимог, які містяться у освітньо-кваліфікаційних характеристиках на випускників Національної академії Державної прикордонної служби України, визначено основні вимоги до керівника органу охорони державного кордону. Вони об'єднані у три групи: професійні, особисті, ділові. Зокрема, професійні якості передбачають високий рівень освіти, практичного досвіду, компетентності у професії; широту поглядів, ерудицію; глибоке знання своєї і суміжних сфер діяльності; прагнення до постійного самовдосконалення, критичного сприйняття і переосмислення навколишньої дійсності; пошук нових форм і методів роботи; допомога навколишнім, їхнє навчання.

З огляду на вищезазначене, поняття «управлінська компетентність» можна визначити як складне індивідуально-професійне утворення, яке інтегрує в собі професійні теоретичні знання, практичні уміння, навички, професійно особистісні цінності та якості, забезпечує кваліфіковане здійснення управлінської

діяльності та свідомий вибір моделей поведінки. Управлінську компетентність слід розглядати як складову частину професійної компетентності офіцера-прикордонника. Вона представляє собою систему внутрішніх ресурсів фахівця, необхідних для організації ефективного керівництва персоналом відповідно до структури оперативно-службової діяльності.

Таким чином, результати аналізу наукових праць з проблеми дослідження, змісту керівних документів, у яких містяться вимоги до професійних і управлінських якостей офіцерів управління органів охорони державного кордону, а також освітньо-кваліфікаційних характеристик на випускника НАДПСУ з освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» і кваліфікацією – «магістр, офіцер управління органами охорони державного кордону» в контексті визначення переліку управлінських знань, умінь, функцій та типових завдань їх майбутньої професійної діяльності дозволяють нам визначити *управлінську компетентність офіцера Державної прикордонної служби України як складне особливе особистісне утворення, яке формується у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, розвивається під час професійної діяльності і у процесі підвищення кваліфікації, залежить від теоретичної, практичної та психологічної підготовки, передбачає високий рівень засвоєння управлінських знань, сформованість умінь і навичок, професійно значущих та особистісних якостей фахівця-управлінця, загальної, професійної та корпоративної культури, мотиваційної і емоційно-вольової сфери особистості керівника, а також здатності успішно здійснювати управлінську діяльність органом охорони державного кордону. Управлінська компетентність офіцера Державної прикордонної служби України виявляється під час виконання службових обов'язків з охорони державного кордону України з метою недопущення незаконної зміни проходження його лінії, забезпечення дотримання режиму державного кордону та прикордонного режиму, здійснення керівництва, управління органом охорони державного кордону, підпорядкованими прикордонними підрозділами під час виконання оперативно-службових завдань.*

Щодо *структури управлінської компетентності*, то основними її компонентами доцільно вважати *когнітивний* (управлінські знання), *функціонально-діяльнісний* (професійно-управлінські уміння, навички та досвід їх застосування), *емоційно-мотиваційний* (мотивація, спрямованість), а також *особистісний* (професійно важливі якості управлінця, сформовані на основі професійних здібностей, ціннісна сфера особистості керівника).

Подальшим напрямком нашого дослідження буде аналіз сучасних підходів щодо визначення діагностичного апарату для характеристики сформованості управлінської компетентності у офіцерів управління органів охорони державного кордону та обґрунтування педагогічних умов її розвитку у процесі професійної підготовки керівних кадрів Державної прикордонної служби України.

УДК 130.2

О. А. МАТЕЮК

Університет економіки та права «КРОК»

СУЧАСНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ТА ЕТНІЧНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

*«...Нехай людина користується минулим...,
як матеріалом, на якому зростає майбутнє...»*

Ж. М. Гюйо

Демократичні перетворення у суспільному житті України з моменту проголошення її незалежності викликали інтерес до відродження самобутньої української національної культури і зростання національної самосвідомості. Відродженню національної самосвідомості і розвитку етнокультурних процесів сприяє моральне оздоровлення суспільного життя, шанобливе ставлення до рідної мови, історичного коріння, національних звичаїв, традицій і етнокультури як основного показника моральної зрілості суспільства. Наразі затвердження загальнонародського першоджерела у функціонуванні українських традицій і звичаїв неможливе без вільного соціального розвитку етносів, що населяють Україну, їх національної культури, звичаїв, традицій, рідної мови тощо. Ці детермінанти сприяють значному розвитку етносоціальної та етнокультурної української спільноти. Вони можуть виступати як необхідна передумова єдності українського соціально-етнічного і загальнонародського. Унікальність генофонду українського (як і будь-якого) етносу багато у чому залежить від його етнопсихологічних особливостей і від етнокультурного своєрідності, тому у національній політиці необхідно враховувати українські етносоціальні інтереси та етнічні чинники.

«Національне» – як наукова категорія – охоплює все багатство матеріального і духовного життя народу. «Національне» – як поняття – завжди пов'язане з етносом, з особливостями етнографічного трактування національної культури, національного мислення, з психологічним складом нації та сферами свідомості окремих людей, які її складають.

Етнічні спільноти формуються під впливом соціально-економічних і етнокультурних чинників. Така закономірність є суб'єктом свідомості і самосвідомості. Етнічна українська самосвідомість, як одна з форм

соціальної свідомості, формується на основі зіставлення властивостей, образів і інших етнічних особливостей під час міжетнічних культурних контактів. У процесі міжнаціональної взаємодії та культурного спілкування виникають автостереотипи і стереотипи. Характерною рисою етнічної самосвідомості є наявність цілої низки емоційно-забарвлених етнічних стереотипів.

Національна самосвідомість в індивідуальних формах існує в ідеях та уявленнях про історію етносу, що поширені у суспільстві, у концепції буття народу, його окремої особистості, національний характер якої є схильним до змін. Національний характер народу обумовлений тривалим еволюційним процесом. Особливості психічних складових особистості, яка є часткою українського етносу, її типи мислення визначаються не тільки українськими традиціями, що історично склалися, не тільки українськими етнокультурними особливостями, соціальним середовищем і вихованням, але й спадковими задатками. У кожного (наразі – і українського) етносу є свій неповторний духовний світ. Його розвиток детермінується етнічними, культурними, мовними, соціальними, художніми, географічними та іншими особливостями.

Формування української національної самосвідомості і духовної культури відбувається впродовж значного історичного періоду під впливом цілого ряду чинників, перш за все – соціально-економічних, культурних, політичних, географічних, історичних, екологічних тощо. Основними етнічними чинниками якісних змін в українській національній самосвідомості є: соціально-економічні, національно-культурні своєрідності, етнопсихологічні особливості, історико-етнографічна специфіка, природно-ландшафтне середовище, етико-естетичні цінності та українська мова.

Умовою національного відродження є розвиток української мови. Вона містить у собі величезну біосоціальну, культурно-історичну, екологічну та естетичну інформацію. Завдяки їй формуються світогляд людини, її самосвідомість та духовно-етичні цінності. Рідна мова впливає і на етнопсихологічні особливості особистості, і на її національний характер, які формуються завдяки суспільним відносинам. Все це відображається в українській національній самосвідомості, її формуванні та розвитку.

Невід'ємними елементами української національної самосвідомості в системі художньої культури є соціальна пам'ять, топонімія і ономастика. Соціальна пам'ять є джерелом духовного життя українського етносу. Вона доносить до нього в найбільш точному вигляді всі культурно-історичні події та факти минулого і не може бути байдужою до соціальної несправедливості, спотворення історичної правди. Тому так важливо формувати історичну свідомість українського народу на основі об'єктивності та аргументованості.

Одним із чинників формування української етнічної пам'яті та національної самосвідомості є топонімія, оскільки топонімічні назви, передаються споконвіку і зберігаються в етнічній пам'яті. Значну роль в системі соціальної пам'яті відіграє ономастика, що знаходиться в тісному зв'язку з етнічною свідомістю. Етнічна свідомість – це не тільки усвідомлення елементів матеріальної, соціальної і духовної культури, що є етновизначальними, але й міжетнічних відносин, які склалися впродовж історії розвитку етносу. У процесі етнокультурних контактів відбувається певна дифузія духовних та емоційних світів. Витравити ці емоційно-духовні утворення, до яких представники українського етносу звикають з дитинства, з національної (української) самосвідомості неможливо, так само, як і неможливо забути улюблені імена – матері, сестри, коханої, рідного краю, країни. У системі соціальної пам'яті та індивідуальної свідомості національно-власні імена відіграють велику роль. Вони є не тільки носіями ознак етнічної свідомості і національної приналежності українців, але й відображають особливості мислення українського етносу, його історію, етнографію та культуру.

УДК 372.8:37.01

Л. В. МІХЕСВА

Хмельницький національний університет

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка проблеми. Вирішення проблеми підготовки спеціалістів якісно нового рівня потребує удосконалення навчального процесу шляхом пошуку та впровадження нових технологій навчання. Перспективними, зважаючи на потреби практики ВНЗ та вимоги сучасної освіти, є інтерактивні технології навчання. Інтерактивне навчання формує соціокультурну компетентність, навички критичного мислення та діалогового спілкування студентів, розширює їхні пізнавальні можливості у здобутті, аналізі та застосуванні інформації, а також є базою для формування умінь та навичок у майбутній професійній діяльності.

Аналіз попередніх досліджень. Основним проблемом освітньої інноватики в сучасній теорії та практиці присвячені роботи І. Бома, Л. Буркової, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Д. У. Джонсона, П. Дроб'язка, О. Дусавицького, В. Живодьора, О. Козлової, М. Крюгера, Дж. Мейерса, А. Підласого, Н. Погрібної, С. Подмазіна, О. Попової, І. Пригожина, Г. Селевка, К. Ушакова, Н. Федорової, А. Хуторського, Н. Юсуфбекової.

Ці роботи свідчать про те, що науково-педагогічна думка поступово іде шляхом розробки та стимулювання розвитку освіти. Однак, поки що залишаються недостатньо розробленими технології управління процесом впровадження інновацій, які б відповідали сучасним потребам освіти.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування переваг використання інтерактивних методів навчання під час вивчення дисциплін педагогічного спрямування.

Виклад основного матеріалу. У сучасному суспільстві джерелом знань може виступати не тільки педагог, а й комп'ютер, телевізор, відео. Студенти повинні вміти осмислювати отриману інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах; водночас думати, розуміти суть речей, вміти висловити думку. Залежно від участі студентів у навчально-пізнавальній діяльності виділяють активну і пасивну моделі навчання. Зрозуміло, що термін «пасивна форма навчання» є досить умовним, оскільки будь-яке навчання обов'язково передбачає певний рівень пізнавальної діяльності. У такій класифікації через термін «пасивність» позначають низький рівень активності тих, хто вчиться і розуміють переважно репродуктивну форму навчальної діяльності та майже повну відсутність самостійності у процесі навчання [1; 2].

Активна модель навчання передбачає застосування методів, що стимулюють пізнавальну активність і самостійну діяльність студентів. Студент виступає в ролі суб'єкта навчання, працює творчо та вступає в діалог із викладачем. При цьому використовують, як правило, такі методи: самостійна робота, проблемні та творчі завдання, діалог між викладачем та студентом і навпаки. Перелічені й інші методи спрямовані насамперед на розвиток творчого мислення студентів. Саме цьому сприяють інтерактивні технології.

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської мови від слова «interact», де «inter» – спільний та «act» – діяти. Таким чином, інтерактивний – готовий до спільних дій, діалогу. Такі підходи до навчання не є повністю новими для української школи. Частково вони використовувалися ще в перші десятиліття минулого сторіччя і були поширені в педагогіці і практиці української школи в 20-і роки – роки масштабного реформування шкільної освіти. Використовували у той час бригадно-лабораторний і проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі екскурсії були передовими не тільки в радянській, але й в світовій педагогіці.

Термін «інтерактивне навчання» означає певний порядок інформаційної взаємодії між суб'єктом навчального процесу і навчальним середовищем. В. Гузєєв розрізняє три порядки інформаційної взаємодії:

1) інтраактивний, коли інформаційні потоки відбуваються всередині студента, а потім переносяться у навчальне середовище (створюється при самостійній навчальній діяльності студентів);

2) екстраактивний, коли інформаційні потоки спрямовані від навчального середовища до студента (навчальна лекція);

3) інтерактивний, коли між студентом і навчальним середовищем налагоджується діалог.

Як свідчать наукові дослідження, інтерактивними прийнято називати засоби, що забезпечують безперервну діалогову взаємодію суб'єктів освітнього процесу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [1].

Інтерактивність освіти сприяє формуванню як предметних умінь і навичок, так і загальнонавчальних, виробленню життєвих цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, розвитку комунікативних якостей особистості. Така технологія, як стверджують дослідники, передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем на основі аналізу відповідної навчальної ситуації і виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Тому під час такого навчання учні та студенти вчаться демократично спілкуватися з іншими людьми, критично й творчо мислити, приймати обґрунтовані рішення. При цьому до роботи залучаються всі учасники процесу, які працюють у групах в облаштованій аудиторії за підготовленим заздалегідь викладачем матеріалом, із дотриманням процедури й регламенту, в атмосфері довіри.

Інтерактивне навчання змінює звичні ілюструючі форми на діалогічні, що ґрунтуються на взаємодії та взаєморозумінні. Враховуючи вищесказане, можна відзначити такі методичні особливості організації інтерактивного навчання: застосування проблемних ситуацій та формулювань, відповідна організація навчального простору, що сприяє діалогу, мотиваційне забезпечення спільної діяльності, дотримання правил навчального співробітництва, використання комунікативних методів і прийомів, оптимізація системи оцінювання процесу та результатів спільної діяльності, розвиток навичок самоаналізу і самоконтролю індивідуальної та групової діяльності.

Методи, спрямовані на збільшення комунікативної активності між учасниками спілкування, або їхньої взаємодії, називають інтерактивними. Серед них найбільшого поширення набули такі: мозковий штурм, або мозкова атака, коло ідей, мікрофон (вільне накопичення великої кількості ідей з певної теми, критичне їх осмислення); метод прогнозування або передбачення (за дидактичним матеріалом підтвердити чи заперечити гіпотезу, сформулювати тему заняття); дискусія, кути, ПРЕС-метод (попередньо учні або студенти дають аргументовані відповіді на певне дискусійне питання, доходить спільної думки); групування, або асоціативний куш (встановлення асоціативних зв'язків між окремими поняттями для узагальнення теоретичного матеріалу, підбиття підсумків вивченої теми чи розділу); бесіда за Сократом (учні або студенти ставлять проблемні питання і шукають шляхи їх розв'язання); ділові ігри (відтворюється поведінка і робота конкретних працівників за фахом).

Тому існує гостра необхідність у використанні інтерактивних методів, які допомогли б численному контингенту слухачів різних навчальних закладів у найбільш повному засвоєнню ними інформації. Саме наступні розглянуті методи спрямовані на задоволення цих потреб.

В ході застосування педагогами напрацьовано наступну класифікацію інтерактивних методик викладання [3]:

1. Обслуговуючі (допоміжні) методи – застосовуються для створення на заняттях конструктивної демократичної робочої атмосфери. Вони в своїй основі не несуть навчального навантаження, але допомагають правильно використати інші групи методів, поєднати у пам'яті навчальний матеріал та навчитись його застосовувати.

2. Основні навчальні методи – застосовуються найчастіше та створюють механізм групової роботи, слугують основою для застосування наступних груп методів. До цієї групи методів належать такі, як мозковий штурм, рольові ігри, аналіз конкретних ситуацій.

3. Конкретизуючі ігрові методи – застосовуються для практичного програмування навчального матеріалу, засвоєння основної інформації про правові норми та їх застосування, фактично ці методи є навчально-методичним механізмом. Прикладом застосування є «Сократів діалог».

4. Методи дискусування – використовуються для напрацювання та відстоювання принципових позицій правового та соціально-політичного змісту шляхом контрольованого дискусування. Дискусії можуть бути побудовані довільно: індивідуально чи командно, вільно чи суворо регламентовано.

5. Поєднані (комплексні методи) – є узагальненим проявом кількох методів, як правило основного і конкретизуючого чи методу дискусування. Застосовуються для передачі комплексного уявлення про навчальний матеріал та вмінь і навичок його впровадження.

Проаналізувавши вищезгадані інтерактивні методи навчання, можна зробити висновок, що вони дають студентам можливість виявляти проблеми, збирати й аналізувати інформацію, знаходити альтернативні рішення й обирати найбільш оптимальний шлях розв'язання задач у процесі як індивідуальної, так і групової роботи.

Висновок. Отже, як показали наші дослідження, для інтерактивної технології навчання важливими є такі психолого-педагогічні умови: забезпечення діалогічності спілкування; створення середовища, яке формує власну думку та особистість студента загалом; зміна стосунків «викладач-студент», «студент-студент» на рівні партнерства, співпраці, співдружності; створення високої мотивації навчання; забезпечення самореалізації у майбутній професійній діяльності. Вище означені психолого-педагогічні умови організації навчання шляхом застосування інтерактивних технологій сприяють якісній професійній підготовці майбутніх фахівців, їх особистісному розвитку, а також розвивають високу мотивацію до навчання та до формування професійних умінь та навичок, розвивають рефлексію та самоконтроль.

Література

1. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.
2. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2003. – 192 с.
3. Галай А. О. Про сучасну інтерактивну правничу лекцію у вищій школі / А. О. Галай // Нові технології навчання : науково-методичний збірник Науково-методичного центру вищої освіти Міністерства освіти і науки України. – 2006. – Випуск 42. – С. 7–12.

УДК 378.355 (477)

Т. Л. НОВІКОВА
*Національна академія Державної прикордонної служби України
ім. Богдана Хмельницького*

ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Сучасний період розвитку української держави відзначається комплексом трансформаційних процесів у сфері соціально-економічних і політичних відносин, пошуком власного шляху розвитку, створенням принципово нових суспільних взаємозв'язків та зміною пріоритету соціокультурних цінностей. Закономірно, що ці процеси впливають в першу чергу на формування структури цінностей молодого покоління, оскільки пріоритетні цінності, що формуються сьогодні, є основою нової соціальної структури українського суспільства. Основними проблемами його розвитку можна назвати кризу духовних цінностей, суттєву градацію різних соціальних груп на основі майнової і соціальної нерівності тощо.

Саме в умовах значних трансформацій в суспільних інститутах існує тенденція до швидких і радикальних змін та заміщення одних соціокультурних цінностей новими, інколи прямо протилежними за змістом. На прикладі суспільств, стійких до протистояння різних ціннісних мотивацій без їх взаємного руйнівного впливу, можна навести базові принципи, що дозволять виробити ефективні способи і механізми нівелювання негативних проявів такого протистояння.

Перший принцип впорядкування цінностей підкреслює значення домінантних (вищих) цінностей, у порівнянні з якими усі інші виступають другорядними. Цим принципом опосередковується процес

ієрархізації цінностей. У різних соціокультурних груп вищими цінностями-домінантами постають Бог, влада, людина, достаток, свобода, закон, життя, здоров'я, краса, розвиток тощо. Безпосередньо за допомогою такого принципу офіцери-прикордонники вирішують питання співвідношення загальнодержавних і особистих цілей, проблему боротьби добра і зла, співвідношення обов'язку бути відданим Батьківщині і приватних інтересів тощо.

Другий принцип полягає у розподілі цінностей за ознакою їх формування в різних сферах діяльності людини. Наприклад, самореалізувати себе майбутній офіцер-прикордонник може за допомогою мистецтва, гри чи цікавого захоплення.

Третім принципом можна назвати розподіл цінностей за ознакою їх привілейованості у певних соціальних групах. Так для політичної еліти головною цінністю виступає влада, для релігійної – моральні цінності, для військової – сила, а для інтелектуальної – знання. Однак у структурі суспільних груп можуть виникати громади, що здійснюють різні функції і притримуються своїх орієнтацій. Зрозуміло, що кожне правильно організоване суспільство потребує існування усіх цих складових регуляції. Проте між ними безперервно буде існувати протистояння, що стає наслідком напружених ідеологічних суперечок.

В процесі соціалізації визначальне місце посідають соціокультурні цінності, що дозволяють майбутнім офіцерам-прикордонникам не лише адаптуватися до умов соціуму, засвоїти елементи культури, норми моралі, а також трансформувати ці елементи у свій внутрішній світ, перетворити їх на особисті цінності і норми. Загальновідомо, що чим вище рівень цінностей, тим більше вони пов'язані зі свідомою вірою в їх значення. Тому, на нашу думку, слід проводити активну і ґрунтовну роботу по формуванню вищих цінностей у майбутніх офіцерів-прикордонників. Особливо значне місце у цьому процесі відводиться гуманітарним дисциплінам, тому що саме під час їх викладання формується стійка система соціальної і професійної диференціації ціннісних орієнтацій. Сформована стійка сукупність інваріантних ціннісних орієнтацій в суспільстві обумовлює єдність і цілісність його духовного життя.

Під час проведеного дослідження нами виділені групи цінностей, що переважають в змісті гуманітарних дисциплін і впливають на процес соціалізації майбутніх офіцерів-прикордонників. До них відносяться:

- сім'я, родичі, старше покоління. Сім'я – це один із найдавніших інститутів суспільства і базис для побудови інших інституцій, який є основним носієм національних культурних надбань, що передаються від попереднього покоління до наступного, а також необхідною передумовою соціалізації людини. В процесі реалізації завдань і функцій сім'ї майбутній офіцер-прикордонник отримує фундамент освіти, навички поведінки;

- здоров'я як цінність. На основі аналізу поняття «здоров'я» можна констатувати, що соціокультурні фактори в певній мірі формують як людське тіло, так і його культуру. Іншими словами поведінка, відносини індивіда, статус у суспільстві, професія впливають на механізм поведінки людини, як індивідуального суб'єкта діяльності, так і носія суспільної інформації;

- міжособистісні відносини. Установка на рівність або ієрархічність у відносинах з іншими є одним з критеріїв соціалізації особистості. В залежності від характеру стосунків індивіда в суспільстві залежить його подальша адаптація, емоційне благополуччя, можливість самореалізувати себе та створити підґрунтя для реалізації перспектив;

- багатство. У сучасному суспільстві безпідставне багатство засуджується. Поряд з тим суспільство сприймає багатих людей, які витрачають своє статки на суспільні цілі;

- праця як цінність. Саме завдяки тому, що праця є активною і цілеспрямованою діяльністю і задовольняє різноманітні потреби людей, вона є пріоритетною цінністю. Відношення майбутніх офіцерів до праці як цінності зумовлено рядом факторів: можливість реалізації своїх здібностей, творча складова, суспільна корисність, можливість отримувати відповідну кваліфікації заробітну платню, перспектива професійного росту, цікава робота, отримання додаткових заохочень за успіхи тощо.

Таким чином, одними із основних завдань, які постають перед педагогічною наукою в системі професійної підготовки військовослужбовців, є формування соціокультурної грамотності майбутнього офіцера-прикордонника. Набуті соціокультурні знання сприяють засвоєнню ними цінностей суспільства, ознайомленню з нормами, правилами, взірцями соціально схвальної поведінки.

УДК 378

К. В. ОЛЕКСАНДРЕНКО
Хмельницький національний університет

ДЕЯКІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ МОДЕЛІ КОНКУРЕНТОЗДАТНОГО СПЕЦІАЛІСТА

Конкурентоздатність спеціаліста – це свого роду показник якості вузівської професійної підготовки і можливості реалізації професійних і особистісних якостей випускника вузу в інтересах суспільства і у власних інтересах. Без сумніву, робота з підготовки кадрів повинна бути не лише якісною, але й інноваційною.

Загалом характер освіти повинен ставати все більше професійно-орієнтованим. Проблему професійної компетенції потрібно вирішувати разом з глобальними завданнями освіти, з проблемами якості вищої освіти.

Для майбутнього фахівця важливими є професійні якості, які формуються на основі професійного мислення (що дозволяє проникати у суть науково-педагогічних явищ і приймати оптимальні, у тому числі нестандартні, рішення питань), емоційно-вольові прояви (емоції, почуття, професійна чутливість, вольові акти, способи їх вираження і досягнення), способи діяльності і поведінки (педагогічна і методична культура, уміння, навички, прийоми, стиль поведінки), глибокі і різносторонні знання (факти, закономірності, закони у загальногуманітарній і професійній сфері), досвід вирішення професійних проблем.

І особистісні якості: психологічні (емоційність, автентичність, відкритість стосовно інших і нової інформації; терпимість, інтуїція, оптимізм), мислительні (аналітичність, рефлексивність, швидкість реакції, креативність, спостережливість, критичність мислення), поведінкові (комунікативність, ініціативність, здатність до імпровізації, відповідальність).

Разом із тим помилково думати, що у кожній конкретній професії існує один-єдиний стандартний зразок спеціаліста, який відповідає вимогам певної професії, і що до такого стандарту потрібно «підганяти» кожного студента. Тому, очевидно, окрім моделі підготовки, важливо орієнтуватись у тому, як розвивається людина у світі конкретної і суміжної професії, потрібно глибше вивчати і аналізувати професійні, педагогічні, соціальні і інші вимоги людини і суспільства до професії, так само, як і психологічні вимоги конкретної професії до людини.

Модель конкурентоздатного спеціаліста не може створюватись і вивчатись поза системою, яка включає модель підготовки спеціаліста і модель діяльності спеціаліста. При цьому під моделлю підготовки спеціаліста ми розуміємо реалізацію мети і завдань вищої професійної освіти. Модель діяльності спеціаліста передбачає аналіз сфери конкретної професійної діяльності (мета, предмет, засоби, способи діяльності), аналіз професійних функцій, аналіз найбільш частих помилок, труднощів у професійній діяльності.

У професії майбутнього перекладача виявляється кілька професійних сфер, у яких є взаємодія тих чи інших професійно-особистісних властивостей і компетенції спеціаліста. Сфери професійної діяльності спеціаліста-перекладача свідчать про масштабність і комплексність його професійної компетенції. Об'єм професійної компетенції постійно збільшується, якщо діяльність спеціаліста не вузько направлена, а вимагає прояву випереджуючої компетенції.

Процес і принципові зміни методів навчання мови, без сумніву, пов'язані із новаціями в області психології особистості і групи. Сьогодні відчутні помітні зміни у свідомості людей і психологічний чинник у навчанні мови виходить на лідируючі позиції. Автентичність спілкування, виважені вимоги і претензії, взаємовигода, повага до свободи інших людей – ось набір неписаних правил побудови конструктивних стосунків у системі «викладач-студент».

Мова як явище складне і багатоглядне може вивчатись із найрізноманітніших точок зору.

Аспектне вивчення мови і мовленнєвої діяльності привело до виявлення чотирьох основ методики викладання мови, а точніше, чотирьох методичних концепцій викладання і вивчення мови: практичного мовознавства, лінгводидактики, лінгвопсихології і лінгвопедагогіки.

У основі такого підходу лежить розуміння мови як реального і повноцінного засобу спілкування, а отже, – усі мовні компоненти – усне і письмове мовлення: аудіювання, говоріння, читання і письмо – потрібно розвивати у майбутніх фахівців планомірно і гармонійно. Такий комплексний підхід у першу чергу спрямований на те, щоб розвивати у студентів здатність розуміти і репродукувати висловлювання.

Відомо, що з часом змінюються слова і форми – мовленнєва діяльність породжує нові незвичайні форми, значення слів розширюються або звужуються, оскільки мова – це відкрита система.

В основі лексики як якоїсь системи, – відзначав Л. В. Щерба, – лежить поняття окремого слова, яке врешті решт відіграє не менш важливу роль і у граматиці, а тому вимагає деяких роз'яснень, оскільки порядок із реченням є одним із найбільш спірних понять у мовознавстві [1, с. 99].

Значення слова може бути і своє – лексичне, і взяте із граматичної категорії (предмет чи дія), і може бути відображенням контексту, у якому воно використовується, привертаючи увагу незвичним відтінком думки.

Неможливо передати точне і найбільш загальне значення конкретного слова, не беручи до уваги зв'язок із іншими словами, образами, культурою. Один із найсерйозніших і всеохоплюючих методів вивчення мови – лінгвокультурологічний, який передбачає апеляцію до такого компонента, як культурне середовище. Доведено, що мова втрачає життя, коли викладачі і студенти ставлять за мету оволодіти лише лексико-граматичними формами. Відомий психолог Б. Г. Ананьєв сказав: «Особистість – це продукт культури» [2, с. 36].

Культура – це продукт соціальної активності людей. Вона має історичний генезис і відіграє певну роль у становленні окремої особистості. Мова – це теж продукт культури.

Лінгвокультурологічний метод бере до уваги той факт, що 42 % помилок як лексичних, так і граматичних, знаходяться у середині того, що вивчаємо. Раніше стежили за правильністю мовлення; тепер, окрім цього, прагнуть підвищувати його змістовність [3, с. 107].

Тому таким важливим є значення інформації, яка передається, комунікативний рівень, оскільки в будь-якому випадку кінцева мета спілкування – бути зрозумілим для інших. Ось чому

лінгвокультурологічний напрям у навчанні мов ставить за мету забезпечення міжкультурного спілкування і взаєморозуміння між партнерами. Лінгвокультурологія досліджує мову з метою виявлення у ній національно-культурної семантики, а отже їй властива лінгвістична природа; у лінгвокультурології розробляються методичні прийоми і способи закріплення цієї семантики на заняттях з мови, тобто для неї характерна також і лінгводидактична приналежність. Однак лінгвокультурологію не можна сприймати як просте, механічне поєднання двох дослідницьких предметів – мовознавства і методики. Справа у тому, що аналіз національно-культурної семантики у лінгвокультурології проводиться заради її включення у навчальний процес.

Комунікативний аспект навчання є одним із основних у методиці викладання. Врахування комунікативних потреб тих, кого навчають, вимагає від викладача навчати їх не лише системної організації мови, але і вміння конструювати самостійні монологічні висловлювання на певну тему. Увесь комплекс лексико-граматичних вправ допомагає створити мовне середовище, у якому повинні діяти студенти: читати, спілкуватись, брати участь у рольових іграх, висловлювати свої думки, робити висновки. Комунікативні аспекти орієнтовані на розвиток не лише мовних знань, але і на підвищення креативності і загального світогляду студентів.

Для формування творчої мислячої і діяльної особистості необхідна така організація пізнавальної діяльності, при якій студенти постійно і цілеспрямовано залучаються викладачем до процесу пошуку переконливих, доказових рішень, особистісно значимих комунікативних завдань; завдяки цьому вони вчаться самостійно здобувати нові знання, застосовувати раніше засвоєні і оволодівають досвідом і способами творчої діяльності.

Використання багаторівневих аспектів у навчальному процесі (лексико-граматичного, лінгвокультурологічного, комунікативно-прагматичного) дає можливість розвитку окремої особистості, впливає на її світогляд, систему цінностей, самоідентифікацію, вміння самостійно мислити, сприяють формуванню навичок, необхідних людині у сучасному діловому житті.

Література

1. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – М. : Просвещение, 1974.
2. Ананьев Б. Г. Психологическая наука в СССР / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1977.
3. Грицай С. Ю. Лингвокультурологический и коммуникативно-прагматический аспекты в преподавании русского языка как иностранного / С. Ю. Грицай // Лексико-грамматические инновации в современных славянских языках. – Днепропетровск : «Пороги», 2005.

УДК 378.036:63.001.2

О. Б. ОСАУЛЬЧИК

Вінницький національний аграрний університет

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

В сучасних умовах особливої актуальності набуває розвиток творчого потенціалу студентів вищої школи. Такі загальні тенденції як глобалізація, гуманітаризація, демократизація, участь України у Болонському процесі обумовили переосмислення і реконструкцію освітнього процесу у вищих навчальних закладах. Сьогодні однією з основних вимог роботодавців є творча запрограмованість майбутнього фахівця, оскільки саме цей фактор актуалізує гнучкість адаптації до швидкозмінної техніки, умов роботи та неординарний підхід у розв'язанні різнопланових професійних завдань.

Вивчення проблеми виховної роботи зі студентами вищої школи в напрямі розкриття особистісного творчого потенціалу та самореалізації репрезентовано в психолого-педагогічній літературі широким колом дослідників, серед яких Б. Ананьев, І. Бех, Ю. Бойко, С. Вітвицька, А. Галєєва, В. Демчик, Л. Жалдак, А. Михайлова, В. Моляко, С. Рубінштейн, С. Соловей та інші.

Як зазначав Б. Ананьев, саме пора юності є тим чуттєвим періодом, коли варто розвивати основні соціогенні потенції людини [1, с. 5–6.], серед яких чільне місце займають творчі можливості особистості. Оскільки в період студентства відбувається аксіологічна переорієнтація людини, це найвдаліший час для зміцнення позитивних особистісних рис (самостійність, цілеспрямованість, працелюбство, оптимізм, бажання діяти конструктивно і раціонально). Отже, студентський вік характеризуємо як особливо сенситивний період із максимальними можливостями зростаючої особистості акумулювати творчі резерви та досягати успіху у творчій діяльності, орієнтуючись головним чином на сам процес цієї діяльності.

Приймаючи до уваги зазначене вище, а також той факт, що нині все більша кількість молоді знаходиться під негативним впливом засобів масової інформації, перебуває в стані відчуження від мистецтва і кращих культурних надбань свого народу і людства в цілому, не вміє організувати раціонально свій дозвілєвий час, ми дійшли висновку, що відповідну серйозну функцію мають взяти на себе виховні структури університетів, задіявши максимально можливу кількість студентів в позааудиторній виховній роботі.

В межах означеної проблеми С. Вітвицька зазначає, що досить велика частка студентів, особливо першокурсників, не здатні до дійсно усвідомленого навчання, не в змозі протистояти конкуруючим впливам оточення, тому стихійне пристосування до соціальної позиції студента відбувається більше в режимі психологічного захисту, ніж у процесі творчого, позитивно актуального для особистості входження в нову стадію розвитку [3].

На думку Ю. Бойка рушійною силою у вирішенні проблеми такого роду психологічного дисбалансу є створення сприятливого психологічного клімату в межах студентського колективу [2]. У свою чергу, Б. Ломов визначає властиві йому характеристики: переважання творчого настрою; почуття групової згуртованості та товариськості; гарні взаємозв'язки між викладачами і студентами; рівномірність розподілу об'єму діяльності на кожного студента групи; своєчасність та об'єктивність вирішення конфліктних ситуацій; справедливість в оцінці діяльності студентів групи, а також розподіл винагороди; використання можливостей неформального лідерства для розв'язання виховних задач; критика й самокритика; колективне обговорення варіантів важливих рішень, що приймаються; цілковита згода надати допомогу товаришам [6, с. 65].

Таким чином, налагодження гуманістичних взаємин в системі “викладач-студенти” та “студент-студенти”, створення позитивного мікроклімату оптимізму та віри в успіх є основою для формування творчого потенціалу майбутнього фахівця. Ми переконані, що розвиток творчого потенціалу студента стає можливим в умовах позитивної міжособистісної конкуренції та систематичної творчої співпраці, в якій спільно студентами та викладачем вирішуються поступово ускладнені творчі завдання. Як зазначав А. Макаренко, будь-яка спільна діяльність потребує визначеної мети, в контексті чого він обґрунтовував доцільність близької, середньої та далекої перспективи [7]. На нашу думку, саме наявність різних за часом досягнення цілей у вигляді поступово ускладнених творчих завдань обумовлює згуртованість студентського колективу та системність позааудиторної виховної роботи.

В означеному контексті А. Галеева констатує, що на сьогодні позааудиторна виховна робота у вищих навчальних закладах не має системного характеру, оскільки недостатньо пов'язана з навчальним процесом і побудована переважно на окремих, разових заходах й епізодичній взаємодії колективів вищих навчальних закладів із соціальними інститутами [4]. У свою чергу, Н. Мойсеюк стверджувала, що вислів “виховний захід” не відповідає розумінню суті виховної роботи. Продовжуючи, вона зауважувала, що “захід” передбачає одноразові, фрагментарні, роз'єднані виховні впливи, тому виховний процес, в основі якого лежать окремі заходи не може бути результативним: за таких обставин виховна робота спрямовується не на особистість, а на виконання планів і формальне дотримання встановлених традицій [9, с. 322–323]. Отже, зазначене вище дає змогу констатувати, що зміст, форми і методи позааудиторної виховної роботи зі студентами вищої школи потребують реорганізації та оновлення: такий стан виховної роботи не в змозі задовольнити потребу у творчій самореалізації майбутнього фахівця.

На думку С. Вітвицької основу позитивних зрушень у визначеному аспекті має закласти викладач-куратор, який виконує роль наставника і організатора, вихователя і консультанта для студентів групи. Серед її методичних рекомендацій щодо формування творчого потенціалу студентів в процесі позааудиторної виховної роботи є наступні: створення банку даних про творчі організаторські здібності студентів та їхній подальший розвиток у процесі виховної роботи, активізація виховної роботи із залучення студентів до творчого, освітньо-пізнавального, наукового процесу в позааудиторний час, прагнення залучити до роботи групи всіх студентів, проведення позааудиторної роботи за різною тематикою [3].

У свою чергу, А. Михайлова вбачає підвищення ефективності позааудиторної виховної роботи у напрямі формування творчої особистості при забезпеченні таких умов: а) використання педагогіки народознавства; б) засвоєння студентами знань про Вітчизну, народ, його культуру і спосіб життя, вмінь та навичок у їх практичному застосуванні; в) співробітництві викладачів і студентів у виборі різних форм і видів діяльності; г) організація активної творчої патріотичної діяльності студентів у позааудиторний час [8].

Зі своєї позиції С. Соловей та В. Демчик з метою розкриття творчого потенціалу студентів запропонували введення в практику вищих навчальних закладів особистого творчого «портфеля» кожного студента, який може включати наступні складові:

а) особистісний творчий паспорт (перелік офіційних документів про освітні досягнення, загальнокультурні і професійні успіхи (дипломи, грамоти про перемоги у олімпіадах, конкурсах наукових робіт, спортивних змаганнях, публікації, винаходи тощо);

б) особистісну творчу біографію (досвід участі у роботі різних гуртків, спортивних секцій, органів студентського самоврядування тощо, результативність цієї роботи);

в) особистісне творче досьє (приклади різних матеріалів, що відображають творчі досягнення: описи педагогічних ідей, розробки навчальних занять, виховних заходів, фотографії, малюнки тощо) [5, с. 8].

Таким чином, результати нашого дослідження дають змогу зробити наступні висновки і узагальнення:

1) однією із суттєвих вимог до майбутнього фахівця сьогодні є творча спроможність у професійній діяльності;

2) оптимальні умови у вищій школі для формування творчого потенціалу студента можуть бути створені в процесі позааудиторної виховної роботи;

3) сучасний стан позааудиторної виховної роботи зі студентами характеризується переважанням разових виховних заходів, які унеможливають систематичний і комплексний виховний процес, а також повноцінну творчу самореалізацію особистості студента;

4) основна функція з питання реорганізації і оновлення змісту, форм і методів позааудиторної виховної роботи належить викладачу-куратору;

5) серед факторів сприяння розвитку творчого потенціалу студентів нами визначені: створення сприятливого мікроклімату в студентському колективі, налагодження гуманістичних взаємин в системі “викладач-студенти” та “студент-студенти”, систематична творча співпраця викладача і студентів у вирішенні поступово ускладнених творчих завдань, створення банку даних про творчі організаторські здібності студентів, а також особистого творчого «портфеля» кожного студента;

6) систематична творчо-орієнтована співпраця викладача і студентів в процесі позааудиторної виховної роботи створює можливість запобігання негативним виховним впливам конкуруючого оточення. Перспективи подальшого розвитку цієї проблематики вбачаємо в розробленні ґрунтовних методичних рекомендацій щодо організації творчої співпраці викладача зі студентами в процесі позааудиторної виховної роботи у вищій школі.

Література

1. Ананьев Б. К. Психологическая физиология студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – 328 с.
2. Бойко Ю. Особливості соціально-психологічного клімату студентської групи у ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : intkonf.org > ... > Соціум. Наука. Культура
3. Вітвіцька С. Рекомендації щодо виховної роботи зі студентами [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.snu.edu.ua/docs/curat_00.doc
4. Галєєва А. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд.пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / А. П. Галєєва. – Дрогобич, 2009. – 20 с.
5. Демчик Д. Удосконалення виховної системи вищого навчального закладу у світлі Болонського процесу / Д. Демчик, С. Соловей // Рідна школа. – 2005. – № 6. – С. 3–9.
6. Ломов Б. Методические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 348 с.
7. Макаренко А. О воспитании / А. Макаренко. – М. : Политиздат, 1990.
8. Михайлова А. Виховання національної самосвідомості у студентів ВНЗ [Електронний ресурс]. – режим доступу : ...intkonf.org > ... > Соціум. Наука. Культура
9. Мойсеюк Н. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Мойсеюк. – Вінниця : “Універсум”, 1998. – 348 с.

УДК 37:027.7:378

С. Ю. ПАЩЕНКО

Київський національний університет ім. Тараса Шевченка

ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО УЧАСТІ У МІЖНАРОДНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМАХ

Цілковита зміна орієнтирів української вищої школи згідно з вимогами Болонського процесу щодо відкритості європейських університетів до співпраці у процесах викладання, досліджень, грантових проєктів, міжнародних програм навчання магістрів, аспірантів, «пост-доків» тощо потребує додаткових професійних компетенцій від сучасного педагога вишу. Як показує досвід, сьогодні формування освітніх цілей відбувається не на рівні держав, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, коли основні пріоритети освіти, її цілі проголошуються в міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. Держави формують освітню політику, безпосередньо спрямовану на її інтеграцію в європейське співтовариство.

Ці фактори не можуть бути відповідним чином не враховані при побудованні стратегії, теорії та методики, а також психолого-педагогічних засад професійної підготовки майбутніх педагогів ВНЗ в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». Необхідність такої фахової підготовки стає все більш очевидною з розвитком ступеневої освіти за європейськими стандартами та розбудовою вищих навчальних закладів нової формації – відкритих до міжнародної співпраці університетів.

Метою написання тез слугувало визначення можливостей технологічного підходу до формування інноваційних компетенцій майбутнього педагога вищої школи.

Технологізація процесу професійного навчання передбачає низку кроків та заходів з формування інноваційних компетенцій сучасного фахівця. Досягти цього можна завдяки розширенню варіативної частини навчального плану професійної підготовки магістрів, внесення до неї не лише навчальних курсів, які покликані формувати дидактичну, методичну, комунікативну, управлінську та інші компетентності майбутнього вузівського педагога, а й таких, які спрямовані на його підготовку до розбудови вищої школи за новими стандартами та вимогами часу. Наразі йдеться про необхідність і доволі амбітні плани країн-

підписантів Болонської конвенції щодо підвищення інтенсивності та збільшення кількісних показників академічної мобільності педагогів і студентів ВНЗ. Задля цього необхідно формувати професійну, компетентнісну, особистісну, суб'єктну та психологічну готовність майбутніх педагогів до організації та самоорганізації такої діяльності, що зумовлює цілі, структуру та зміст відповідної технології їх навчання.

В основі технологічного підходу до реалізації зазначених цілей знаходиться інтегративний спецкурс «Академічна мобільність суб'єктів навчально-виховного процесу ВНЗ», метою якого є формування професійних компетенцій, необхідних для самоорганізації активної, вмотивованої діяльності викладача вищої школи щодо його участі у процесах академічної мобільності, насамперед, викладання та навчання у міжнародних освітніх програмах, протягом професійної кар'єри та підготовки студентів до відповідної активності, в тому числі й завдяки власному прикладу.

При обранні методів реалізації змісту технології перевага повинна віддаватися активним методам навчання на основі діяльнісного підходу до формування ЗУН і компетенцій майбутнього педагога вищого навчального закладу.

На наш погляд, технологічними складовими спецкурсу мають бути такі форми навчання як практичні заняття та майстер-класи з формування наступних умінь:

- самостійне поглиблене вивчення англійської мови професійного спрямування;
- пошук та диференціація інформації про наявні пропозиції щодо навчання, стажування, викладання, проведення досліджень у закордонних університетах;
- складання CV;
- складання планів-проспектів власних викладацьких та дослідницьких пропозицій на період стажування, дослідження чи викладання закордоном;
- підготовка та проведення лекційних, практичних чи тренінгових занять англійською мовою (в межах асистентської практики);
- реферування, анотування та рецензування наукової літератури на іноземних мовах;
- написання статті для закордонного періодичного наукового видання (згідно європейських вимог та стандартів);
- участь у науковій конференції або семінарі у закордонному університеті;
- виступ (на англійській мові) з доповіддю або презентацією результатів власних досліджень;
- підготовка електронної презентації та стендової доповіді на англійській мові;
- підготовка пакету документів на здобуття гранту академічної мобільності;
- написання рекомендаційних листів для студентів, які прагнуть навчатися за кордоном;
- сприяння студентам щодо їх намагань отримати стипендії для навчання у закордонних університетах.

Усі ці вміння дозволять майбутньому викладачеві бути професійно готовим, глибоко вмотивованим, обізнаним і компетентним у питаннях реалізації вищим навчальним закладом сучасної освітньої політики європеїзації вищої школи, підвищення рівня міжнародної співпраці університетів, побудови єдиного освітнього простору європейського континенту. Свідома, вмотивована та компетентна участь викладачів вищої школи у цих процесах робить їх перспективними та взагалі можливими. Цьому також сприяють особисті і професійні контакти викладачів ВНЗ Європи та світу, які стають можливими лише за умови стимулювання суб'єктами освітньої взаємодії розвитку процесів академічних обмінів.

Наші дослідження свідчать про те, що навчальний процес у магістратурі, яка готує педагогів вищої школи, лише незначним чином забезпечує формування окреслених умінь. Попри те, що лівова частка пропозицій світових та європейських вишів, а також організацій-донорів академічної мобільності розрахована саме на молодих дослідників і викладачів з магістерським та кандидатським ступенями, зі 193-х опитаних викладачів Запорізького національного університету – в тому числі, й випускників відповідної магістратури – (73 особи без наукового ступеня, 109 кандидатів та 11 докторів наук) з різним стажем та досвідом науково-педагогічної роботи у ВНЗ (до 5 років – 18 %; від 5 до 10 років – 24 %; від 10 до 20 років – 33 %; від 20 до 30 років – 19 %; більше 30 років – 6%), частина саме цієї вікової категорії «мобільних» викладачів виявилася найнижчою. Це, на наш погляд, свідчить про неготовність молодих педагогічних кадрів ВНЗ України до реалізації важливих завдань освітньої політики, які держава ставить сьогодні перед вищими навчальними закладами. Причинами цього є прорахунки при складанні навчальних планів підготовки магістрів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи»; відсутність серед викладачів фахівців відповідної кваліфікації, здатних розробляти та забезпечувати викладання таких інтегративних спецкурсів; психологічні бар'єри самих магістрантів, їх неготовність розширювати обрії власних знань, навичок та компетенцій за рахунок активізації внутрішньо-психологічних процесів професійної рефлексії, саморозвитку та самовдосконалення.

Об'єктивно ситуація з мобільністю педагогів університету виглядає наступним чином: у наукових конференціях, які проводилися у закордонних університетах протягом останнього навчального року, брало участь лише 18 викладачів зі 193 опитаних. Досвід участі у наукових конференціях за кордоном мають 26% (51) опитаних викладачів. З них лише 19 осіб відвідали протягом роботи у ВНЗ три та більше таких наукових заходів. Це переважно кандидати та доктори наук зі стажем науково-педагогічної роботи від 10 до 30 років. З них тільки 41% (21) учасників презентували на міжнародних форумах результати власних

досліджень. А майже 70% (134) респондентів взагалі не мали змоги взяти участь у наукових дискусіях у закордонних університетах.

Однією з причин зменшення уваги, яка приділялася викладачами участі у процесах академічної мобільності, є слабка володіння іноземними мовами, зокрема – англійською, яка є визнаною мовою міжнародних наукових обмінів та контактів. За результатами опитування вільно володіють однією або декількома іноземними мовами 30% респондентів (58). Переважна більшість з них мають фахову освіту в галузі іноземної філології. До того ж, лише 30% (57) викладачів читають спеціалізовану літературу за фахом на іноземних мовах, і тільки 7% (14) – мають досвід написання статей або монографій іноземною мовою. Як зазначено у Комюніке Конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту (м. Берлін, вересень 2003 р.), задля подолання мовного бар'єру особлива увага має акцентуватися на вивченні мови сучасними академічними працівниками, адже це допоможе людині реалізувати свій потенціал із погляду європейської ідентичності [1].

Ситуація з мобільністю, яка пов'язана з фізичним перебуванням викладача у закордонному університеті задля навчання, стажування, здійснення наукових досліджень або викладання, свідчить про те, що вирішення цього завдання знаходиться в Україні лише на початковому етапі. Про це говорять наступні цифри:

- навчалися у закордонних університетах лише 10% (20) опитаних, переважна більшість яких вивчала іноземні мови протягом від 1 місяця до півроку. Сертифікат про результати навчання отримало 13 осіб;
- проводили наукові дослідження за кордоном 13,5% (26), переважна більшість з яких – це викладачі-філологи та історики, що здійснювали їх в університетах Росії, Польщі та Чехії;
- всього 4% респондентів мають досвід викладання у закордонних університетах.

Попри доволі скромні кількісні показники, отриманий досвід ці фахівці використовують у читанні навчальних курсів, спецкурсів та модулів (72%), написанні статей, науково-методичних посібників, підручників тощо (64%), написанні дисертацій (44%), плануванні та проведенні досліджень (20%).

До того ж, лише 20 (10%) викладачів отримували гранти від організацій та фондів – донорів академічної мобільності, а 172 викладачі – ніколи. Всього лише 23% (44) викладачів підтримують наукові контакти з колегами із закордонних університетів, а 76% (147) взагалі їх не мають. З такими новітніми формами співпраці між викладачами університетів, як консорціуми, знайомі лише одиниці з опитаних. Слухачами міжуніверситетських консорціумних проектів були тільки 10 осіб, викладали у таких програмах четверо, дослідження проводили троє, а два викладачі виступали координаторами такої співпраці. Отже, на жаль, традиційні для Європи форми наукової та викладацької співпраці не знайшли ще суттєвого запровадження в Україні.

При цьому знають про угоди, які існують між ЗНУ та закордонними університетами, 66% (128) опитаних, зокрема в межах їх фаху – 40% (77). Також 97% (187) респондентів вважають, що академічна мобільність потрібна викладачеві вищого навчального закладу та готові брати в ній участь 94% (182). До того ж вони зазначають, що академічна мобільність не може бути адекватно замінена віртуальною мобільністю (майже 85% респондентів). В цьому контексті можна спиратися на комюніке Форуму міністрів освіти країн-підписантів Болонської конвенції у м. Саламанка, де зазначено неможливість підміни реальної мобільності академічних кадрів віртуальною.

Більшість респондентів визначають позитивний результат академічної мобільності щодо отримання новітнього знання та інноваційного досвіду викладання (56%); нових знань, умінь та навичок (60%); поширення результатів власних наукових досліджень (35%); підтримання наукових та викладацьких контактів (64%); можливості стажуватися та працювати за кордоном (24%). Додатково опитаними були визначені такі переваги участі в процесах академічної мобільності, як можливість працювати та проводити дослідження на сучасному обладнанні, доступ до фондів бібліотек закордонних університетів, переважно – до літератури на іноземних мовах, можливість здійснювати крос-культурні дослідження та отримувати додаткову освіту за вузькими інноваційними напрямками підготовки.

Висновки. Наведені результати дослідження та їх психолого-педагогічний аналіз свідчать про виникнення ознак кризової ситуації у професійному розвитку сучасного педагога вишу. Індивідуалізація професійного шляху та підвищення кваліфікації за напрямком академічної мобільності відбувається занадто повільно, що виводить більшість педагогів вищої школи за межі відкритого європейського освітнього простору, робить неможливим їх активну та усвідомлену участь у процесах міжнародних академічних обмінів у системі вищої освіти, усуває від сучасної наукової дискусії на узбіччя прогресивних наукових та освітніх течій. Тим самим поза межами професійної уваги майбутніх викладачів залишається реалізація у їх подальшій фаховій діяльності такої функції сучасного університету, як інтернаціональна, амбітною метою реалізації якої слугує доведення кількості закордонних студентів у кожному європейському університеті до 20 %, а викладачів з-за кордону – до 10 %.

Отже, внесення відповідних змін до технології та змісту професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи у магістратурі, запровадження інтегративних практико-орієнтованих спецкурсів дозволить сформувати у майбутнього викладача ВНЗ знання, уміння та компетенції, необхідні йому для реалізації державної освітньої політики перебудови української вищої школи згідно з європейськими стандартами.

Література

1. TOWARDS European Higher Education Area / Communiqué of the Conference of the Ministers, Responsible for Higher Education. – Berlin, September 19, 2003. – Режим доступу : <http://www.bologna-berlin2003.de/> (Bologna – Berlin)

УДК 377

Л. С. ПЕРЕТЯГА

*Харківський національний педагогічний університет
ім. Г. С. Сковороди*

РОЛЬ ГОЛОСОВОЇ КУЛЬТУРИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Незважаючи на те, що сьогодні в педагогічній роботі все ширше застосовуються технічні засоби та різноманітні види наочності, живе слово педагога продовжує залишатися найважливішим засобом навчального процесу. За допомогою усного мовлення педагог впливає на інтелектуально-емоційну сферу свідомості учня, а характер звучання слова або висловлення в цілому, залежить від вміння педагога володіти своїм голосом.

Очевидним є те, що кожний педагог хотів би бути власником благозвучного, невтомлюваного голосу, але лише деяким вдається цього досягти. Так склалося, що у щоденному житті голосовий апарат легко справляється з навантаженням і не потребує спеціальної підготовки, але як тільки постає необхідність говорити голосніше звичайного, говорити тривалий час і перед аудиторією, то звичайних засобів уже замало.

Останнім часом спостерігається стійка тенденція до збільшення захворюваності голосового апарату серед педагогів з 30-40% (у 30-60-і роки ХХ століття) до 55-60% випадків – в останнє десятиліття (Т. Лебедев, О. Орлова, В. Панкова, G. Bohme, H. Gundermann, R. Satalloff та ін) [1]. Таке становище вчені пояснюють численними техногенними факторами, які впливають на голосоутворюючу систему людини, а саме: стреси та конфліктні ситуації, загальна перевтома та підвищене голосове навантаження, запальні захворювання верхніх дихальних шляхів. При цьому серед численних причин особливого значення надається зростанню психологічних (стресових) факторів, які є найактуальнішими в наш час. Також на людину негативно впливає високий темп життя, напружений рівень праці, перевантаження інформацією, мала рухливість, сімейні конфлікти, розумове та фізичне перевантаження, негативні емоції тощо. Але однією з головних причин, що призводить до порушень голосу – неправильна техніка голосоведення і, як наслідок, перенапруга голосового апарату (О. Лаврова, Л. Дмитрієв, З. Анисєєва та інші). Отже, педагоги активно та невміло використовують свій голосомовний апарат.

Розповсюдженість порушень голосу серед осіб голосомовних професій вражає. Є. Романенко констатує, що 86% вчителів загальноосвітніх шкіл мають функціональні порушення голосу, тобто такі, при яких не спостерігається виражених органічних порушень у голосовому апараті, але є наявні певні функціональні розлади, пов'язані зі зміною тембру, інтенсивності, модуляції голосу, рухової і коливальної здатності голосових складок [3].

За даними російських вчених встановлено, що під час профоглядів виявляється в 3,5 разів більша захворюваність голосомовного апарату педагогів, ніж реєструється за листками непрацездатності [2]. Цей факт підтверджує і данні анкетування, за результатами якого було виявлено, що більше половини викладів не звертаються взагалі за медичною допомогою, тобто реальний рівень захворюваності голосомовного апарату педагогів значно вищий. Спостереження показують, що педагоги не вміють ефективно володіти своїм голосом, не приділяють належну увагу стану свого голосомовного апарату, тобто часто працюють хворі. І згадують про свій голос лише тоді, коли стає занадто пізно, а це дає підстави стверджувати, що рівень голосової культури серед педагогів дуже низький.

Однак, було б помилковим вважати, що порушення голосу відсутні у вчителів-початківців, які тільки починають свою трудову діяльність. Результати дослідження показують, що 55% педагогів вже на першому році роботи мають різні за ступенем порушення голосу, що підтверджує факт, що випускники педагогічних закладів у більшості своїй є не підготовленими до великих голосових навантажень [1, 2].

Сьогодні хоча і існують найрізноманітніші методи впливу на голосовий апарат (медикаментозні, фізіотерапевтичні, хірургічні, психотерапевтичні, фонопедичні), але усі вони націлені лише на подолання вже існуючих порушень голосу. В той саме час, як необхідно зосередити увагу та попередженні порушень голосу, і в першу чергу у педагогів, шляхом підготовки студентів до майбутніх голосових навантажень, оскільки профілактика завжди переважніше за лікування [1].

Таким чином, виникає необхідність в оволодінні майбутніми вчителями *голосовою культурою*, що забезпечить не лише загальні, міждисциплінарні знання про голос, але й стане підґрунтям формування професіоналізму і педагогічної культури вчителя.

Ми переконані в тому, що майбутнім педагогам усіх спеціальностей необхідно оволодіти *«голосовою культурою»*, що розуміється нами як інтегроване, системне, динамічне, особистісне утворення і розглядається як компонент педагогічної культури, що включає: *ціннісне відношення* людини (спеціаліста)

до свого голосу; *знання* щодо будови, роботи голосового апарату, прагнення до розширення своїх знань; *вміння* володіти своїм голосом.

Висновки. Оволодіння майбутніми педагогами голосової культурою забезпечить краще засвоєння учнями навчального матеріалу, знизити кількість захворювань голосового апарату серед педагогів, а також попередити порушення голосу серед дітей.

Література

1. Орлова О. С. Нарушения голоса / О. С. Орлова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 220 с.
2. Савостьянов А. И. 300 упражнений учителю для работы над дыханием, голосом, дикцией и орфоэпией / А. И. Савостьянов. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 160 с.
3. Шидловська Т. А. Функціональні порушення голосу / Т. А. Шидловська – К. : Логос, 2011. – 523 с.

УДК 378.4

Н. К. ПЕТРУК

Хмельницький національний університет

ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Актуальним і важливим аспектом функціонування системи університетської освіти є визначення основних національно-гуманістичних орієнтирів, які значною мірою характеризують її зміст. Деформації освітньо-виховної сфери в Україні мали серйозні і кардинальні наслідки як для суспільства в цілому, так і для окремої особистості. За таких обставин необхідною умовою існування національної спільноти стало формування людини нового типу, яка набуває нових морально-етичних, культурних та інтелектуальних характеристик. Не підлягає сумніву й те, що справжня гуманізація виховного процесу в освітньому закладі не може відбуватися без гуманізації всього суспільства загалом і всіх його інститутів.

Загальновідомо, що справжня особистість формується лише тоді, коли кожен готовий пожертвувати чимось заради будь-кого іншого й заради всіх разом (тобто лише на основі високої духовності). Окрема особистість стає самоцінною, коли визнається цінність “Ми”. Із псевдогуманістів виникає дегуманізоване “Ми”, яке прикривається ширмою гуманізму в ім’я колективного егоїзму. Межа гуманізму проходить там, де людина починає шкодити суспільству (загалом) і природі, а тим самим і сама собі.

Важливо, щоб процес виховання особистості не перетворився на фасадне ідеологічне гасло, яким прикриваються маніпулятивні технології влади і перетворюють будь-який виховний чи освітній процес у “промивання мізків і душі людини”, жорстке дресування, що має на меті підкорення та панування над людиною.

Виховання ж активної особистості означає виховання свідомої, критичної, повноцінної та всебічно розвиненої людини. Тільки така особистість може боротися з нечесними прийомами різних маніпуляторів. Власне виховання особистості в плані формування гуманістичних цінностей і ціннісних орієнтацій є умовою існування і виживання сучасного людського світу.

Необхідно враховувати й значення тієї роботи, яку повинні здійснювати заклади освіти, освітні інституції й організації. Сучасна система освіти та виховання повинна не тільки сприяти становленню нових цінностей, необхідних для швидкої адаптації особистості в новому суспільстві, що модернізується, але й не розгубити на шляху до майбутнього духовні цінності, ідеали та традиції свого народу.

Національне самовизначення – це вищий рівень і спосіб становлення особистості. Важливим завданням педагогічної науки є забезпечення етнізації – природного входження дітей та підлітків у духовний світ свого народу, нації як елементу загальнолюдської культури, позбавленої національної обмеженості та егоїзму.

В сучасних умовах національне виховання особистості потребує філософсько-світоглядного осмислення культурної спадщини, культурно-мистецького насичення системи національної виховної системи, розробки концептуальних засад художньо-естетичного виховання особистості та спрямування їх у русло чіткої орієнтації на національні традиції. Без збереження національної культури, мови, мистецтва, утвердження власної національної ідентичності сучасної особистості неможливе.

Тому українське мистецтво, українське слово, українська культура загалом є активним засобом національного виховання особистості, бо воно як естетичний феномен культурно-історичного розвитку соціуму здатне впливати на всі сфери життя.

Українське суспільство перебуває у непростій ситуації пошуку свого власного шляху розвитку, національної ідентичності, яка забезпечує збереження культурної самобутності у світі, що глобалізується. За умов глобалізації, коли зменшуються можливості багатьох національних країн у вирішенні власних проблем, саме національне виховання сприяє ідеології державотворення, що в підсумку формує громадянськість особистості, її свободу та незалежність. Правильно організований процес виховання формує повноцінну особистість, індивідуальність, яка цінує особисту та національну гідність, совість і честь.

Кінцевим результатом виховного процесу має бути сформована цілісна особистість – повноправна, самостійна та творча, яка відчуває свою причетність до української національної культури, ідентифікує себе з українською нацією та реалізує свої потенційні можливості на благо України.

Виховання особистості нерозривно пов'язане зі зміцненням духовних інтересів і ціннісних орієнтацій. Сукупність ціннісних орієнтацій, що сформувалися в свідомості особистості, забезпечують чіткість і стійкість її громадянської позиції, що проявляється у її вчинках, ставленні до своїх професійних, громадянських та інших обов'язків, до інших людей. Основним змістом духовних інтересів і ціннісних орієнтацій особистості виступають її політичні, світоглядні, моральні переконання, глибокі та постійні схильності, моральні принципи поведінки тощо.

Особливістю життя сучасної молоді є те, що відносини між людьми у різних проявах сьогодні будуються не відповідно до критеріїв високої людської культури. Нерідко замість морального, доброзичливого, відповідального ставлення до людей серед молоді культивується озлобленість, користолюбство будь-якою ціною, обман, корупція, байдужість до інших, зневаження честі, совісті. Низька моральність, відсутність культури часто постають як норма повсякденного життя. Помітний також процес девальвації вічних загальнолюдських цінностей – гідності, порядності, здатності до співпереживання.

Незважаючи на поширення різних негативних тенденцій у сучасному світі молодь прагне жити і працювати для добра, вірити у пріоритети загальнолюдських цінностей, але уже в іншому контексті часу. Досвід життя старшого покоління все більше укріплює почуття суверенності особи, розуміння значимості особистого життя і просто життя як цінності, перехідності пристрастей, офіційно продиктованих, оформлених порядків життя, пріоритету добра і моралі.

Життєдіяльність тієї чи іншої людини, молодих людей, передбачає певну ціннісну орієнтацію. Йдеться про орієнтації індивіда на ті соціальні цінності, які виступають для нього своєрідним регулятором поведінки і діяльності, визначають мету його життя – дружбу, взаємну підтримку, взаємодопомогу. Здатність особистості гуманізувати соціальні відносини надзвичайно важливо враховувати в наш час, коли доля самої особистості залежить від характеру стосунків між людьми. Сфера дії особистості на соціальне середовище включає в себе всі найважливіші гуманістичні начала – життя, надію, любов, сенс життя.

Потребує змін і система освіти та виховання сучасної молоді, що опинилася в ситуації тотального зламу всіх цінностей, моральних та ідеологічних орієнтирів, ідеалів, цілей. Одним із наслідків трансформації суспільного життя було те, що така система продукувала людину-маргінала, для якої колишні цінності вже є чужими, а нові – розмитими. Також варто зазначити, що докорінні зміни у всіх сферах суспільного життя зумовило істотну редукцію (спрощення) наявних раніше соціальних і моральних орієнтирів. Сучасна людина живе та формується в епоху домінування мас-медіа та є продуктом масової культури.

Елементи масової культури міцно вплелися в систему виховання сучасної людини. Саме виховання в умовах масової культури перетворилося на засіб формування конкретно визначеного індивіда – “людини маси”, “людини-споживача”, тобто недиференційованого суб'єкта зі знівельованим особистісним началом, головними рисами якого є стійка конформність, некритичність сприйняття оцінок, цілковита керованість, суспільна та духовна інфантильність.

Слід наголосити, що в нинішньому суспільстві “маскульту” потрібне істинно гуманне виховання особистості. При цьому слід усвідомлювати і програмувати наперед, які наслідки для кожної особистості може мати виховний процес. Тому про справжнє гуманне виховання та його орієнтири, їх втілення у практику можна сміливо говорити лише у випадку наявних позитивних змін у самому суспільстві та масовій свідомості людей. Цих змін не можна досягти ні революціями, ні будь-якими реформами. Лише природний і вільний розвиток людської свідомості може стати запорукою формування особистості.

УДК 378.016

Л. О. ПОДКОРИТОВА
Хмельницький національний університет

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ЗАГАЛЬНОЇ ОБІЗНАНОСТІ З ДИСЦИПЛІНИ «ТРЕНІНГ КРЕАТИВНОСТІ»

Психолог-спеціаліст – це людина, до якої суспільство пред'являє високі і різнопланові вимоги. Психолог має бути всебічно розвинутим і освіченим, має володіти чималою кількістю професійно та особистісно важливих якостей. У число таких важливих якостей входить і креативність як загальна творча спрямованість особистості [1; 2].

Оскільки креативність є однією з професійно необхідних якостей практичного психолога, для студентів спеціальності «Практична психологія» (освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст») було введено навчальну дисципліну «Тренінг креативності», що є складовою частиною циклу професійно-практичних дисциплін. *Актуальність* цієї дисципліни обумовлена також і тим, що розробка та проведення психологічних тренінгів є важливим і необхідним напрямом діяльності практичного психолога. А

розвивається таке вміння перш за все у процесі набуття власного досвіду участі у різних психологічних заходах, передбачених, зокрема, навчальною програмою.

Запропонований курс сприяє розвитку творчого потенціалу студентів, і збагачує їх особистий досвід участі у тренінгових заходах. У процесі вивчення цієї дисципліни передбачається опанування ними знань та вмінь, що стосуються розвитку креативності особистості.

Зокрема передбачається, що внаслідок вивчення зазначеної дисципліни студенти мають:

– *знати*: поняття, суть і структурні компоненти креативності; способи розвитку креативності; особливості складання тренінгових програм; практичні методи і прийоми розвитку креативності; основні засади розробки та проведення тренінгу креативності.

– *уміти*: складати тренінгові програми з розвитку креативності; проводити тренінг креативності; оцінювати ефективність тренінгових занять; аналізувати власні внутрішні відчуття, почуття, емоції та інші переживання, що виникають під час психологічного тренінгу; актуалізувати свій творчий потенціал за власним бажанням.

Таким чином, *мета дисципліни «Тренінг креативності»* – професійний та особистісний розвиток студентів-психологів шляхом розкриття, усвідомлення і розвитку їх креативності.

Заняття проводяться у формі лабораторних занять. Теоретичні знання, необхідні для цього курсу студенти набувають під час вивчення дисципліни «Психологія творчості та обдарованості», а також у процесі самостійної роботи.

Для того, щоб навчальна робота з дисципліни «Тренінг креативності» була максимально ефективною та корисною для професійного та особистісного розвитку студентів, нами було проведено вступне анкетування, спрямоване на визначення вихідного рівня загальної обізнаності з цієї дисципліни.

Анкета містила наступні запитання:

1. Що Ви розумієте під поняттям «креативність»?

2. Вкажіть інші поняття, які, на Вашу думку, є спорідненими або пов'язаними з поняттям креативність?

3. Як Ви вважаєте, чи можливо розвинути креативність особистості? (Варіанти відповідей: «так», «ні», «свій варіант»).

4. Чи потрібно на Вашу думку розвивати креативність? (Варіанти відповідей: «так», «ні», «свій варіант»).

5. Чи всім потрібний високий рівень креативності? (Варіанти відповідей: «так», «ні», «свій варіант»).

6. Які позитивні сторони розвинутої креативності Ви можете назвати?

7. Які негативні сторони розвинутої креативності Ви можете назвати?

8. Оцініть за десятибальною шкалою рівень своєї креативності (пропонувалось відмітити відповідну цифру: від 1 до 10).

9. Чи хотіли б Ви розвинути / вдосконалити власну креативність? Чому?

В анкетуванні взяли участь 14 студенток 5 курсу спеціальності «Практична психологія» віком від 20 до 23 років.

Далі ми пропонуємо аналіз відповідей на запитання анкети.

Під поняттям «креативність» 57,14% досліджуваних розуміють здатність людини діяти нестандартно, оригінально, цікаво, особливо, «не так, як усі» у різних ситуаціях та під час виконання різних завдань; 35,71% пов'язують креативність із творчістю, створенням чогось нового; висловлювалась також думка, що креативність – це «вміння виражати свою думку».

Спорідненими до креативності поняттями були визначені (в дужках біля кожного поняття наводимо відсоток респондентом, які його назвали): «творчість» (78,57%), «оригінальність» (36,71%), «унікальність» (21,43%), «фантазія» (21,43%), «нестандартність» (21,43%), «особливість» (21,43%), «активність» (14,29%), «самовираження» (14,29%), «незвичайність» (14,29%). Були також названі такі поняття як «мистецтво», «уява», «розум», «знання», «різноманітність вибору», «особливість», «вдосконалення», «відмінність», «специфічність», «своєрідність», «ексклюзивність», «інноваційність», «новизна», «інакшість», «створення нового».

Як можна побачити з отриманих відповідей, опитані студентки мають цілком відповідне уявлення про креативність і її суть, хоча й відзначається деяке змішування складових креативності і споріднених із нею понять.

Стосовно *можливості розвитку креативності*, то тільки одна досліджувана вважає, що розвинути креативність особистості неможливо. Решта респонденток вважають це можливим, але за умови що «людина буде готова ламати в собі рамки, стереотипи». Така сама ситуація відзначається з відповідями на запитання щодо *потрібності розвитку креативності*: тільки одна досліджувана вважає, що це не потрібно; цікаво, що це не та сама досліджувана, яка зазначила, що розвиток креативності не є неможливим. Дещо по-іншому ставляться студентки щодо *потрібності високого рівня креативності всім*. Те, що високий рівень креативності потрібен усім вважають тільки 35,71% респонденток, решта або відповіли «ні» (35,71%), або дали відповідь типу «залежно від індивідуальних особливостей особистості» (28,58%).

Усі студентки змогли визначити *позитивні сторони розвинутої креативності*, зокрема були названі наступні переваги (в дужках біля кожної переваги наводимо відсоток респонденток, які її

вказали): цікавий, різноплановий підхід до життя і вирішення навіть звичайних питань (42,86%), інакшість, цікавість («вирізняється з натовпу») (28,57%), творчість (17,65%), активний саморозвиток і особистісний ріст (17,65%), комунікабельність і відкритість (14,29%), широкий, цікавий незвичайний світогляд (14,29%), саморозкриття і самопрояв (14,29%), підвищення впевненості у собі, самооцінки, рішучості (14,29%), здатність повно насолодитися життям, більша свобода вибору, ввічливість, стриманість, позитивність, хороший настрій, активність.

Негативні сторони розвинутої креативності змогли назвати 71,43% досліджуваних: зверхність, зарозумілість, протиставлення себе оточуючому світу, завищення самооцінки, «зіркова хвороба» (28,57%); нерозуміння, несприйняття іншими (21,43%); були також названі такі проблеми як можлива скучність і замкнутість, пригнічення інших своєю думкою, ускладнення собі життя через невміння зосередитись на чомусь одному.

Останні два запитання анкети були спрямовані на визначення ставлення респондентів до власної креативності. Так, середня оцінка *власної креативності* становить 8,43 бала, при цьому жодна студентка не оцінила свою креативність нижче 4 і вище 9 балів. Загалом по три студентки оцінили власну креативність на 5, 6 і 8 балів; по дві – на 4 і 7 балів, тільки одна – на 9. І саме ця студентка висловила небажання розвивати власну креативність. Свою думку вона обґрунтовує тим, що їй досить того, що вона вмє і не хоче бути «надто ідеальною». При цьому ця студентка вважає, що креативність розвивати потрібно і всім потрібен високий рівень креативності. Стосовно решти досліджуваних, то всі вони хочуть *розвивати власну креативність*. Свою думку аргументують наступним чином: 1) загальне прагнення всебічного розвитку і саморозвитку (57,14% досліджуваних); 2) креативність надає більше можливостей, збагачує життя новими барвами, відкриває новий погляд на життя, допомагає «весело і творчо підходити до життя» і вирішення різних ситуацій (28,57%).

Підсумовуючи отримані відповіді, можна зробити наступні **висновки**: опитані студентки-психологи мають бажання і намір розвивати власну креативність, вважають її важливою якістю, яка надає багато психологічних переваг у житті, хоча і не позбавлена негативних сторін. Уявлення про феномен креативності є досить адекватним, хоча і відзначається деяке змішування понять, синонімічних до креативності, з креативними якостями. Відзначається також деяка складність у визначенні проблемних сторін креативності.

Примітка. Аналіз контрольних робіт студентів протягом семестру показав, що їхнє уявлення про природу і структуру креативності стало більш чітким і науковим.

Відповідно до результатів анкетування нами були розроблені творчі завдання, які мали виконати студенти протягом семестру, та відкоригована загальна структура курсу. Так, зокрема, студенти мали зробити добірку вправ для тренінгу креативності та провести окремі з них під час лабораторних занять з академічною групою. Студенти також вчилися розробляти власні вправи на креативність. Таким чином, під час курсу відбувалося виконання двох важливих і взаємопов'язаних завдань: розвиток власної креативності студентів як особистісної якості та набуття навичок практичної тренінгової діяльності.

Література

1. Подкоритова Л. О. Місце креативності у професійному портреті психолога / Л. О. Подкоритова // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. пр. – Луганськ : Видавництво СНУ ім. В. Даля. – № 1 (17). – 2007. – С. 127–133.
2. Психогимнастика в тренінгу / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : «Речь», Інститут Тренінга, 2000. – 256 с.

УДК 378:005.6

С. М. ПОТАПЧУК
Хмельницький національний університет

ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Практика свідчить, що ефективна професійна підготовка майбутніх психологів є складним процесом [1–3]. Адже мова йде про професійного становлення особистості, в результаті якого вона набуває фундаментальних знань, вмінь і навичок з обраної спеціальності та комплекс індивідуально-психологічних особливостей, які детермінують її психологічну придатність до системи спеціальностей напряду «людина-людина». У цьому контексті важливо правильно налаштувати студента на активне оволодіння професією психолога. Це актуалізує потребу у формуванні професійної спрямованості майбутнього психолога та пошуку ефективних форм та методів навчання.

Доцільно зазначити, що професійна спрямованість майбутнього психолога є *динамічним психологічним утворенням*, що характеризується усвідомлюваними особистісно домінуючими професійними мотивами, які визначають стійке, тривале, активно-дійове, позитивне ставлення особистості до оволодіння психологічними знаннями, вміннями й навичками і забезпечує майбутнім психологам ефективність розв'язання виховних, освітніх та розвивальних завдань у майбутній професійній діяльності [1].

Щодо параметрів, які відображають базові особливості спрямованості особистості практичного психолога, то такими є: мотивація на професійне самовдосконалення, бажання вирішувати професійно значущі завдання, вміння встановлювати зв'язки з іншими людьми, здатність до професійної мобілізації своєї активності, особистісна відповідальність за виконання професійної діяльності, здатність до самокритики, а також до узгодженості своїх дій з діями інших людей, потреба допомагати людям у вирішенні їх психологічних проблем і конфліктів.

Практика свідчить, що серед проблемних аспектів професійної підготовки майбутніх психологів є:

- відсутність спеціалізації майбутніх психологів за сферами надання психологічної допомоги;
- ситуативний зв'язок між спорідненими навчальними дисциплінами;
- низька мотивація студентів на професійне самовдосконалення;
- слабкий зв'язок між потенційними роботодавцями для майбутніх психологів з навчальним закладом.

Зважаючи на сказане виникає потреба активізувати роботу щодо формування професійної спрямованості майбутніх психологів та підвищення їхньої мотивації на професійне самовдосконалення. У цьому контексті важливо розробити систему спеціалізації студентів старших курсів за сферами надання психологічної допомоги, посилити зв'язок навчального закладу з потенційними роботодавцями, а також організувати роботу щодо стажування і навчання майбутніх психологів за кордоном.

Література

1. Іванцова Н. Б. Професійна спрямованість практичного психолога : монографія / Н. Б. Іванцова. – Миколаїв : Іліон, 2010. – 340 с.
2. Сургунд Н. А. Психодіагностика професійної придатності майбутнього практичного психолога : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00. 07. – К., 2003. – 248 с.
3. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики / В. Панок //Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С.18–28.

УДК 378

В. О. ПУЛИМ

Навчально-науковий центр мовної підготовки Академії сухопутних військ України

ОСОБЛИВОСТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРСЬКИХ КАДРІВ ЗРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

На сьогодні увагу сучасних дослідників привертають проблеми соціальної адаптації особистості, необхідним засобом якої є освіта. На зміну техніці та технології проходить ера освіти. Стає очевидним, що все буде залежати від ступеня розвитку знань та можливостей особистості. Зрозумілим є лише той факт, що визначальними суб'єктами освіти є не програми, освітні стандарти, методики тощо, а реальні живі особистості, що творять свою освіту за подобою макро– та мікросоціального середовища, тобто суспільства в усіх його проявах. Тому необхідно створити умови для освіти особистості, щоб вона могла у повній мірі розвинути свої здібності.

Крім того, очевидно, що сучасна освіта – неперервна, носить характер відкритості. Проте потрібно розуміти, що неперервність тут носить не хронологічний характер, а навпаки у поняття «неперервності освіти» входить переривання навчання з того чи іншого профілю, перехід у ту чи іншу методологічну галузь, навіть до зміни профорієнтації і, саме головне, вмиле поєднання теоретичної, дослідно-експериментальної та практичної діяльності. Отже, можна стверджувати, що неперервна освіта – це не механічний рух особистості від дошкільної до загальної середньої освіти, професійної, а гармонічний процес циклічного оновлення особистості на кожному із зазначених етапів розвитку.

Неперервна освіта виступає як інноваційний організаційний принцип освіти, який спирається на психолого-педагогічну ідею формування особистості й зумовлений створенням відповідних систем освіти та виховання, які мають стати відкритими для людей будь-якого віку і статусу, супроводжувати людину впродовж усього життя, сприяти її постійному розвитку, залучати до неперервного процесу оволодіння знаннями, а у разі необхідності – надавати можливості нової підготовки в умовах зміни умов життєдіяльності, стимулювати самоосвіту.

Необхідно зазначити, що у системі неперервної освіти особливе місце займає так звана післядипломна освіта. Система післядипломної освіти є складовою, органічною частиною системи безперервної освіти. Під післядипломною (постдипломною) освітою розуміють цілеспрямований процес збагачення знань та умінь у різних видах діяльності, пов'язаних зі сферою зайнятості, і орієнтований на професійне зростання та особистісний розвиток спеціаліста на протязі професійної кар'єри.

Отже, *післядипломна освіта* – це система:

- навчання та розвитку фахівців із вищою освітою, що спрямована на приведення їхнього професійного рівня у відповідність до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних та виробничих потреб;

– удосконалення наукового та загальнокультурного потенціалу особистості, яка реалізується у діяльності спеціалізованих державних або приватних навчальних закладів та засобами самоосвіти і керується державними стандартами відповідно до фаху певних рівнів кваліфікації, відповідно до вимог суспільно-економічного та науково-технічного прогресу

Сприйняття післядипломної освіти як важливої складової частини неперервної освіти, знайшло розв'язання в творчій діяльності вітчизняних учених, які працюють у різних сферах: філософії, економіці, педагогіці, психології, соціології та ін. Серед таких учених: О. Аббасова, А. Владиславлев, Б. Гершунський, Г. Зінченко, І. Зязюн, В. Ледньов, В. Маслов, З. Малькова, Н. Ничкало, В. Осипов та ін.

В той же час аналіз досліджень показав: за наявності робіт, присвячених проблемам післядипломної освіти спеціалістів, проблема післядипломної освіти військових спеціалістів досліджена ще слабо. Зокрема, відсутня цілісна концепція щодо підвищення кваліфікації військових спеціалістів, теоретична база щодо дослідження цієї проблеми тощо.

В сучасних умовах відбувається переведення Збройних Сил України на новий якісний рівень, що відповідає інноваціям у військовій справі, підтриманню їх спроможності у будь-яких умовах воєнно-політичної та стратегічної обстановки гарантувати стабільний розвиток української держави. Уряд країни, Збройні Сили покладають великі надії на вузівську науку, тому одним із завдань будівництва Збройних Сил є нарощування ефективності системи підготовки військових кадрів. Вивчення досвіду розвинутих країн та аналіз слабких місць вітчизняної освітньої системи дозволяють висловити низку пропозицій щодо удосконалення післядипломної воєнної освіти.

Однією із суттєвих організаційних проблем навчально-виховного процесу в Збройних Сил України є вирішення завдань наукового обґрунтування його кадрового забезпечення, головною складовою якого є система підготовки фахівців з гуманітарних питань. Насамперед це система підготовки офіцерів, які, на думку Президента України, Верховного Головнокомандувача її Збройних сил «...завжди і скрізь, від первинних, базових ланок повинні бути цементуючою силою і взірцем у всьому – ратній майстерності і дисциплінованості, поведінці, у побуті і зовнішньому вигляді. Від офіцерів у першу чергу залежить, щоб армійська служба стала для людини не втраченим, викресленим з повноцінного життя часом, а періодом громадянського змушнення, розширення світоглядних горизонтів, формування особистісних якостей».

Основними принципами підготовки офіцерських кадрів повинні бути фундаментальність та неперервність освіти. На сучасному етапі розвитку науково-технічний прогрес є настільки стрімким (особливо у військовій сфері), що отримані у вузі професійні знання щорічно знецінюються на 20 – 30 %. Тому є зрозумілим основний принцип освіти – «від навчання на все життя до навчання через все життя».

Розв'язання відповідного завдання вбачають в удосконаленні системи професійного навчання офіцерських кадрів, зокрема, у створенні умов безперервного навчання. Однак під час підготовки офіцерів непросто окреслити обсяг необхідних їм знань, навичок та умінь, оскільки ці фахівці, залучені до реалізації стратегії інтеграції України до ЄС, працюють майже в усіх галузях управління і повинні мати різнопланову і часом унікальну компетенцію. Все це накладатиме свою специфіку на зміст як безпосередньо навчання офіцерів у галузі євроінтеграції, так і його освіти.

Система післядипломної освіти офіцерів з гуманітарних питань у цьому контексті має ґрунтуватися на концепції неперервної освіти, яка прийнята за стратегічну в усіх цивілізованих країнах світу. В той же час інформаційний бум та закономірності глобалізації ставлять післядипломну освіту на особливе місце в системі неперервної освіти. Це, в першу чергу, зумовлено наявністю в офіцерів сформованих на основі їх соціального і професійного досвіду стереотипів мислення і педагогічних дій, які негативно впливають на їх інноваційну діяльність. Тому основну роль існуючої системи підвищення кваліфікації слід відводити перебудові стереотипів діяльності і мислення офіцерів, заміні негативних настанов, а головною метою інститутів післядипломної освіти слід вважати формування готовності офіцера з гуманітарних питань до діяльності в умовах конкретної ситуації у регіоні, яка в умовах ринкової економіки постійно змінюється й залежить від динаміки соціально-політичних, економічних і культурних процесів.

Отже, система професійного безперервного навчання має забезпечувати постійний зв'язок офіцера з новими масивами знань, умінь, вона здатна забезпечити багаторівневу, багатопрофільну варіативну підготовку, спеціалізацію.

УДК 37.013.42–053.5

Л. І. РОМАНОВСЬКА
Хмельницький національний університет

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЧЛЕНІВ ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ЇХ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема саморозвитку є надзвичайно важливою у психологічній і педагогічній науці. Їй приділено значну увагу в працях психологів А. Адлера, Р. Роджерса, Л. Виготського, А. Петровського, Б. Ананьєва; педагогів С. Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Т. Коннікової, Л. Новикової та інших.

Вивчення педагогічних і психологічних аспектів саморозвитку особистості робить актуальним питання про можливість протікання зазначеного процесу в різних дитячих співтовариствах, так як саме дитяче співтовариство є каталізатором протікання процесу самовдосконалення особистості. Зосередивши свою увагу на такому виді співтовариств як дитячі громадські об'єднання, розглянемо умови, необхідні для успішного протікання саморозвитку школярів у них.

Дитина (підліток) в силу своєї діяльності (навчання, спорт, дозвілля тощо) входить в різні співтовариства ровесників: класний колектив, дворова компанія, тимчасові колективи, неформальні угруповання, дитячі громадські об'єднання. Всі ці дитячо-підліткові співтовариства, безперечно, здійснюють значний вплив на формування особистості школяра за рахунок спільної діяльності і системи міжособистісних відносин. Взаємодія їх, на нашу думку, є ефективним чинником, який суттєво впливає на процес соціалізації підростаючого покоління, створює «необхідні умови для соціальної творчості через розмаїття форм ціле орієнтованої діяльності, що дозволяє дитині усвідомити себе як особистість, самоутвердитися, розвивати інтереси і здібності» [1, с. 13].

Практика засвідчує, що дитячі громадські об'єднання володіють значним соціально-педагогічним та психологічним потенціалом, спроможним забезпечити ефективний саморозвиток і самовиховання особистості. Поряд з тим на практиці діяльність зазначених об'єднань не завжди створює відповідні умови для здійснення даного процесу. Із всього розмаїття можливих умов ми виділили лише ті, які, наш погляд, найбільш ефективно будуть сприяти особистісному саморозвитку членів дитячих громадських об'єднань у процесі здійснення соціально-педагогічної підтримки, а саме: створення оптимального психолого-педагогічного простору як форми організації дитячого громадського об'єднання; орієнтація дитячого громадського об'єднання на створення життєвої перспективи як реалізації ціле направленої діяльності об'єднання; взаємодія дітей і дорослих як стратегія взаємовідносин в об'єднанні.

З'ясування й забезпечення умов активізації особистісного потенціалу, зокрема внутрішніх резервів самоконструювання суб'єктом власного «Я», адекватного суспільним запитам – пріоритетний напрям у розробленні сучасних технологій соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань.

Важливою умовою активізації особистісного потенціалу члена дитячо-підліткового формування є утворення, зміна або посилення відповідних установок. Під впливом соціально значущої діяльності відбувається формування, становлення і розвиток смислової, цільової та операційної соціально-педагогічних установок дитячої спільноти, виникає певне ставлення до різноманітних проявів соціальної дійсності.

Отже, умовами активізації особистісного потенціалу членів дитячих громадських об'єднань є:

– удосконалення регулятивно-конструктивних функцій «Я» через поглиблення диференціації змісту «Я» (внаслідок його ресоціалізації та формування) і стабілізація само ставлення (підкріплення позитивного емоційно-ціннісного само сприйняття та самооцінки);

– досягнення змістової узгодженості різноманітних аспектів самоусвідомлення;

– наповнення суб'єктивної картини майбутнього орієнтирами морального змісту через формування етичних інстанцій само ставлення та суспільно ціннісної мети як особистісно значущих об'єктів;

– опанування навичками само програмування розвитку «Я» через усвідомлення мети життя та особистісних можливостей, вкладу «Я» в процес їх досягнення;

– раціоналізація афективних чинників завдяки громадській думці колективу дитячої спільноти та актуалізація мотивів самотворення.

Ефективність соціально-педагогічної підтримки процесу в дитячому громадському об'єднанні в цілому, і саморозвитку та самовиховання особистості, зокрема, в багатьох аспектах залежить від ролі громадської думки, що циркулює у ньому. Так у працях К. Абульханової-Славської, Г. Андреевої, І. Беха, С. Белічевої, О. Леонтьєва та інших ми знаходимо обґрунтування того, що думка дитячо-юнацького колективу має важливе значення в процесі формування особистості. Особливе значення для розуміння механізму впливу дитячого громадського об'єднання на юну особистість мають дослідження І. Волкова, А. Журавльова, Г. Локаревої, М. Красовицького та Л. Новикової. Зокрема, М. Красовицький стверджує, що «громадська думка регулює вплив на особистість різноманітних чинників. Орієнтація на думку значущого колективу сприяє тому, що особистість відбирає з цих впливів ті, які імпонують колективній думці, і відкидає ті, що суперечать їй» [2, с. 14].

Основою процесу виникнення громадської думки є комплекс психічних явищ і закономірностей, які становлять суспільну психологію у взаємодії з різними формами суспільної свідомості. Думка дитячо-підліткового колективу є своєрідним барометром оцінки вчинків та поведінки кожного його члена (через механізм схвалення чи засудження). У такій оцінці одночасно проявляється і відношення особистості до суспільства, колективу, товаришів, і відношення колективу до особистості. Сформована громадська думка допомагає особистості осмислювати свої дії з точки зору інтересів колективу, сприяє виробленню певних еталонів поведінки шляхом висловлювання свого ставлення до тих чи інших моральних норм, ціннісних орієнтацій тощо.

Результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що під впливом соціальних педагогів, які працювали з дитячими об'єднаннями, громадська думка перетворюється в дієвий засіб виховання. У зв'язку з чим, ми вважаємо, що у неї з'являються нові функції. Колективна думка членів дитячого об'єднання є також важливим чинником виховання вольової сфери дітей і підлітків. Під впливом громадської думки дитина (підліток) докладє багато зусиль для здійснення певних дій. Очікування

колективної оцінки змушує особистість здійснювати вольові зусилля, щоб довести справу до успішного завершення.

Попереднє вивчення взаємодії зовнішніх впливів у контексті формування внутрішнього світу членів дитячих спілок показує, що внутрішніми умовами становлення їхнього саморозвитку і самовиховання є: певний обсяг засвоєної раніше соціальної інформації, усталена система ціннісних орієнтацій та переконань, високий рівень сформованості засобів соціальної діяльності у формі знань, умінь, навичок, здібностей і, нарешті, здатність і вміння спілкуватися з людьми.

Необхідною умовою ефективності впливу основних видів соціально значущої і суспільно корисної діяльності членів дитячих громадських об'єднань на саморозвиток і самовиховання кожного є дотримання організаційно-методичних принципів: цілеспрямованості, комплексності, систематичності, конкретності.

З погляду процесу саморозвитку і самовиховання членів дитячих спілок їх діяльність слід організовувати таким чином, щоб вона сприяла розкриттю для членів вказаних суб'єктів тих чи інших сторін внутрішньоспілкових відносин, включала їх у ці відносини, забезпечувала особисте функціонування в системі внутрішньоспілкових зв'язків і відображала їх у свідомості. Інакше кажучи, соціально значущу і суспільно корисну діяльність дитячих громадських об'єднань необхідно організувати так, щоб виконання її розкривало перед їхніми членами перспективу соціально-вартісних, значущих справ, акцій і заходів, що їй сприятиме їхньому саморозвитку і самовихованню в системі колективних стосунків, формуванню моральних якостей.

Таким чином, стимуляція до саморозвитку і самовиховання – це процес усвідомлення членом дитячої організації в цілому проблем суспільства, прагнення до посильної участі у їхньому розв'язанні, трансформація суспільних вимог у стійкі особистісні переконання й стимули до соціально значущої і суспільно корисної діяльності.

Розроблені нами концептуальні положення соціально-педагогічної підтримки, вивчення та експериментальна перевірка підходів до визначення умов сприяння саморозвитку і самовихованню учнів у дитячих громадських об'єднаннях, дозволяють підвести загальні підсумки виконання запланованих завдань і сформулювати такі висновки:

1. Саморозвиток і самовиховання особистості школяра в умовах дитячого громадського об'єднання можна розглядати як процес самовдосконалення, який діалектично поєднує в собі само зміни і само становлення в структурі особистості.

2. Базуючись на висновках ряду праць психологів і педагогів можна стверджувати, що саморозвиток особистості школяра – члена дитячого громадського об'єднання є процесом визначення і реалізації життєвої стратегії, яка в юнацькому віці найбільш значущо проявляється в особистісному становленні.

3. На процес прискорення саморозвитку особистості прямо впливає перебування дитини (підлітка) в дитячому громадському об'єднанні, яке, на нашу думку, є сприятливим простором розвитку і самовиховання особистісних якостей і світоглядних переконань учнівської молоді.

4. Найбільший потенціал дитячої спілки закладений в моделюючому характері життєдіяльності дитини (підлітка, старшокласника), при якому соціалізація особистості школяра значно прискорюється і набуває нової якості. Це відбувається за допомогою інтеграції творчих ініціатив, участі школяра у проектуванні, організації та рефлексії соціально значущої діяльності членів дитячих формувань.

Література

1. Волохов А. В. Вариативно-програмный подход к социализации личности ребёнка в деятельности детских организаций: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Алексей Владимирович Волохов. – Казань, 1992. – 159 с.

2. Красовицкий М. Ю. Общественное мнение ученического коллектива : книга для учителя / М. Ю. Красовицкий. – М. : Просвещение. 1984. – 96 с.

УДК 373

А. І. РУДЕНОК

Хмельницький національний університет

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Останнім часом спостерігається збільшення кількості дітей з різними порушеннями розвитку – це й мовні патології, і порушення опорно-рухового апарата, зору, слуху, інтелекту. На сторінках спеціалізованих педагогічних видань і сайтів усе частіше піднімається питання про проблеми впровадження комп'ютерних засобів навчання в процес корекції порушень і загального розвитку дітей з обмеженими можливостями. Застосування в корекційно-освітньому процесі спеціалізованих комп'ютерних технологій, що враховують закономірності й особливості розвитку дітей з обмеженими можливостями, дозволить підвищити ефективність корекційного навчання, прискорити процес підготовки дошкільників до навчання грамоті, подолати порушення вищих психічних функцій.

На сьогоднішній день особливо актуальним є розробка, створення й впровадження спеціалізованих комп'ютерних програм, що враховують загальні закономірності й особливості розвитку дітей з різними порушеннями. Спеціалізовані комп'ютерні засоби навчання являють собою єдині програмно-методичні комплекси, що підтримують корекційно-освітній процес на різних етапах. При цьому однією з переваг комп'ютерних засобів навчання є те, що комп'ютер може комплектуватися з урахуванням потреб людей з обмеженими можливостями.

На базі обласного сурдологічного кабінету м. Хмельницького проводяться заняття з дітьми з порушеннями слуху, мовлення, комплексними вадами. Під час занять застосовуються комп'ютерні програми, спрямовані на розвиток різних психічних функцій дітей, таких як зорове й слухове сприйняття, увага, пам'ять, словесно-логічне мислення, мовлення. Особливе місце серед комп'ютерних програм займають спеціалізовані програми для дітей з різними порушеннями розвитку.

На заняттях фахівці активно використовують авторські презентації. Вони спрямовані на корекцію лексико-граматичних порушень, на вдосконалювання зв'язного мовлення, на розвиток фонематичного аналізу й синтезу, на навчання грамоті, на розвиток довільної моторики пальців рук. Корежуючи дані порушення презентації дають можливість підвищувати рівень розвитку пізнавальних процесів у дітей. Мультимедійні презентації – це зручний і ефектний спосіб надання інформації за допомогою комп'ютерних програм. Він поєднує в собі динаміку, звук і зображення, тобто ті фактори, які найбільш довго утримують увагу дитини. Одночасний вплив на два найважливіші органи сприйняття (слух і зір) дозволяють досягти набагато більшого ефекту. Таким чином, полегшення процесу сприйняття й запам'ятовування інформації за допомогою яскравих образів – це основа будь-якої сучасної презентації. Більше того, презентація дає можливість фахівцю самостійно скомпонувати навчальний матеріал, виходячи з особливостей дітей, теми заняття, а це дозволяє побудувати заняття так, щоб досягти максимального навчального ефекту.

Використання мультимедійних презентацій у корекційно-розвиваючій роботі допомагає успішно вирішувати наступні завдання:

1. Освітні: розвиток навичок мовного аналізу й синтезу; уточнення, розширення й активізація словника по лексичних темах; розвиток граматичного стану мовлення; розвиток зв'язного мовлення.
2. Корекційні: розвиток індивідуальних здібностей дітей у творчій мовній діяльності; розвиток психічних процесів; розвиток дрібної й загальної моторики.
3. Виховні: виховання співробітництва, взаєморозуміння, доброзичливості, ініціативності, відповідальності.

Практичний досвід роботи з дітьми дошкільного й молодшого шкільного віку показав, що застосування ігрового принципу навчання, що враховує основний вид діяльності дитини, і створення проблемної ситуації з опорою на її життєвий досвід дозволяє найбільше ефективно враховувати вікові особливості дітей. Тому при розробці спеціалізованих комп'ютерних програм застосовується ігровий принцип моделювання середовища, у рамках якого дитина самостійно здійснює свою діяльність, тим самим, розбудовуючи здатність ухвалювати рішення, вчиться доводити почату справу до кінця. Використання комп'ютерної програми підвищує мотивацію дитини до навчальної діяльності не тільки за рахунок ігрової стратегії, але й зворотнього зв'язку: дитина одержує схвалення, похвалу з боку комп'ютера, бачить результат своїх дій на екрані.

Важливе значення має застосування універсального комп'ютерного тренажера з корекційно-розвиваючою програмою «Живий звук», який забезпечує сучасний підхід до реалізації інтелектуально-полісенсорного принципу формування слухового сприймання та мовлення у дітей з порушенням слухової функції та оснований на одній з провідних гілок методології компенсаторно-корекційної діяльності – використанні неушкоджених аналізаторів дитини та активізації використання максимальних можливостей ушкодженого. В програмі «Живий звук» застосовано педагогічний підхід диференціації фонем за доступністю сприймання, розпізнання їх зором, слухом і тактильно, послідовності їх формування у дитини з порушенням слуху, враховуючи близькість (віддаленість) фонем за частотними характеристиками, пріоритетності сенсорних систем у сприйманні та розпізнаванні тих чи інших фонем. Програма передбачає можливість використання при проведенні занять з дитиною принципу полісенсорного впливу на розвиток дитини, ігрової стратегії навчання, доступності та послідовності навчання.

Програма «Живий звук» включає в себе спеціально підготовлений набір навчально-корекційних підпрограм, які спрямовані на допомогу дітям, що мають порушення слуху та мовлення різного ступеню тяжкості та походження. Програму «Живий звук» умовно можна розділити на три функціональні частини:

- 1) база даних;
- 2) графічна візуалізація мовлення;
- 3) власне підпрограми-модулі з корекційно-розвивальним навантаженням.

Навантаження корекційно-розвивального характеру у програмі «Живий звук» несуть 12 підпрограм-модулів. Всі модулі програми можна поділити на чотири групи: домовленнєві пропедевтичні вправи; вправи з розвитку слухового сприймання; мовленнєві вправи; розвивальні вправи.

Домовленнєві пропедевтичні вправи направлені на розвиток мовленнєвого дихання, голосу дитини, ритміко – інтонаційної сторони мовлення, здатності аналізувати отриману звукову інформацію. Ця група включає модулі «Водоспад», «Тварини», «Будинок».

Вправи з розвитку слухового сприймання можна розділити на дві підгрупи. Вправи, що розвивають слухове сприймання немовленнєвих звуків («Звуки природи») та вправи, що розвивають слухове сприймання мовленнєвих звуків («Профілі», «Диктант»). Модулі цієї групи стимулюють дитину до вслуховування, допомагають формувати слухові образи немовленнєвих та мовленнєвих звуків, розвивають слухову орієнтацію дитини у просторі, слухову пам'ять та увагу, здатність ідентифікувати звук з предметом, об'єктом.

Мовленнєві вправи безпосередньо пов'язані з формуванням мовлення – звуковимови, говоріння за зразком, читання, розвитку самостійного мовлення (як монологічного так і діалогічного), спілкування. До цієї групи відносяться модулі «Профілі», «Малюнковий словник», «Учись говорити звуки», «Автоматизація звуковимови», «Пори року», «Прояви емоцій», «Діалоги».

До групи розвивальних вправ можна віднести всі без винятку модулі програми «Живий звук». Працюючи в будь-якому модулі педагог може поставити цілі: ознайомлення з навколишнім; розвитку когнітивних функцій (пам'яті, уваги, мислення); розвитку емоційно-вольової сфери дитини.

Практично всі модулі націлені на розвиток пам'яті дитини (образної, дійової, словесно-логічної). Особливу значущість у програмі «Живий звук» набувають завдання, пов'язані зі стимулюванням різноманітних операцій логічного мислення, а також ті, що активізують діяльність самої дитини, що забезпечує стійкий інтерес до цієї програми маленьких користувачів. Значна увага приділяється такій інтелектуальній діяльності як формування здатності миттєво встановлювати асоціативні зв'язки між словами, прогнозувати мовлення.

Універсальний комп'ютерний тренажер з корекційно-розвивальною програмою «Живий звук» націлений на ефективний розвиток мовлення дитини, що має сенсорні та інтелектуальні порушення. Особливе місце в ідеології технічного та методичного забезпечення вирішення проблеми розвитку мовлення займає розвиток наочно-дійового, наочно-образного та словесно-логічного мислення, ігрової та пізнавальної діяльності дитини.

Корекційно-розвивальна спрямованість програми «Живий звук» та її варіативність у використанні дозволяє застосовувати її для організації корекційно-компенсаторного навчання дітей з функціональними обмеженнями майже для всіх типів та видів освітніх закладів.

При застосуванні комп'ютерних технологій необхідно враховувати, на думку С.П.Миронової, особливості психіки дітей з особливими потребами, найперше ті, що можуть ускладнити роботу з технікою. Це, зокрема, підвищена втомлюваність, розпорошена увага, сповільнений темп сприймання, тривале входження у процес роботи. Інтерес до комп'ютера підвищує працездатність, зосереджує увагу і дещо збільшує темп роботи.

Заняття на комп'ютері мають велике значення для розвитку моторної координації й довільної моторики пальців рук, що особливо актуально при роботі з дошкільниками, що мають різні порушення в розвитку. Адаже в будь-яких іграх дітям необхідно натискати на клавіші клавіатури, маніпулювати з мишею, що сприяє вдосконалюванню спільної координованої діяльності зорового, слухового й моторного аналізаторів. У процесі занять із застосуванням комп'ютера діти з обмеженими можливостями вчаться долати труднощі, контролювати свою діяльність, оцінювати результати, виховується самостійність, зібраність, зосередженість, посидючість.

Під час занять необхідно враховувати особливості психіки дітей з особливими потребами, це, зокрема, підвищена втомлюваність, розпорошена увага, сповільнений темп сприймання, тривале входження у процес роботи.

Таким чином, вдало підібрані комп'ютерні технології забезпечують розвиток здібностей дітей, їх інтересів, умінь, навичок і потребують певного рівня пізнавальної активності.

Література

1. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту / С. Миронова // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 41–45.
2. Нижник О. Допомога дітям з особливими потребами / О. Нижник // Психолог. Бібліотека. – К. : Главник, 2004.

УДК 378.011

С. А. САЯПІНА

Слов'янський державний педагогічний університет

СИСТЕМА ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Будь-яка система освіти, зокрема й система вищої педагогічної освіти, має право на існування лише в тому випадку, якщо при цьому наступне покоління буде опановувати тим соціальним досвідом, який необхідний для подальшого прогресу суспільства. Однак у сучасних умовах реалізація тільки цієї вимоги стала недостатньою. У цей час система, як мінімум, повинна розв'язувати ще цілу низку актуальних,

значущих завдань: необхідно, щоб система освіти створювала об'єктивні умови для максимального розвитку особистості, причому такі умови, які б формували стійкі її властивості; подібна система повинна формувати в нового покоління суб'єктивну готовність і постійну потребу в самовдосконаленні; система має саморозвиватися, тобто в її структурі та змісті має бути закладено об'єктивні можливості постійного оновлення; система освіти повинна бути побудована так, щоб забезпечувати соціальну захищеність кожної особистості. Це буде досягнуто, якщо під час побудови такої системи досить повно реалізовано принципи її демократизації і гуманізації. Гуманізація і демократизація системи освіти передбачають внесення якісних змін у її зміст і структуру.

Аналіз педагогічної літератури й наш досвід роботи в педвузі переконливо доводить, що саме якісні зміни в системі педагогічної освіти (як і в загальній системі освіти) становлять суть розвитку цієї системи. Можна сформулювати загальні вихідні позиції, що визначають методологію проектування сучасної педагогічної освіти:

1. Доцільно проектувати нову педагогічну освіту на основі збалансованої стратегії, яка гарантує не лише збереження, а й модернізацію освіти як соціального інституту.

2. Перспективні напрями перебудови вищої педагогічної освіти визначаються сутнісними характеристиками тієї ситуації, у якій відбувається пошук шляхів розвитку освіти.

В якості таких характеристик були виділені наступні:

– у ХХ столітті відбулася зміна типу культурно-історичної спадщини. Від століттями складеного типу соціокультурного спадкування, заснованого на передачі минулих зразків, які так зручно було підносити у вигляді логічно завершеної системи знань і правил, людство зробило поворот до іншого, новаторського типу соціокультурного спадкування, у межах якого головним стало не освоєння колишніх рецептів, а підготовка до оволодіння методами і змістом пізнання та практики;

– ХХ століття виявило необхідність «нового бачення світу», пов'язаного з усвідомленням наявності глобальних проблем, усвідомленням особистої відповідальності за долю світу, що стає неодмінною умовою виживання людства й кожного індивідуума;

– у цей час відбувається становлення розуміння природи педагогіки як гуманітарної прикладної науки, у якій перехід від життєвої та професійної думок до теоретичної є найважливішим конструюючим моментом становлення науки. Оскільки різні дослідники мають різні життєві цінності, по-різному розуміють природу педагогічних впливів, вони повинні створювати й різні педагогічні теорії. Подібна множинність не є недоліком, а більше перевагою: наявність різних педагогічних теорій по суті відображає різні життєві та професійні позиції в сучасній культурі, забезпечує широкі можливості для становлення нових форм творчої самореалізації педагога, для обґрунтування та концептуалізації різних педагогічних програм і курсів.

3. Необхідно розуміти педагогічну освіту як широко гуманітарну освіту, тобто таку, яка орієнтована на освоєння знань, способів мислення, поведінки та цінностей у системі «Людина – суспільство – людина»; як те, що розширює зону самовизначення та саморозвитку людини, сферу її самореалізації.

Розглянемо основні напрями розвитку системи вищої педагогічної освіти.

1. Зміни у сфері змісту освіти. Ці зміни в цілому зводяться до наступних:

– міждисциплінарність, що забезпечує цілісність самопізнання, світовідчуття, розуміння людини і її ролі в сучасному світі;

– практична й культурна орієнтованість освіти;

– рівнева та змістовна диференціація освіти.

2. Зміни у сфері технологій навчання. На сучасному етапі вже є ціла низка розробок, що дозволяють відійти від традиційного способу навчання, коли засвоєння знань іде репродуктивним шляхом, та активізувати процеси навчання. У цьому напрямку і розвивається сучасна система освіти.

У педвузах ведуться дослідження щодо впровадження сучасних концепцій розвивального навчання, ідей задачного підходу, активних методів навчання, що включають навчальний діалог, ситуативні задачі з життєво-практичним змістом, імітацію різних соціальних функцій, професій тощо. Накопичено досвід застосування групової навчальної роботи, колективно-розподіленої навчальної діяльності, міжпредметних завдань і ситуацій, елементів інтеграції навчальних дисциплін, навіть у формі інтеграції навчальних занять. У навчальний процес низки освітніх установ входять навчально-ділові ігри, елементи контекстного навчання. Застосовується тестовий і рейтинговий контроль якості знань, контроль із застосуванням програмних засобів, на основі автоматизації. Апробуються індивідуальні плани розвитку учнів, а також індивідуально-авторські системи педагогічної діяльності вчителів та педколективів.

3. Інновації в галузі виховних функцій освітніх установ, зі впровадженням психологічної служби, соціального захисту дитини, діагностичного підходу й методів індивідуальної роботи з дітьми.

4. Диверсифікація системи освіти, яка полягає у створенні нових типів освітніх установ з авторськими концепціями та програмами діяльності.

5. Розробка нових механізмів управління освітніми системами, що включає застосування дослідницьких методів в управлінні, експертизу педагогічних інновацій, апробацію нової кадрової структури шкільної адміністрації, що включає заступника директора з наукової діяльності, консультантів із психологічної та соціальної сфер.

6. Розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з орієнтацією на випереджаючі та прогностичні проблемні курси, діагностику індивідуальності педагога, можливості створення авторських педагогічних систем, моделі професійного розвитку [3].

В основу реалізації зазначених напрямів розвитку системи педагогічної освіти можуть бути покладені наступні принципи положення:

– безперервний професійний розвиток учителя: рання профорієнтація, хороша базова підготовка, постійне професійне вдосконалення;

– демократизація педагогічної освіти, усього укладу життєдіяльності педагогічного вузу, широке самоврядування;

– орієнтація на творчу діяльність, неповторну особистість кожного вчителя і у зв'язку з цим забезпечення індивідуально-творчого підходу до його підготовки;

– єдність фундаментальності і практичної спрямованості в цілісному процесі підготовки вчителя;

– спрямованість змісту, форм і методів підготовки вчителя на широке використання інноваційних технологій навчання;

– упровадження у викладання двох типів педагогічної діяльності: функціональної й особистісно-гуманітарній, що виявляються в діалозі вчителя й учня, без якого неможливо зробити освіту сферою самореалізації особистості.

У дослідженні ми виходимо з того, що викладач вузу і студент – суб'єкти взаємодії в педагогічному процесі – доповнюють один одного, підкреслюючи сильні сторони кожного, та розвиваються. Ми вважаємо, що сьогодні є протиріччя між гуманістичною сутністю курсу педагогіки, заснованого на ідеях антропософії, екзистенціалізму, гуманістичної психології, і традиційними способами трансляції цього знання. Відбувається відчуження студента від педагогічного знання, тоді як він, студент, фактично повинен стати суб'єктом інтеграції теоретико-методологічного знання загальнокультурного, психолого-педагогічного блоків. Вийшовши зі стін педагогічного вузу, більшість випускників на власному досвіді відчуває протиріччя між типовою системою підготовки вчителя та індивідуально-творчим характером його праці, що вимагає не лише володіння досягненнями науки про людину, новими педагогічними технологіями, але й здатність орієнтуватися у професійній діяльності на основі суб'єктивної позиції, здатність робити вибір.

Література

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учебн.-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высш. школа, 1986. – 368 с.

2. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / О. Е. Коваленко. – Х.: НУА, 2005. – 359 с.

3. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий ; за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.

УДК 37.025

О. О. СІТАЛО

Кременчуцький ліцей інформаційних технологій № 30

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА І ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

В умовах сьогодення надто гостро стоїть проблема перепідготовки і перекваліфікації кадрів. У зв'язку з цим значно зростає роль і значення психологічного вивчення процесу навчання дорослих, виявлення психологічних основ навчання на етапі зрілості.

Ще Б. Г. Ананьев визначив такі ланки психолого-педагогічного управління в умовах культурного розвитку дорослих людей, як: навчання дорослих на усіх рівнях; перенавчання і донавчання в умовах трудової діяльності; підвищення кваліфікації кадрів в усіх ланках. Саме особливості сучасного розвитку суспільства ставлять усе нові і нові, значно більші, чим будь-коли в історії людства, вимоги до інтелекту дорослої людини, його мобільності, пластичності і гнучкості [1].

До початку зрілості (розумової, трудової, громадянської) людина проходить досить довгий шлях онтогенетичного (індивідуального) розвитку, який не завершується з переходом її до дорослості. Початок зрілості як суб'єкта пізнання, праці і спілкування не співпадає у часі. Так, може бути сформований інтелект і спостерігається громадянська інфантильність. Скажімо, розумна людина, але безвідповідальна. Сформованість людини як суб'єкта спілкування може давати низький розвиток інтелекту: чудовий співбесідник, а рівень розвитку знань і освіти низький.

Саме тому організація навчання дорослих на науковій основі базується на знаннях особливостей розумової діяльності людини на різних вікових етапах. Акме (акм) – древньогрецьке слово, що означає – вища точка, розквіт, зрілість, найкраща пора. Греки терміном «акме» називали той віковий період у житті людини, коли проявляється зрілість розквіт її сил і можливостей, коли вона знаходиться, так би мовити, на вершині діяльності [6]. Вершина зрілості людини, тобто її «акме» – це багатомірний стан досить великого і

значного періоду життя людини, що охоплює понад 37 років, коли вона відбувається як громадянин, як спеціаліст-професіонал у тій чи іншій галузі діяльності, як бідна чи багата своїми зв'язками з оточуючим середовищем особистість.

Психологія дорослих обґрунтовує психологічні закономірності навчання на етапі зрілості, тобто відбір організаційних форм навчання, методів і прийомів, індивідуальних і групових варіантів роботи з дорослими.

Виходячи із завдань неперервної освіти, важливо відповісти на питання:

– чи можна навчити дорослу людину?

– як визначити оптимальні умови навчання дорослих?

– які закономірності педагогічного керування сприйняттям інформації дорослими?

– які закономірності психічного і інтелектуального розвитку людини у різні періоди життя?

– які потенціальні можливості розвитку дорослих?

Вікова періодизація інтелектуального розвитку дорослих свідчить про те, що зріла людина піддається і навіть потребує і виховання, і навчання, але ж ступінь сприйняття засобів педагогічного впливу у різних вікових періодах неоднаковий.

Постає питання: як же навчити дорослих і які способи існують для цього? Дослідженнями доведено, що навчати дорослих можна як на вербальному (словесному), так і на моторному (рухливому) рівні. Вербальне навчання більш успішно здійснюється у юнацькому, ранньому і середньому періодах зрілості. Зниження успішності спостерігається у літніх людей. Моторне навчання має свої особливості. Зниження тут наступає на періоді середньої зрілості. Як бачимо, навчання на вербальному рівні більш ефективно чим на моторному для періоду зрілості.

Ресурси інтелектуального розвитку, потенційні можливості інтелекту дорослої людини знаходяться у системі обробки інформації, яка здійснюється у процесі навчання. Величезну роль у даному випадку відіграють вербально-логічне мислення і пам'ять. Якщо пам'ять недостатньо навантажується у шкільні роки у процесі навчальної діяльності, то у зрілому віці вона погіршується.

Який же із вікових періодів зрілості є сензитивним, тобто коли, у який віковий період доросла людина найбільш схильна до засобів педагогічного впливу, до учіння?

Найбільш оптимальним у цьому плані, як свідчать проведені нами дослідження, які співпадають з цілим рядом вітчизняних і зарубіжних досліджень [1; 3; 4; 5; 6], є період ранньої зрілості, тобто 18-25 років. Але ж слід зауважити, що з віком відмічається інтеграція інтелектуальної системи. Крім цього, фактори – вік і освіта – діють разом. Вони спільно визначають сприйнятливості людини до зовнішніх умов життя, форм і засобів навчання, змінюючи ставлення до навчання, до змісту навчального матеріалу.

Сприйнятливості до засобів навчання, тобто наочності, у людей різного віку, але з однаковим рівнем освіти, не однакова. Отримані нами матеріали в процесі дослідження свідчать, що слухачі ФПО на питання анкети «Чи легко Вам вчитися?» дали позитивні відповіді – 73% у групі молодих за віком (25–30 років). Представники старшої вікової групи (40–50 років) жалілися на зниження пам'яті, швидку втомлюваність, розсіюваність уваги, тобто вчитися їм важче. Хоча з вирішенням завдань професійного плану вони справляються швидше і краще. Це пояснюється великою професійною майстерністю, професіоналізмом і життєвим досвідом.

Як показали дослідження, на успішність розумової діяльності дорослих впливають фізичний і метаболічний стан організму, індивідуально-психологічні особливості, рівень інтелектуального розвитку. Це свідчить про те, що розумова діяльність потребує від людини фізичної і інтелектуальної напруги. Однак, високі показники продуктивності розумової діяльності досягаються різними людьми з різною силою напруги. Так, одній людині потрібно багато вчити, читати, працювати, щоб засвоїти необхідний матеріал, а іншій – на багато менше. Чому? А саме тому, що у різні періоди життя людини стан пізнавальних функцій (мислення, уваги, пам'яті) різний, вони можуть бути або на підйомі, або на спаді. Стан напруги теж може бути різним.

Проведені дослідження показали, що працездатність людини не є постійною на протязі усього життя. З роками усе більший вплив мають індивідуально-психологічні особливості на всі сторони розвитку людини. Вивчення розумової працездатності дорослих від 20 до 100 років показало зниження з віком психічної активності. Це зниження має дві вершини – це 50 і 80 років. Воно пояснюється змінами процесів нервової системи в періоді пізньої зрілості і старості.

Вивчення пам'яті 30-літніх і 70–90 літніх людей показало зниження її лише у 90 років. Виявилось, що механічне запам'ятовування, образна пам'ять знижуються скоріше, ніж логічна пам'ять, яка зберігається довше, аж до 70–90 років. Отримані дані стверджують, що вік – це не лише кількість прожитих років, а уся сукупність індивідуально-психологічних і вікових якостей, сплав соціального і біологічного, що зміцнюється на протязі усього життя людини.

Розглядаючи прояви ціннісних орієнтацій у залежності від вікового фактору, було встановлено, що до 25 років велика роль належить потягу до знань, підвищенню рівня освіти (62%). У віці 26–30 років на перший план виступають турботи про сім'ю, покращення житлових і матеріальних умов родини (65%). Зниження пам'яті і мислення у ці роки пояснюється змінами у життєвих орієнтаціях. Після 40 років життєві орієнтації спрямовані на умови праці і відпочинку (66%), а у 50 років – прагнення підвищення заробітку у

зв'язку з наближенням пенсійного віку. (56,2%). Як бачимо, відбувається переструктурування життєвих планів з віком.

У нашому дослідженні при співставленні показників інтелектуального розвитку груп з однаковим рівнем освіти, але різних за віком, отримані дані свідчать, що у старших людей рівень розвитку інтелекту був вищим. Це пояснюється впливом праці і життєвого досвіду.

При цьому важливо враховувати, наскільки праця людини є творчою, бо саме творча праця впливає на розвиток творчого мислення, на ставлення до праці, на розширення духовних інтересів і запитів, на розвиток практичного і технічного мислення, технічної творчості, важливих якостей людського розуму: критичності, гнучкості, глибини, широти, які край необхідні майже у всіх професіях.

Таким чином, як свідчать матеріали проведених досліджень, двофазність розвитку психічних функцій – це механізм, який забезпечує як загальний, так і спеціальний розвиток людини. У процесі розвитку дорослої людини відбувається нарощування потенційних можливостей функцій, стабілізація, зниження рівня, посилення чи ослаблення нерівномірності розвитку. Що стосується вікових періодів, то найбільш сприятливими до засобів впливу є 18–25-річні люди. У цей період поряд із фронтальним прогресом функцій відбувається і їх спеціалізація. У подальших періодах, після 30 років, друга фаза розвитку функцій стає визначальною разом із показниками життєвого досвіду і професійної майстерності.

Ось чому саме розробка основ педагогічної психології дорослих безпосередньо пов'язана із вирішенням проблем вікової психології дорослих, а на їх основі акмеології, котра повинна відповісти на багато питань, що стосуються можливостей розвитку дорослих людей у пору розквіту їх творчих сил, визначити міру людських ресурсів, які по-різному проявляються під впливом різноманітних факторів у різні періоди життєвого циклу людини.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1968.
2. Ананьев Б. Г. Интеллектуальное развитие взрослых как характеристика обучаемости / Б. Г. Ананьев // Сов. педагогика. – 1969. – № 10.
3. Бодалёв А. А. О предмете акмеологии / А. А. Бодалёв // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 5.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.
5. Змеев С. И. Основы андрагогики / С. И. Змеев. – М. : Наука, 1999.
6. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Акмеологическая академия, 1995.

УДК 371.132

Л. Н. СМАЛИУС

Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ

Темпи життя, кризи сьогодення зумовлюють підвищення попиту у наданні кваліфікованої психологічної допомоги. Майстерність сучасних психологів-практиків полягає у спроможності швидко і ефективно здійснювати професійні функції: діагностувати, корегувати, консультувати та розвивати.

Умови сьогодення й особливості суспільного життя ставлять жорсткі вимоги до компетентності, професіоналізму, поведінки, культури і мислення психолога-практика. Тому до рівня особистісної та професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі практичної психології у системі вищої школи висуваються підвищені вимоги. Від особистісного розвитку суб'єкта психологічної діяльності залежать результати професійних впливів на людину. Адже цілі, зміст і характер роботи психолога, методи, які він застосовує в процесі вирішення професійних завдань, значною мірою визначаються особистістю фахівця. Саме тому практичний психолог повинен реалізувати свою психологічну підготовку у ставленні до себе для того, щоб потім успішно працювати з іншими людьми.

Досвід роботи практичних психологів дозволяє виділити та описати десять основних якостей діяльності кваліфікованого психолога, які суттєво відрізняють його від некваліфікованого.

Розглянемо основні якості кваліфікованого психолога [1]:

1. Мета психологічної допомоги. Кваліфікований психолог орієнтує клієнта в його цілях, дає людині можливість знайти максимальну кількість варіантів поведінки. Психолог сприймає клієнта як особистість, здатну до життя в контексті культури, з почуттям перспективи, необхідним рівнем рефлексії для вияву різноманітних підходів до проблем свого життя. Іншими словами, кваліфікований психолог вважає метою психологічної допомоги – розкриття нових можливостей клієнта під час взаємодії з ним.

2. Відгуки та реакції практичного психолога в ситуації професійної діяльності. Кваліфікований психолог здатний віднайти достатню кількість вербальних і невербальних реакцій на широкий спектр ситуацій і проблем. Кваліфікований психолог уникає оціночних суджень з приводу дій клієнта.

3. Світогляд (концепція) практичного психолога. Кваліфікований психолог розуміє складність предмета свого дослідження і впливу на індивідуальність людини, усвідомлює неможливість опису та вивчення її в рамках однієї концепції, прагне застосовувати якомога більше наукових підходів.

4. Культурна продуктивність психолога-практика. Кваліфікований психолог здатний виражати достатню кількість думок, слів, моделей поведінки в рамках своєї культури, та в рамках інших культур. Його індивідуальна та культурна емпатія, спостережливості є основою для культурної продуктивності. Це дозволяє приєднатися до світу клієнта та разом вирішувати проблеми. Психолог має можливість оволодіти розумінням життєвого шляху, відмінного від його власного.

5. Конфіденційність в роботі кваліфікованого психолога присутня завжди. Він чітко рефлексує на зміст психологічної інформації, її значення для клієнта. Психолог здатний проводити чітке розмежування замовника психологічної інформації, клієнта та користувача психологічною інформацією. Кваліфікований психолог розуміє міру відповідальності усіх учасників ситуації його професійної діяльності, володіє юридичними нормами регуляції відповідальності.

6. Обмеження в діяльності практичного психолога. Кваліфікований психолог постійно рефлексує на зміст власної професійної діяльності, реально оцінює свої можливості та рівень кваліфікації. Психолог розуміє і приймає обмеження власних можливостей, проводить роботу спільно з колегами: психіатрами, лікарями-психотерапевтами, психоневрологами. Психолог своє ставлення до професійної діяльності не отожднює з власною Я-концепцією, адекватно ставиться до проблеми професійного зростання.

7. Міжособистісний вплив в діяльності психолога-практика. Кваліфікований психолог розуміє, що його реакції впливають на клієнта і навпаки – реакції клієнта впливають на нього самого. Він усвідомлює цей вплив і у взаємодії з клієнтом його спеціально виділяє, фіксує свої почуття, думки, бажання, можливості, так і особливості внутрішнього світу клієнта.

8. Людська гідність в робота психолога є самоцінністю. Повага гідності клієнта для кваліфікованого психолога є аксіомою, яка визначає його чесність під час спілкування при отриманні, використанні та передачі психологічної інформації. Він здатний в адекватній для клієнта формі повідомляти психологічну інформацію.

9. Узагальнена теорія в діяльності психолога-практика займає особливе місце. Це узагальнене наукове знання, на зміст якого психолог активно рефлексує в ході роботи, постійно оволодіває новими теоріями та підходами. На їх основі кваліфікований психолог створює і розвиває власну концепцію психологічної допомоги.

10. Відношення до узагальненої теорії кваліфікованого психолога характеризується тим, що він розглядає теорію як відображення дійсності, він вбачає в ній стиль мислення. Психолог розглядає теорію як спосіб мислення, який може змінюватись залежно від культурної, статевої належності людини. Кваліфікований психолог розуміє, що в кожній теорії є свій предмет, способи його опису. Якщо предметом є внутрішній світ людини, то засоби його опису, аналізу, узагальнення у різних дослідників будуть різними.

Молоді фахівці на початкових етапах своєї професійної діяльності, як правило, не мають достатньо життєвого та професійного досвіду. Для досягнення високої кваліфікації є необхідною тривала практична діяльність. Тому важливим є для майбутнього психолога освоїти програму власного професійного самовдосконалення ще у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Реалізація такої програми допоможе майбутньому фахівцю визначити критерії професіоналізму психолога, з'ясувати рівень сформованості власних особистісних та професійних якостей, ефективно оволодіти теоретичними знаннями та практичними навичками професійної діяльності.

Особистісне самовдосконалення передбачає відточення психічних якостей, безперервний духовний розвиток особистості. Професійне самовдосконалення – складний процес, у якому самостійна цілеспрямована навчальна діяльність студентів психологічних спеціальностей має бути спрямована на ефективну реалізацію себе як особистості в обраній професійній сфері, можливість подолання обмежень.

До потреб самовдосконалення належать:

– пізнавальні потреби: допитливість, спрямованість інтересів, свідомо самоосвіта, творчий пошук, прагнення істини;

– потреба у самоствердженні: позиція у суспільстві, можливість відчувати себе впевнено, прагнення влади, грошей, слави;

– потреба у самовираженні: показати, проявити себе, свої здібності, якості, бажання подобатися оточуючим;

– потреба у самовизначенні як синтез первинних потреб: пошук певної ролі, місця в житті, в духовному пошуку;

– потреба у безпеці: бажання не відчувати страх, переживати любов, симпатію, емоційну близькість, прагнення спілкуватися;

– потреба в самореалізації: бути щасливим, вільним, досягти цілей, реалізувати призначення.

Для того, щоб процеси самовдосконалення стали домінуючими у психічному розвитку індивіда, слід забезпечити реалізацію таких груп умов:

– усвідомлення завдань та можливостей, шляхів та засобів особистісного та професійного розвитку;

– участь у самостійній творчій діяльності, набуття певного досвіду успіхів та невдач;

– адекватні стиль та методи зовнішнього впливу у процесі навчальної діяльності, уклад оточення.

Тому однією з ключових проблем психолого-педагогічної підготовки фахівців є створення педагогічних умов для саморозвитку особистості та професійного самовдосконалення майбутніх психологів у процесі вузівської освіти.

Література

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 264 с.
2. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4. – С. 5–7 ; № 5. – С. 4–6.
3. Максименко С. Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога / С. Д. Максименко, Т. Б. Ільїна // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 1. – С. 2–6.
4. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6-7. – С. 3–6.
5. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків / Бондаренко О. Ф. // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 8–10.
6. Радчук Г. К. Підготовка особистості майбутніх практичних психологів (із досвіду роботи кафедри практичної психології Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка) / Г. К. Радчук, І. П. Андрійчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 18–20.

УДК 378.371

І. В. ТАРАН

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ МАРШРУТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

На сучасному етапі розвитку України помітно зростає роль якості освіти як важливого чинника економічного й соціального прогресу. Перед вітчизняною системою освіти постає завдання досягнення якісної професійної підготовки майбутнього вчителя. Сьогодні перед вищим навчальним закладом стоїть завдання підготовки фахівців творчих, відповідальних, готових до самореалізації та адаптації у нових умовах. Одним з шляхів здійснення індивідуалізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі є включення студентів у проектування і реалізацію індивідуальних освітніх маршрутів освоєння освітньої програми, відповідних навчальних програм.

Установлено, що проблему професійної підготовки майбутнього фахівця науковці почали досліджувати досить давно. Так О. Абдуліна, В. Ледньов, А. Мищенко, А. Піскунов, П. Підкасистий, В. А. Сластьонін, Н. А. Шайденко, Е. І. Шиянов розглядають зміст, форми та методи професійної підготовки; О. Анісімов, Ю. Кулюткін, А. Орлов, Г. Сухобська визначають сутність професійного мислення вчителя в процесі педагогічної підготовки; В. Кан-Калік, Н. Никандров, Н. Посталюк, І. Синиця звертають увагу на умови становлення педагогічної майстерності майбутніх фахівців, що забезпечує результативність педагогічної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що розробка системи професійної освіти підготовки у вищій школі здійснюється за такими напрямками:

- науково-теоретичні основи формування особистості педагога в процесі професійної підготовки (Ф. Гоноболін, М. Кухарев);
- питання методології формування особистості вчителя (С. Архангельський, А. Бойко, В. Ільїн, М. Каган, Л. Кондрашова, В. Сластьонін, О. Щербаков);
- питання професійної підготовки і діяльності вчителів, викладачів (О. Абдуліна, А. Алексюк, Г. Андреева, Ю. Бабанський, В. Гриньова, М. Євтух, Н. Ничкало, О. Пехота, Т. Суценко);
- визначення науково-обґрунтованого змісту професійного навчання, зміст педагогічних знань і умінь (О. Абдуліна, В. Сластьонін, Л. Спінін, О. Щербаков, О. Остряньська);
- методи професійного самовиховання і розвитку педагогічної техніки (Ю. Азаров, В. Кан-Калік, С. Омельченко).

Формування професійних якостей в процесі підготовки у вищому навчальному закладі містить: високий професіоналізм, здібність до професійної адаптації, здібність до післядипломної освіти і самоосвіти, здібність до інтеграції з фахівцями суміжних та інших спеціальностей, здатність до проектної діяльності [5].

В. Сластьонін необхідною умовою якісної підготовки студентів вважав функціональну повноту педагогічної освіти, що забезпечує взаємозв'язок методологічної, спеціальної, загальнопедагогічної, психологічної, професійно-етичної, дидактичної й методичної підготовки вчителів, формування в студентів сучасного стилю цілісного науково-педагогічного мислення, готовності до професійної самоосвіти [4, с. 63].

На думку Б. Райського, професійно-педагогічна підготовка означає оволодіння більшим обсягом суспільно-політичних і наукових знань із навчальної дисципліни й суміжних галузей науки, володіння високим рівнем загальної культури, знання педагогічної теорії, загальної, вікової й педагогічної психології, здатність до врахування умов розв'язання даного педагогічного завдання й самокритичного аналізу результатів, формування широкого кола знань і навичок виконання відповідних дій, що є компонентом конкретних видів навчально-виховної діяльності.

У сучасних умовах трансформування вітчизняної системи вищої освіти та її переорієнтації на задоволення індивідуальних інтересів та потреб кожного студента, як унікальної особистості актуалізується значення необхідної діяльності, що заснована на сучасних уявленнях про індивідуалізацію, за допомогою якої в системі вищої освіти реалізуються можливості для вибору індивідуального освітнього маршруту студентів. Педагогічна підготовка розглядається, як уміння проектувати навчально-виховний процес, проектувати індивідуальний освітній маршрут кожного студента в ході освітньої діяльності. Один з можливих шляхів здійснення індивідуалізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі – є включенні студентів спільно з викладачами у проектування і реалізацію індивідуальних освітніх маршрутів по освоєнню навчальних дисциплін.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам виділити низку положень, педагогічного підходу до проектування індивідуальних освітніх маршрутів студентів у вищому навчальному закладі в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

М. Соколова стверджує що, індивідуальний освітній маршрут – освоєння студентом освітньої програми, з опорою на його освітній досвід, можливості, з орієнтацією на рішення його освітніх проблем [1, с. 37].

В.Лоренц під індивідуальним освітнім маршрутом розуміє що це цілеспрямована проектована диференційована освітня програма, що забезпечує студенту можливість вибору, реалізації освітньої програми при здійсненні викладачами педагогічної підтримки професійної самореалізації майбутнього вчителя. Однією з особливостей педагогічного проектування є неусувна множинність його суб'єктів, що створює необхідність авторам проектів враховувати множина різноспрямованих чинників [2, с. 56].

У процесі проектування безперервно здійснюється педагогічне дослідження. При створенні проекту необхідна опора на минулий досвід суб'єктів проектування і розуміння того, як цей досвід працюватиме на майбутній їх розвиток.

Проектування індивідуальних освітніх маршрутів студентів у вищому навчальному закладі включатиме наступні етапи:

1. *Етап аналізу ситуації.* Це означає аналіз умов, у яких здійснюється педагогічний процес, припускає характеристики учасників цього процесу. Це етап, на якому розкриваються суперечності.

2. *Вироблення загального задуму.* На цьому етапі намічаються основні шляхи вирішення розкритих протиріч. Йде вироблення концепції.

3. *Реалізація проекту.* Паралельно йде його доробка відповідно до завдань, що змінилися, і з опорою на результати педагогічної діагностики.

Особливостями індивідуального освітнього маршруту є :

– індивідуальний освітній маршрут проектується спеціально для того, що конкретного навчається як освітня програма;

– студент виступає як суб'єкт вибору, розробки і реалізації освіти, тобто декларується його активність;

– забезпечується педагогічна підтримка студента в освіті; саме підтримка в освітньому процесі трансформує особистісно-орієнтований освітній процес в індивідуальний освітній маршрут;

– при розробці індивідуального освітнього маршруту індивідуалізація передусє диференціації.

Таким чином, освітній маршрут – це процес освоєння студентом освітньої програми з опорою на його освітній досвід, можливості, з орієнтацією на вирішення його освітніх проблем.

Висновки. Вивчення й аналіз науково-педагогічних досліджень свідчать про необхідність включення студентів у проектування і реалізацію індивідуальних освітніх маршрутів освоєння освітньої програми, відповідних навчальних програм в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів. Підсумовуючи вищесказане, нами визначені основні напрями професійної підготовки фахівця в сучасних умовах. Таким чином підготовка вчителів повинна бути спрямована на розвиток їх професійного, особистісного потенціалу та індивідуальних особливостей майбутнього фахівця.

Отже подальшого дослідження потребує зміст індивідуальних освітніх маршрутів, бо вони є значущими для розвитку фахівців.

Література

1. Бондаревская Е. В. Педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога // Введение в педагогическую культуру : учеб. пособ. / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д, 1995. – С. 74–80.
2. Васильева М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. П. Васильева. – Х. : ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, 2003. – 432 с.
3. Кобзев М. С. Психолого-педагогические основы внеаудиорной работы в педвузе / М. С. Кобзев, В. И. Страхов. – Саратов : СГПИ, 1985. – 138 с.

4. Пехота О. М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 106–113.

5. Пометун О. І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ : навч. посіб. / О. І. Пометун, О. А. Комар. – Умань : РВЦ «Софія», 2007. – 66 с.
УДК 371.12:378.951.4

Н. С. ТИМЧЕНКО-МІХАЙЛІДІ, Н. В. ФРОЛОВА
Академія митної служби України

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ – УМОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Формування майбутнього професіонала митної служби починається в стінах вищого навчального закладу, головна мета якого, у світлі Закону «Про освіту», Закону «Про вищу освіту», завдань національної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів для митної служби України, виходить далеко за межі підготовки фахівця, що володіє митним законодавством та засобами його практичного застосування. Вона полягає у формуванні освіченої, творчої особистості, становленні її фізичного, морального здоров'я, забезпеченні пріоритетності розвитку людини; вихованні високих моральних якостей, формуванні громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагаченні на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу; підготовці фахівця, здатного професійно займатися митною політикою, тобто визначенням науково обґрунтованої системи цілей, пріоритетів, засобів підвищення ефективності митної діяльності та організацією їх практичного втілення; у підготовці людини, здатної усвідомити місце, роль, завдання цієї політики в контексті не тільки вітчизняних, але й загальноцивілізаційних трансформацій.

Зрозуміло, що підготовка фахівця такого рівня неможлива без: оволодіння широким колом знань як фундаментального, так і прикладного характеру; без відповідної світоглядної підготовки; засвоєння загальнолюдських моральних принципів та норм а також норм та принципів суспільства; наявності належного рівня моральної культури, професійно-етичних якостей; самостійного орієнтування в розмаїтті нестандартних ситуацій, атмосфері культурного плюралізму взагалі; здатності самостійно вирішувати ті чи інші питання.

Спостереження та аналіз громадської думки, діяльності службовців митних органів свідчить про те, що вищі навчальні заклади не забезпечують повною мірою саме розвиток професійно-етичних якостей як інтеграції зовнішніх вимог і внутрішньої сутності фахівця-митника (постановка проблеми у загальному вигляді). В цьому контексті, з нашої точки зору, необхідно привернути увагу до вдосконалення та заохочення роботи інституту кураторства у вищих навчальних закладах.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури, свідчить про посилену увагу до проблеми формування професійно-етичних (моральних) якостей фахівців різних професій. Так, зокрема, ряд авторів присвятив свої роботи визначенню провідних моральних якостей для успішного виконання певної професійної діяльності: військової (В. І. Вдовюк, О. Г. Івлєв), робітничої (К. А. Книш, М. М. Салтишев), педагогічної (М. Ачилов, В. Н. Дьяконова, В. Т. Єфімов, І. А. Колеснікова, О. Г. Кутєєва, В. Л. Маришук, Є. І. Сахарчук), психологічної (С. К. Делікатний, Д. В. Комісаренко, Е. Л. Косенко), правоохоронної (Г. А. Вітольнік, О. Д. В'юшин, А. Д. Кузнєцова, В. М. Кукушин, Л. В. Луцька, В. С. Олейніков), а також діяльності державного службовця (З. Н. Балюк, С. Д. Дубенко, О. П. Козієвська, М. Нинюк, М. Піндера) тощо.

Можна виділити роботи, в яких розглядається формування в майбутніх фахівців провідної й найбільш інтегральної моральної якості:

- моральної відповідальності (Т. Г. Гаєва, П. Г. Євдокімов, С. Б. Єлканов, В. В. Радул, Н. Г. Севастьянова), моральної культури (Т. Г. Аболіна, Л. Ю. Воронько);
- гідності (Г. А. Вітольнік);
- сумлінності (В. В. Григораш, В. К. Демиденко);
- соціокультурної толерантності (Д. В. Зинов'єв);
- моральної надійності та стійкості (В. Е. Чудновський) тощо.

Існують окремі спроби систематизувати моральні якості фахівців (Т. Г. Аболіна, О. А. Воронько, Є. Г. Грабаренко, Н. Б. Крилова, А. Д. Кузнєцова, В. М. Кукушин).

Окремі аспекти щодо виділення й формування моральних якостей особистості службовця митних органів знайшли відображення в роботах, де розглядаються професійна підготовка й виховання митників (Н. А. Липовська, О. А. Панченко), їх психологічні особливості (В. В. Немирич), професіограма (С. І. Ведін, І. Н. Колобова, А. О. Деркач), соціально-психологічна компетентність митників (О. В. Софронова).

Проте на сьогодні, коли наявність моральних якостей службовця митних органів є запорука ефективності його діяльності не тільки як фахівця, а і як громадянина, патріота країни, коли сучасні завдання, поставлені суспільством перед митниками, специфіка їх професійної діяльності висувають підвищені моральні вимоги до службовців-митників, на жаль, бракує досліджень з визначення, структурування та систематизації їх професійно-етичних якостей. Важливість вирішення даного питання

підвищується ще й тим, що моральні якості службовців митних органів постійно піддається тиску й випробуванням різних груп суспільства, що об'єктивно посилює ризик моральних відхилень і актуалізує необхідність суттєвих корекцій їх моральної свідомості та поведінки (виділення невирішених частин загальної проблеми).

Проведений науковий пошук дав можливість визначити існування різних способів і підходів, які використовують дослідники для визначення кола моральних якостей (кількість яких у кожного з них варіюється) (В. Бакуменко, М. Івашов, В. Куценко, М. Нинюк, Є. Ралдугін, З. Балюк, М. Піндера, А. Д. Кузнєцова, О. В. Афанасьєва, В. Ю. Кузнєцов, Г. А. Вітольнік та ін.); формування в майбутніх фахівців окремих моральних якостей (Н. К. Березкіна, І. Д. Бех, Т. Г. Гаєва, В. В. Григораш, В. К. Демиденко, Д. В. Зинов'єв, В. В. Радул, Н. Г. Севостьянова, М. І. Сметанський та ін.); їх систематизації (А. Д. Кузнєцова, А. А. Гришин, Н. Б. Крилова, Л. Воронько, А. В. Костіков).

Аналіз робіт, у яких розглядаються питання професійної підготовки й виховання співробітників митних органів дозволив виділити дослідження, авторами яких наголошується на моральності фахівців-митників, акцентується увага на окремих професійно-етичних якостях (Н. А. Липовська, О. А. Панченко, В. В. Немирич, С. І. Сєдін, І. Н. Колобова, А. О. Деркач, О. В. Софронова). Значна загальна кількість якостей, що виділяється дослідниками, дозволяє прийняти їх до уваги у процесі навчання у вищому навчальному закладі (а саме, Академії митної служби України) вести цілеспрямовану роботу з їх формування в майбутніх фахівців. Це обумовило необхідність систематизації професійно-етичних якостей, детальна класифікація на основі певних ознак, виявлення серед них провідних та домінуючих, цілеспрямоване формування яких під час навчання у вищій школі зробило б позитивний вплив і на процес формування інших якостей майбутніх митників.

УДК 378.004

О. М. ТОКАРЧУК

Могилів-Подільський монтажно-економічний коледж

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ ГАЛУЗІ ЕКОНОМІКИ

Перехід до ринкових відносин, нові соціально-економічні умови розвитку України спонукають до реформування системи освіти. Перед вищими навчальними закладами постає відповідальне завдання – забезпечити високопрофесійну підготовку фахівців економічної сфери. Для їх якісної підготовки необхідно підвищити рівень знань з математичних дисциплін. Розв'язання зазначених проблем можливе шляхом формування професійної математичної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю в процесі вивчення математичних дисциплін.

Компетентнісний підхід виявляється як оновлення змісту освіти у відповідь на мінливу соціально-економічну реальність. Він висуває на перше місце не інформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають в пізнанні та професійній діяльності, та націлений на результат освіти, підсумком якого є не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях [3].

Основним, базовим поняттям компетентнісного підходу є категорія «компетентність». Історію терміна «компетентність» прийнято вести від статті Д. Мак Клеелланда «Тестування компетентності, а не інтелектуальності» [1]. За Дж. Равеном, компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення а також розуміння відповідальності за свої дії [2]. На пострадянському просторі ідею впровадження компетентнісного підходу в освіті першими почали досліджувати російські вчені: В. Байденко, І. Зімяя [4], Е. Зеєр, О. Лебєдев, О. Новіков, В. Первутинський, В. Сериков, Ю. Татур, А. Хуторської, С. Шишов тощо. Серед вітчизняних вчених, хто присвятив свої дослідження проблемі реалізації компетентнісного підходу були Н. Баловсяк, О. Дубасенюк, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун та інші.

Незважаючи на видиму спільність компетентності і традиційних для пострадянської педагогіки уявлень про знання-вміння-навички ці феномени концептуально різні. Поняття компетентності є ширшим, ніж знання чи вміння, і передбачає здатність фахівця використовувати в конкретній ситуації набуті знання, вміння, навчальний та життєвий досвід. Враховуючи зв'язок компетентності з професійною діяльністю, є сенс виділити поняття «*професійна компетентність*» (ПК), яку ми визначаємо її як інтегральну характеристику, що включає професійні знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації, професійно значущі якості особистості, які дозволяють в комплексі ефективно вирішувати професійні завдання [5].

Однією із важливих якостей, що необхідна для майбутнього фахівця економічного профілю, є *професійна математична компетентність* (ПМК), яку ми розуміємо як інтегральну властивість особистості, що передбачає:

- наявність ґрунтовних, інтегрованих економіко-математичних знань з математичних дисциплін;
- здатність використовувати математичні теорії, закони та методи для дослідження та прогнозування економічних процесів;

– стійку мотивацію та систему цінностей і прагнень до покращення професійної діяльності засобами математичних дисциплін.

Спираючись на загальну структуру ПК фахівця, ми виділяємо наступні *структурні компоненти ПМК*: гносеологічний (економіко-математичні знання теоретичного і практичного характеру), діяльнісний (комплекс професійних умінь і навичок, ступінь сформованості яких відображає готовність студента до професійної діяльності), мотиваційний (система мотивів, цілей, потреб в удосконаленні професійному підготовці засобами математичних дисциплін), особистісно-рефлексивний (ціннісні орієнтації, здібності, риси характеру особистості).

ПМК фахівця економічного профілю доцільно розглядати і в дещо іншій площині, з точки зору сукупності основних, ключових компетенцій. Так, на нашу думку, ПМК являє собою інтегративну сукупність наступних *математичних компетенцій*:

- аналітична (володіння дедуктивним (індуктивним) методом доказів та розв'язування задач);
- візуально-наочна (уміння працювати зі схемами, графіками, кресленнями);
- інформаційно-комп'ютерна (уміння використовувати математичні та комп'ютерні технології для обробки математичної інформації);
- комунікативна (володіння спеціальною економіко-математичною термінологією);
- дослідницька (уміння проводити математичний аналіз, обробку результатів досліджень);
- творча (уміння виявляти інтуїцію, гнучкість і оригінальність мислення);
- прогностична (уміння бачити, контролювати, передбачити результати роботи на всіх етапах своєї діяльності).

Отже, змінити ситуацію, що складалася із низьким рівнем математичної підготовки, на нашу думку, можливо, якщо зміст навчального процесу з математики зорієнтувати на нові потреби і вимоги суспільства, а саме: на формування математичної компетентності майбутнього фахівця економічного профілю. ПМК виступає як якісна міра математичної підготовки майбутніх фахівців.

Література

1. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» [Text] / by D. C. McClelland // *American Psychologist*. – 1973. – Vol. 28. – No. 1. – P. 1–14.
2. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release / by J. Raven. – Oxford, England : Oxford Psychologists Press, 1984. – P. 420 (Русский перевод : Равен Д. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М., 2002. – 396 с.).
3. Буракова И. С. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов сферы информационного сервиса : автореф. дис. к. пед. н. : 13.00.08 / И. С. Буракова. – Ставрополь, 2010. – 26 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. Токарчук О. Професійна компетентність фахівця економічного профілю як педагогічна проблема / О. Токарчук // *Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка* / Ред. кол. Т. Біленко (гол. редактор), М. Чепіль та ін. – Дрогобич : Науково-видавничий центр ДДПУ ім. Івана Франка, 2011. – Вип. 23. – Педагогіка. – С. 161–174.

УДК 378.147:316.6

Т. О. ХМУРИНСЬКА

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Потреба суспільства в освічених, інтелектуально зрілих людях завжди була досить висока, але сьогодні лише це не може розглядатися у якості основної характеристики випускника вищого навчального закладу. В умовах соціального оновлення результативність вищої освіти визначається не лише тим, як вона забезпечує засвоєння студентами знань у відповідності з освітнім стандартом, скільки підготовленістю випускників до свідомої активності і самостійної діяльності в різних сферах життя суспільства, що дає їм можливість ставити і вирішувати задачі, які не мають аналогів у досвіді минулих поколінь. Практика засвідчує, що випускники вузів не завжди підготовлені до реального життя, не відповідають пред'явленим до них суспільством вимогам (низька самоорганізація, недостатній розвиток здатності до самовдосконалення і самовираження, слабкий прояв суспільної активності, пасивне відношення до перетворень у суспільстві). Вищесказане підтверджує актуальність проблеми формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах [5, с. 3].

Проблема соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів досі залишалася поза увагою дослідників. Проте проблеми професійної підготовки соціального педагога на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях досліджували: Ю. Галагузова, А. Капська, Л. Міщик, В. Сидоров, Є. Холостова;

аналіз суті соціально-педагогічної діяльності, основних напрямів, змісту, форм і методів її здійснення вивчали В. Бочарова, О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, І. Козубовська та ін.; особливості організації соціально-педагогічної діяльності розглядали у своїх дослідженнях Н. Заверіко, І. Зверева, О. Лавриненко, Г. Лактіонова та ін. Проблему професійної підготовки фахівців соціальної і соціально-педагогічної сфер вивчали В. Васильєв, Ю. Галагузова, А. Капська, І. Козубовська, Л. Міщик та ін.). Роботи цих науковців свідчать, що у період інтенсивного розвитку соціально-економічної сфери, розвитку соціально-педагогічної діяльності і розширення її сфер, недоцільно готувати майбутніх фахівців до виконання лише певних ролей і функцій.

Особливо важливо для майбутніх соціальних педагогів, формування у них соціально-професійної зрілості, так як вони є спеціалістами у сфері життєвих відносин і обставин, де немає готових прототипів вирішення проблем. Специфіка професійної діяльності соціального педагога полягає у тому, що він повинен передбачити наслідки своїх дій, не реагувати на забаганки клієнта, уміло контактувати і налаштовувати до себе людей, які знаходяться у важкій життєвій ситуації, уміти приймати рішення [5].

Аналіз наукової літератури вказує, що в системі підготовки спеціалістів з вищою освітою існують наступні протиріччя: між потребою суспільства у висококваліфікованих, соціально зрілих спеціалістах і недостатнім рівнем сформованості даної якості у випускників вузів; між необхідністю цілеспрямованого становлення: соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки і недостатньою розробленістю в педагогічній науці і практиці теоретичних уявлень про сутність, специфіку і організаційно-педагогічні умови здійснення даного процесу; між існуючими вимогами до професійної освіти майбутніх соціальних педагогів і недостатнім методичним забезпеченням освітнього процесу в плані формування соціально-професійної зрілості у студентів [5, с. 5]. Такі протиріччя визначають наявність проблеми, що полягає у виявленні і обґрунтуванні комплексу організаційно-педагогічних умов, що забезпечують становлення соціально-професійної зрілості студентів – майбутніх соціальних педагогів в умовах вузу.

Н. Шрамко [5] зазначає, що держава дає замовлення вузу на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, який володіє всім набором компетенцій, необхідним для якісного виконання своїх посадових обов'язків, суспільство – на розвиток висококультурної, зрілої особистості, здатної до активної участі в житті і перетворенні суспільства. Вуз ставить ціль – створення умов для становлення професійно компетентної і соціально зрілої особистості студента, здатного до творчості, який володіє науковим світоглядом і високою культурою.

Таким чином, постає питання про оптимізацію особистісного, соціального, професійного розвитку майбутніх спеціалістів на вузівському етапі.

У результаті аналізу наукової літератури та узагальнення досвіду підготовки соціальних педагогів, ми вважаємо, що формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів буде ефективним при залученні до цього процесу усіх можливих засобів, способів, форм, методів і т. д. У цьому контексті ми досліджуємо формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів у навчальній діяльності; особливості формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів у процесі неперервної практичної підготовки та використання можливостей позанавчальної діяльності у формуванні соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів.

Професійну освіту соціального педагога можна розглядати як основу самовизначення особистості, так як вона забезпечує стандарт підготовки до соціально педагогічної діяльності, тому однією з умов В. Запорожець, визначила оптимізацію програмно-змістового забезпечення навчально-виховного процесу у формуванні готовності студента до соціально-педагогічної діяльності. Загальноосвітня підготовка повинна бути спрямована на досягнення оптимального рівня інформованості, дієвості, глибини, усвідомленості знань, на стимулювання самоосвіти в професійній сфері [1, с. 83].

Важливою умовою професійної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності є педагогічне спілкування студентів з різними (за віком, соціальним статусом, рівнем освіти, наявністю особливих потреб) людьми, що можливо при включенні студента в практичну діяльність в різних типах освітніх і соціальних закладів. Адже неодмінною ознакою професійної компетентності соціального педагога є уміння співставити наявні знання з метою, умовами і способами практичної діяльності.

Величезний потенціал педагогічної практики можна розглядати у педагогічному, соціальному, особистісному плані. З педагогічної точки зору – це виконання функцій створення широкого загальнокультурного емоційно-значущого для студента фону засвоєння основної освіти і предметна орієнтація майбутнього соціального педагога в базових видах діяльності з урахуванням його власних схильностей та інтересів. У соціальному плані – це посилення початкових можливостей майбутніх соціальних педагогів на освітньому ринку, сприяння визначенню професійних планів. В особистісному сенсі – це додаткова можливість збагачення особистості студента цінностями, накопиченими людством, можливість реалізації особистісних професійних потреб, корекція особистісних професійно-значущих якостей. Педагогічна практика дає можливість майбутньому соціальному педагогу набувати нові знання і вдосконалювати свої професійні уміння самостійно, що безперечно сприятиме формуванню соціально-професійної зрілості студентів.

Роль та значення неперервної освіти обумовлюються різними чинниками. До них відносяться пришвидшення прогресу знань у різноманітних сферах життя, необхідність постійного оновлення своїх

знань в різних сферах життя, постійно зростаюча необхідність у кадрах і нових соціально-педагогічних спеціалізаціях, зміна вимог, які висуваються до кваліфікації спеціалістів, неминучість оновлення навчальних програм і комплексів предметів і т.д.

Н. Кузьміна виділяє неперервну систему освіти або освітнє середовище у вигляді трьох основних освітніх напрямів: загальноосвітнього, професійно-освітнього і додатково-освітнього [2]. Кожен напрям вона пов'язує з формуванням зрілості особистості і спеціаліста. Так, кінцевий результат загальноосвітнього напрямку – початок соціальної зрілості, а критерієм якості є рівень розвитку творчої готовності випускника до свідомого вибору професії. Критерієм якості професійно-освітнього напрямку є розвиток у випускників творчої готовності до самостійного вирішення професійних завдань у своїй діяльності. Якість додаткової освіти пов'язана з розвитком творчої готовності спеціаліста до вирішення проблем на більш високому рівні продуктивності [2].

Проте поряд з педагогічно організованим навчанням велике значення надається самоосвіті та іншим формам засвоєння знань. «Основний шлях отримання освіти – навчання в системі різноманітних навчальних закладів. Суттєву роль в засвоєнні знань, розумовому розвитку відіграють також самоосвіта, культурно-просвітницька робота, участь у суспільно-трудовій діяльності» [3, с. 142]. Важливу роль відіграє взаємодія з іншими людьми, текстами, і усім тим, що несе на собі культурний зміст.

Отже формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів, це системне явище, що потребує створення сприятливих педагогічних умов для його ефективного становлення. Охоплення усіх сфер діяльності майбутнього соціального педагога (навчальна діяльність, позанавчальна діяльність, додаткова освіта) є запорукою успішного формування його соціально-професійної зрілості.

Література

1. Запорожец В. Н. Формирование готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / В. Н. Запорожец. – М. : РГБ, 2003. – 193 с.
2. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М., 2001. – 144 с.
3. Педагогическая энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 879 с.
4. Радул В. В. Соціально-педагогічна зрілість. Спеціальний курс : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / В. В. Радул. – Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 248 с.
5. Шрамко Н. В. Вузовская подготовка как этап становления социальной зрелости студентов : дисс. ... канд. пед. наук / Н. В. Шрамко. – Екатеринбург, 2009. – 223 с.

УДК 316.473

В. І. ХУДЯКОВА

Первомайський інститут

Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ В РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ МЕНЕДЖЕРІВ

В сучасній науці управління розглядається як специфічна галузь діяльності людини, як особлива діяльність, так як існує складна система взаємодії керівника і підлеглих, що не дає змогу розглядати управлінську діяльність як односторонню. За змістом управлінська діяльність – досить складна і різнобічна, що вимагає як особистісних зусиль, так і великих затрат часу. В процесі здійснення управлінських функцій керівник спрямовує свої зусилля як на виробництво, так і персонал. Тому показниками його ефективності є відповідні результати діяльності організації та соціально-психологічний клімат в ній. Підвищення ефективності управління можливо за умови врахування в процесі управління цілої низки факторів, які визначають успішність управлінської діяльності.

Слід зауважити, що роль соціальної перцепції в життєдіяльності людини знайшла висвітлення в чисельних працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Чисельні дослідження (В. Агеєв, Г. Андреева, Т. Базаров, О. Бодальов, Р. Кричевський, С. Кузьмін, Я. Яноушек тощо) свідчать про тісний взаємозв'язок ефективності керівництва із здатністю керівника адекватно оцінювати та інтерпретувати дії і в цілому поведінку підлеглих, тобто, із рівнем розвитку його соціально-перцептивних характеристик. Так, зокрема вивчалися соціально-перцептивні характеристики спільної діяльності (Г. Андреева, А. Коссаковски, М. Обозов, Х. Теджфел, С. Фрейзер, А. Хараш, П. Шихіреєв, А. Юревич); механізми соціальної перцепції, що обумовлюють ефективність взаємодії людей (В. Агеєв, Г. Андреева, О. Бодальов, І. Кон, Б. Паригін, Т. Хайдер, В. Ядов); проблеми підвищення точності міжособистісного сприймання, розвитку соціальної перцепції (А. Бандура, М. Герберт, М. Даннет, К. Девіс, О. Донцов, Г. Келлі, Дж. Кемпбелл, Р. Кричевський, К. Левін, Л. Петровська, З. Фрейд); особливості міжособистісного сприймання в різних сферах життєдіяльності, спілкування людини (Г. Андреева, Л. Гозман, Я. Коломінський, Р. Кричевський, С. Максименко, М. Пірен, В. Циба, Н. Чепелева, Ю. Швалб тощо). Вважається доцільним виявлення

особливостей соціальної перцепції менеджерів, що відіграє особливо важливу роль в підвищенні ефективності їх управлінської діяльності.

Проблема управлінської проникливості, що розглядається в межах дослідження, включає зміст та особливості соціальної перцепції керівників, визначення рівнів розвитку їх соціальної перцепції та факторів, які впливають на даний процес, дослідження впливу соціально-перцептивних характеристик керівника на ефективність його управлінської діяльності, визначення психологічних умов оптимізації міжособистісного сприймання керівників в процесі навчання та в системі післядипломної освіти.

Обґрунтування теоретико-методичного аспекту дослідження соціальної перцепції менеджерів дало можливість провести емпіричне дослідження соціально-перцептивних характеристик управлінської діяльності. Предметом даного дослідження були, насамперед, показники соціальної перцепції. Вибірка складала 46 менеджерів середньої ланки вітчизняної промислової фірми зі штатом співробітників – вісімсот працівників.

З метою визначення точності соціальної перцепції нами був використаний опитувальник Лірі. У результаті проведеного опитування були, по-перше, виявлені особливості самоперцепції менеджерів як результату порівняльного аналізу самооцінки управлінців та експертної оцінки щодо основних тенденцій становлення керівників до підлеглих.

Дослідження виявило, що існують розбіжності між самооцінкою керівників і експертною оцінкою їх ставлення до підлеглих. При цьому відмінності в самосприйманні керівників і експертній оцінці є значущими за всіма тенденціями: за I – «домінантність», II – «впевненість у собі», V – «поступливість», VI – «повага до партнера», VIII – «підкування про інших» ($p < 0,001$), за III – «вимогливість» ($p < 0,002$), за IV – «підозрілість», VII – «приязність» ($p < 0,01$).

В цілому менеджери сприймають себе як більш доброзичливих і поступливих і, відповідно, менш агресивних, в той час, як за експертною оцінкою вони є більш агресивними, доміантними і підозрілими, такими, що не виявляють достатньої поваги до підлеглих. В результаті зіставлення самооцінки і експертної оцінки за тенденціями опитувальника Лірі була виявлена точність соціальної перцепції менеджерів. Загальний показник точності соціальної перцепції є недостатньо високим і складає 0,39 (при максимальному значенні 1). При цьому більш точно менеджери оцінюють себе за тенденціями «приязність» (0,50), «підозрілість» (0,44), низькою є точність соціальної перцепції за тенденціями «вимогливість» і «повага до партнера» (0,34), «домінантність» (0,35).

Було визначено певне переважання точності соціальної перцепції жінок (0,42 проти 0,37 у чоловіків) зумовлено, на нашу думку тим, що жінки, насамперед, сприймають себе крізь призму людських стосунків і тому дещо краще, ніж чоловіки, інтерпретують реакції оточуючих.

В цілому, кількісний аналіз даних не виявив статистично значущих відмінностей у точності соціальної перцепції управлінців залежно від статі, хоча поглиблений аналіз даних дозволив установити, що за окремими тенденціями опитувальника Лірі гендерні особливості точності соціальної перцепції керівників є більш яскраво вираженими. Так, чоловіки більш точно, ніж жінки, оцінюють власну доміантність. На нашу думку це може бути пов'язано із гендерними стереотипами, коли чоловікам легше сприйняти і оцінити наявність у себе тенденції до лідерства, тим часом, як жінки більш точно оцінюють тенденцію підкуватися про інших, поступливість і доброзичливість. Зіставлення особливостей самосприймання керівника і сприймання ним підлеглого показало відмінності у показниках точності соціальної перцепції залежно від її спрямованості на себе чи на інших (підлеглих).

Точність соціальної перцепції зменшується, коли керівник сприймає і інтерпретує не власні особливості ставлення до підлеглих, а тенденції, що виявляються в ставленні підлеглих до інших людей. Але навіть і в цьому випадку точність соціальної перцепції жінок шкіль у порівнянні з чоловіками є дещо вищою (0,37 і 0,28 відповідно).

Крім того, нами досліджувалася динаміка точності соціальної перцепції залежно від віку. Слідом за Л. ми виділили чотири вікові групи менеджерів. У першу групу ввійшли керівники віком до 34 років, для яких характерними є адаптаційні процеси в професійній діяльності. До другої групи були віднесені керівники віком 35-44 роки, які характеризуються періодом активного включення в управлінську діяльність. Для третьої вікової групи (45 – 54 роки) характерними є стабільність і продуктивність управління. До четвертої вікової групи (55 років і більше) у яких активність управлінської діяльності, як правило, зменшується.

Порівняльний аналіз точності соціальної перцепції керівників різних вікових груп показав, що існує динаміка цього показника залежно від віку. Найменша точність соціальної перцепції характерна для першої групи керівників до 34 років і, ймовірно, пов'язана з їх відносно невеликим життєвим і професійним досвідом. Точність соціальної перцепції збільшується з віком і набуває максимуму для керівників віком 45 – 54 років. Зменшення в середньому точності соціальної перцепції керівників 55 років і старше пов'язане, можливо, з більшою ригідністю установок, характерною для людей вікової групи.

Крім точності, ми визначили диференційованість соціальної перцепції керівників. Для цього ми розглядали співвідношення між уявленнями підлеглого про себе (1), уявленнями керівника про те, яким підлеглий сприймає себе (2), а також сприймання керівником підлеглого (3), визначеним за опитувальником Лірі. За умови співпадання уявлень (1) і (2) ми виміряли показник диференційованості $D = (2) - (3)$. З емпіричних даних, випливає, що диференційованість соціальної перцепції керівників (з урахуванням

максимально можливого значення 16 балів за тенденціями опитувальника Лірі) є недостатньо високою і складає 4,96 бали. Аналіз даних за окремими тенденціями опитувальника Лірі показує, що менеджери більше диференційовано сприймають підлеглих за тенденціями «вимогливість» (5,55) і «впевненість у собі» (5,53). Керівникам важче диференціювати відмінності між собою і іншим за тенденціями «доброзичливість» (4,49) і «повага до партнера» (4,52).

Кількісний аналіз даних, свідчить також про відсутність статистично значущих відмінностей у диференційованості соціальної перцепції керівників залежно від статі. В той же час, представлені дані свідчать (як і у випадку точності) про гендерні особливості соціальної перцепції менеджерів. Зокрема, менеджерам чоловічої статі дещо важче диференціювати відмінності між собою і іншими за тенденціями «домінантність» (4,88) і «повага до партнера» (3,97), натомість жінкам у певній мірі важче, ніж чоловікам диференціювати відмінності між собою та іншими за тенденцією «підозрілість» (4,96).

Дослідження диференційованості соціальної перцепції залежно від віку керівників дозволило виявити певну її динаміку. Порівняльний аналіз диференційованості соціальної перцепції керівників з різним стажем управлінської діяльності свідчить про відмінності в соціальній перцепції управлінців залежно від стажу. Існують відмінності в диференційованості соціальної перцепції керівників, особливо значущі для керівників із стажем 20 років і більше в порівнянні із керівниками інших груп.

На нашу думку, зростання диференційованості соціальної перцепції в групі менеджерів зі значним стажем роботи пов'язане з утвердженням їх у ролі управлінця, в зв'язку з чим їм легше диференціювати відмінності між собою (людиною, відповідальною за організацію соціально значущої справи – навчання й виховання молодого покоління) і іншими людьми. Отже, результати дослідження свідчать, що вік і стаж роботи керівників впливає на диференційованість соціальної перцепції.

Отже, дослідження динамічних характеристик соціальної перцепції виявило низький рівень їх розвитку у значній кількості менеджерів. Зокрема, низький рівень точності властивий 39,50% керівників середньої ланки, диференційованості – 41,67%, гнучкості – 31,11%, повноти – 35,05%. При цьому були встановлені гендерні особливості розвитку соціальної перцепції. Зокрема, було виявлено, що жінки відзначаються більш високим рівнем розвитку за всіма динамічними показниками соціальної перцепції.

Також було визначено залежність динамічних характеристик соціальної перцепції від стажу і віку керівників. Виявлений кореляційний зв'язок між динамічними характеристиками соціальної перцепції і ставленням керівника до підлеглих, зокрема, за такими показниками як «впевненість у собі» (– 0,68), «повага до партнера» (0,59), «підключення про інших» (0,41), «домінантність» (– 0,42), «приязність» (0,42) ($p < 0,05$).

Вивчення змістових характеристик соціальної перцепції менеджерів довело їх опосередкованість особливостями спільної діяльності підлеглих. У сприйманні підлеглою керівниками домінують ділові якості (40,92%), на другому місці – комунікативні (31,81%), на третьому – особисті (20,91%), на четвертому – елементи зовнішності (6,36%). Подібність ієрархії груп якостей жінок і чоловіків дозволяє припустити існування загальних оцінних критеріїв, обумовлених дією стереотипного сприймання підлеглою. Також було встановлено своєрідність прояву і інших, крім стереотипізації механізмів соціальної перцепції в управлінській діяльності, зокрема, механізму каузальної атрибуції. У зв'язку з цим, було виявлено залежність між оцінкою «успішності» підлеглою від позитивного чи негативного ставлення керівника до нього. При цьому у 18% випадках було виявлено розбіжності між оцінкою керівником успішності підлеглою і його реальними результатами професійної діяльності, ставленням до справи, коли керівник оцінював діяльність «незручного» підлеглою значно нижче, ніж інші колеги. Дослідження довели можливість розвитку соціальної перцепції керівників середньої ланки.

Література

1. Агеев В. С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком / В. С. Агеев // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 135–140.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособ. для студ психол. и пед. спец. Вузов / Г. М. Андреева. – 2-е изд.; перераб. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
3. Барина Л. М. К проблеме исследования феномена первого впечатления о другом человеке / Л. М. Барина // Вопросы психологии межличностного познания. – Краснодар : Изд-во Кубан. ун-та, 1983. – С. 20–27.
4. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
5. Бондарчук О. І., Шкурко Я. І. Проблеми підвищення психологічної компетентності керівників шкіл / О. І. Бондарчук, Я. І. Шкурко // Освіта і управління. – 1997. – Том 1. – № 2. – С. 114–122.
6. Карамушка Л. М. Психология управления закладами середньої освіти : монографія / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка-центр, 2000. – 332 с.
7. Кирьянова Е. Н. Психология формирования личности профессионала / Е. Н. Кирьянова // Психологический журнал. – 1994. – № 4. – С. 18–20.
8. Ковалев А. Г. Психология познания людьми друг друга / А. Г. Ковалев // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 112–118.

**МОДЕЛІ СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА З НАВЧАЛЬНОЮ ГРУПОЮ
(ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)**

Процес спілкування – це не тільки використання значень, не тільки безцінніше інформування однією людиною іншої. У повноцінній педагогічній взаємодії педагог виражає глибинну суть своєї особистості. Спілкування передбачає спільну діяльність викладача і слухача на партнерський, демократичній основі. У цій діяльності вони самовиражаються, самоутверджуються як особистості. Розглянемо моделі спілкування. Серед них є як позитивні, так і негативні.

Перша модель. Викладач підноситься над слухачами. Причинами цього є його захоплення наукою, знаннями. Він віддалений від аудиторії. Його мало цікавлять люди. Головне для нього – передати інформацію.

Друга модель. Невидимим обмежувачем у стосунках між педагогами і слухачами є дистанція, яку він встановлює між собою й ними. Такими обмежувачами можуть бути:

- а) підкреслення педагогом своєї вищості;
- б) переважання прагнення лише повідомити інформацію, а не навчити;
- в) відсутність бажання співпрацювати, створення ситуації безумовної слухняності аудиторії;
- г) зверхньо-поблажливе ставлення до вихованців, яке заважає організувати справжню взаємодію.

Третя модель. Викладач вибірково будує стосунки з слухачами.

Він концентрує свою увагу на одній з груп слухачів, наприклад, сильних, чи, навпаки, слабших, контактує саме з ними, залишивши без уваги решту. Причиною такого ставлення може бути:

- а) педагог захоплений тими, хто цікавиться предметом, тому дає їм спеціальні завдання, залучає до роботи в гуртках та факультативах, не виявляючи уваги до решти;
- б) педагог, стурбований слабкими знаннями окремих слухачів, постійно займається з ними, випускаючи з поля зору решту, вважаючи, що вони самі з усім упораються;
- в) педагог не вміє поєднувати фронтальний підхід в навчанні з індивідуальним.

Наслідки реалізації такої моделі: на заняттях не створюється цілісна та безперервна система спілкування, вона підмінюється фрагментною, ситуативною взаємодією; виникають труднощі в міжособистісних стосунках.

Четверта модель. У процесі взаємодії з аудиторією (при поясненні нового матеріалу, при опитуванні) педагог чує тільки себе. Він заглиблений у свої думки та переживання, не відчуває групу. Небезпека реалізації такої моделі полягає в тому, що тут губиться надзвичайно важливий для навчання і виховання зворотний зв'язок у спілкуванні. Наслідки реалізації такої моделі: навколо педагога на заняттях створюється своєрідний психологічний вакуум; педагог не сприймає психологічну атмосферу в аудиторії; знижується навчально-виховний ефект взаємодії зі слухачами.

П'ята модель. Педагог спрямовано і послідовно діє на основі запланованої програми, не звертаючи уваги на зміни обставин що вимагають зміни стилю спілкування. Він ніби все робить правильно у нього є обґрунтований план, правильно сформульовані педагогічні завдання. Однак він не враховує того, що педагогічна дійсність постійно змінюється. Наслідок реалізації такої моделі: добре сплановані види та форми роботи запишаються нездійсненими, мають досить низький педагогічний ефект.

Шоста модель. Викладач робить себе головним, а часом і єдиним ініціатором педагогічного процесу, блокуючи ініціативу та творчість школярів. Тут усе виходить від педагога: запитання, завдання, судження. Наслідки: педагог перетворюється на єдину рушійну силу навчально-виховного процесу; обмежується особиста ініціатива та творчість слухача; знижується пізнавальна та громадська активність аудиторії; губиться психологічний сенс взаємодії педагога та тих, хто навчається, вони перетворюються у пасивних споживачів інформації.

Сьома модель. У викладача є постійні сумніви: чи правильно тлумачить ту чи іншу ситуацію, чи не ображає слухачів тощо. У результаті – педагог стурбований не стільки змістовною стороною взаємодії, скільки окремими аспектами ставлень, що набувають для нього надважливого значення.

Восьма модель. У стосунках педагога з вихованцями переважає дружність.

Оптимальне педагогічне спілкування – це таке спілкування між викладачем і слухачами в навчанні, що створює найкращі умови розвитку вихованця як повноцінного суб'єкта навчальної діяльності, як особистості, забезпечує емоційний клімат, зокрема перешкоджає виникненню «психологічного бар'єру», здійснює керівництво соціально-психологічними процесами розвитку групи і сприяє максимальному використанню в навчальному процесі сильних сторін особистості педагога та нейтралізує слабкі.

Оптимальний стиль педагогічного спілкування сприяє розв'язанню цілої низки завдань, а саме: спілкування з аудиторією стає приємним; полегшується процес налагодження стосунків; підвищується ефективність передання інформації, і все це відбувається на рівні емоційного благополуччя педагога й слухачів на всіх етапах спілкування.

Література

1. Авралова Е. В. Психолого-педагогические проблемы общения / Е. В. Авралова, М. В. Овчинников. – М.: Генезис, 2000. – 356 с.
2. Брушлинский А. В. Психологична підтримка в вищому навчальному закладі / А. В. Брушлинский // Психологічний журнал. – 1994. – № 5. – С. 102–116.
3. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища шк., 1997. – 304 с.
4. Яблонко В.Я. Психологічні особливості адаптації курсантів в умовах вищого військового навчального закладу / В. Я. Яблонко. – М. : ВПА, 1992. – 227 с.

УДК 378.147

Н. В. ШАВРОВСЬКА

Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького

ЛАБІЛЬНІСТЬ МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОГО РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

Існують декілька невіршених питань у сучасному процесі шкільного навчання, які стосуються сприяння розвитку обдарованості. Поняття «обдарованості» можна розглядати як сукупність природних та інтелектуальних здібностей суб'єкта, що сприяють поглибленому розумінню навколишнього світу, зумовлюють якісне навчання і творчість. Поряд із цим кожна дитина має творчий потенціал, однак умови зростання не дозволяють його виявити і розвинути. Вирішення зазначеної проблеми виявлення та підтримки дозволить розкрити потенціал кожної дитини і забезпечити відповідні умови його розвитку. Вчитель часто виступає як транслятор знань – педагог не ризикує стимулювати творчий самовияв у дітей через можливість некерованості цього процесу. Проблемним залишається виховання впевненості у власних силах обдарованих дітей. Пом'якшення стереотипів мислення педагогів допоможе їм широко застосовувати прийоми, що ґрунтуються на увазі, інтуїції та образності мислення [1].

Специфіка професійної роботи педагога полягає в тому, що предмет діяльності – особистість, індивідуальність учня, вихованця. Інструментом професійної діяльності виступає власна особистість, індивідуальність. Важливим у педагогічній й роботі є оптимальне врахування специфіки гармонійного розвитку юної творчої обдарованої особистості. Успішна діяльність вчителя, який працює з обдарованими дітьми, у значній мірі залежить від професійних якостей. Важливою умовою ефективної роботи є постійний саморозвиток особистості педагога. Важливим об'єктом вивчення у педагогічній психології виступає власне особа педагога, його особистісні риси, тип мислення, характер підходу до реалізації професійних обов'язків. До ознак готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми можна віднести такі як: фрустраційна толерантність; творчий підхід до вирішення питань гнучкість мислення, поведінки; центрованість на проблемі; демократичний характер; обізнаність у можливостях пошуку інформації з різних тем; вільне володіння різноманітними формами та засобами навчальної діяльності; зацікавленість у нестандартних рішеннях; схильність до експериментування; емпатійність; розвинені комунікативні навички; достатній духовний розвиток.

Особлива увага відводиться дослідженню гнучкості (лабільності) та ригідності психіки. Поняття «лабільність» походить від латинського «нестійкий, рухливий» – швидкість, з якою фізіологічна система реагує на подразнення і повертається у вихідне положення. У диференціальній психології під лабільністю розуміють одну з властивостей нервової системи, що характеризується швидкістю виникнення і припинення нервового процесу. Термін запровадив російський фізіолог М. Введенський [6, с.183].

Дослідники виділяють окремі сфери обдарованості: академічні досягнення, спортивні, комунікативні, інтелектуальні, творчі, тому у процесі психолого-педагогічної взаємодії з обдарованою дитиною перед вчителем виникає ряд завдань: врахувати сфери обдарованості; необхідність збалансувати розвиток (фізичний, інтелектуальний, соціальний, особистісний); ставити акцент на самостійності дитини (чим у меншій мірі висувається така вимога, тим більше зусиль дорослого щодо структурування часу); розвивати навички навчання (особливо в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку); забезпечувати ефективними засобами навчання; поєднувати розвиток та соціальну адаптацію – це особливе завдання, яке включає формування у обдарованих дітей толерантного ставлення до інших, менш обдарованих однолітків.

Вирішення означених завдань може сприяти саме гнучкості (лабільності) мислення та поведінки педагога. Розглянемо ряд ситуацій, в яких також доцільно проявляти лабільність.

1. Проявляти відкритість новому – обізнаність у новинках науки, техніки, світових досягненнях та ін.
2. У специфіці подання навчального матеріалу – постановці проблемних запитань, моделювання ситуацій, експерименти у навчанні.
3. Формулювання творчих завдань: самостійно, для одного учня, робота в парі, в групі.
4. Урізноманітнення форм навчальної діяльності.
5. Обов'язковим є узагальнення – системне, цілісне бачення світу – акцент на формуванні світогляду.
6. Педагог не завжди може бути обізнаний з проблеми, яка викликала пізнавальний інтерес дитини.

7. Делегування відповідальності – дитина перетворюється у педагога, навантажується відповідальністю – відбувається своєрідна зміна ролей.

8. Здійснення контролю знань – необхідна широта критеріїв, обдарованих дітей не можна оцінювати по загальноприйнятому шаблону (критерії оцінювання можуть вигадувати самі діти).

9. Виконання певних правил, засвоєння алгоритмів.

10. Специфічне заохочення – підкріплення впевненості.

11. Вчасно реагувати на прояви втоми у дитини, здійснювати профілактику втомлюваності.

12. Заземляти цілі у дитини, у випадку, якщо вони надто завищені.

В якості рекомендацій, дотримання яких має сприяти формуванню гнучкості психіки та поведінки педагогів, пропонуємо ряд порад:

– формуйте вміння конструктивного вирішення конфліктних ситуацій,

– переборюйте внутрішні перешкоди творчим проявом;

– утримуйтеся від оцінювання у процесі роботи;

– демонструйте можливість використовувати нетрадиційні рішення в стандартних (аналогічних) ситуаціях;

– розширюйте можливість розумової розминки (застосовуйте розвиваючі технології);

– приділяйте достатньо уваги роботі несвідомої сфери;

– запроваджуйте особистісно-зорієнтовані моделі навчання і виховання;

– створюйте ситуації вибору для дитини, давайте їй можливість робити самостійний крок, навіть

якщо вам вибір не до вподоби;

– творіть самі;

– виявляйте повагу до особистої території, думки;

– заохочуйте досягнення у сферах діяльності, де дитина не виявляє успіхів, тим самим стимулюючи

особистісний розвиток.

– уникайте осудження;

– демонструйте можливості навчання, професії, життя.

– обов'язково використовуйте у професійній діяльності завдання, зорієнтовані на вирішення практичних задач, з можливістю висловити свої думки, бачення, обґрунтувати їх;

– заохочуйте вихід дитячої енергії, рухливості, емоційності через ігри, забави, читання та

інсценування казок.

– будьте терплячими до ідей, поважайте допитливість дитини.

– здійснюйте час від часу погляд на себе;

– враховуйте потреби сучасної молоді;

– проявляйте гнучкість поведінки: у зміні методів роботи, зміні стилю поведінки; зміні стилю спілкування.

Отже, критеріями творчих вчителів можна визначити: наявність власної педагогічної концепції, професійна компетентність, що базується на спеціальній теоретичній підготовці; вільне володіння українською мовою, урахування належності вчителя і учня до певної культури, повага до іншої культури; досвід плідної педагогічної діяльності; активна науково-методична позиція, діяльність (публікації, розробки); позитивна Я-концепція; наявність комунікативних якостей і здібностей; емоційна стабільність, цілеспрямованість, наполегливість, адекватна самооцінка, високий рівень знання предмета і вільне володіння різноманітним інструментарієм педагогічної технології; вимогливість і вміння знайти підхід до кожного учня; високий рівень загального інтелектуально-духовного розвитку; зрілість, міцне здоров'я; почуття гумору; творчий світогляд, активна життєва позиція; доброзичливість, чуйність і чесність, педагогічний такт; наявність організаторських здібностей; партнерство, яке переводить триаду «вчитель-учень-батьки» у русло суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Процес формування професійної готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми та молоддю є досить тривалим та багатокомпонентним. Оскільки роль педагога полягає в можливості повноцінного розвитку природних задатків дитини, активній просвітницькій роботі з батьками, тому особистісний саморозвиток вчителя в контексті вищерозглянутих завдань набуває особливого значення і потребує подальшого детального дослідження.

Література

1. Абрамова Г. С. Алгоритм работы психолога со взрослыми. / Г. С. Абрамова. – М. : Академический проект : Гаудеамус, 2003. – 204 с.
2. Бартко В. І. Розвиток здібностей і творчого потенціалу [Текст] / В. І. Третяк // Обдарована дитина. – 2005. – № 1 – С. 27–31.
3. Гільбух Ю. З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра. – К., 1992. – 216 с.
4. Моляко В. О. Здібності, творчості, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень [Текст] : монографія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. О. Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
5. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини и А. Ауербах. – СПб. : Питер, 2003. – 1096 с. : ил.
6. Психологічна енциклопедія / Автор-упор. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА У ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДАХ

Головним завданням діяльності системи виконання покарань кримінально-виконавчим законодавством визначено створення умов для виправлення і ресоціалізації засуджених, за наявності яких вони можуть позбутись негативних звичок, особистісних установок, які призвели до скоєння злочину та набути соціально-корисні навички, які дозволять їм правомірно поводитись у суспільстві після звільнення з місць позбавлення волі, позитивно адаптуватись до життя у відкритому громадянському суспільстві. Саме тому процес ресоціалізації громадянина, що скоїв злочин, полягає у відновленні якостей, необхідних для суспільно-позитивного буття в суспільстві. Для цього здійснюється психолого-педагогічна робота із засудженими, яка проводиться в індивідуальній, груповій і масовій формах на основі психолого-педагогічних принципів і методів.

Психолого-педагогічна робота в місцях позбавлення волі має свою специфіку і вирізняється тим, що її об'єктами є громадяни, в поведінкових ознаках яких присутні стійкі асоціальні установки. Тому з метою виправлення їх девіантної поведінки, запобігання вчинення засудженими нових злочинів та допомоги їм після звільнення від відбування покарання, працівниками органів та установ пенітенціарної системи застосовується цілий комплекс соціально-виховних заходів. Ця робота спрямована на формування та закріплення у засуджених прагнення до заняття суспільно корисною діяльністю, сумлінного ставлення до праці, дотримання вимог чинного законодавства та інших, прийнятих у суспільстві правил поведінки, підвищення їх загальноосвітнього і культурного рівнів.

В подальшому, під час відбування покарання, участь засуджених у виховних заходах, які проводяться у виправних колоніях, враховується при визначенні ступеня їхнього виправлення, а також при застосуванні до них заходів заохочення і стягнення.

Розпорядком дня установ кримінально-виконавчої системи можуть бути передбачені виховні заходи, участь у яких для засуджених обов'язкова. Крім того, у виправних колоніях проводиться моральне, правове, трудове, естетичне, фізичне та санітарно-гігієнічне виховання засуджених, що сприяє становленню їх на життєву позицію, яка відповідає правовим нормам і вимогам суспільно-корисної діяльності.

Стимулювання правослухняної поведінки засуджених здійснюється за допомогою програм диференційованого виховного впливу з урахуванням їхньої поведінки, психічного стану і ступеня соціальної занедбаності. Реалізація цих програм також є формою соціально-виховної роботи із засудженими, яка проводиться у взаємодії з державними, громадськими організаціями та релігійними конфесіями для досягнення мети виправлення та ресоціалізації засуджених. Розробляються такі програми з урахуванням поведінки засуджених, їх соціально-демографічних особливостей і ступеня соціально-педагогічної занедбаності та враховують можливості виховної функції режиму відбування покарання, загальноосвітнього і професійно-технічного навчання, заходів заохочення і стягнення, які застосовуються до осіб, позбавлених волі, самодіяльних організацій засуджених, громадських, благодійних і релігійних організацій, а також залучення засуджених до самовиховання.

Сьогодні в установах виконання покарань області реалізуються такі програми, як «Освіта», «Професія», «Правова просвіта», «Духовне відродження», «Творчість», «Фізкультура і спорт», «Подолання алкогольної та наркотичної залежності», «Підготовка до звільнення». Всі вони реалізуються на основі принципів педагогіки співробітництва та сприяють формуванню взаємовідносин та партнерства між персоналом і засудженими для досягнення мети їх виправлення й ресоціалізації.

З метою забезпечення конституційного права засуджених на отримання загальної освіти, розвитку загальноосвітнього навчання, як одного з основних засобів виправлення та ресоціалізації, сприяння соціальній адаптації засуджених після звільнення, у всіх установах виконання покарань Хмельницької області забезпечено роботу загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів.

При установах області функціонує три вечірні школи (у Райківській, Шепетівській та Ізяславській виправних колоніях). У взаємодії з обласним управлінням освіти і науки перепрофільовано навчально-консультаційний пункт при Замковій виправній колонії у класи з вечірньою формою навчання. В Хмельницькому слідчому ізоляторі організовано навчання неповнолітніх осіб за екстернатною формою. Так, впродовж поточного навчального року в установах області навчалось 478 засуджених, що становить більше 80% від тих, які не мають загальної середньої освіти.

Для професійного навчання засуджених та отримання ними конкурентоспроможної на ринку праці робітничої професії в трьох виправних колоніях створені навчальні центри. В них засуджені успішно опановують такі професії токаря, фрезерувальника, верстатника деревообробних верстатів, столяра-червонодеревщика, чоботаря, шліфувальника, штампувальника, електрика, зварювальника, кравця та інші. Всього впродовж року в установах області отримують робітничі професії близько 700 засуджених. Для особливо сумлінних та обдарованих випускників передбачена можливість навчання у вищих навчальних закладах, для чого укладено відповідні угоди із Хмельницьким національним університетом та

Хмельницьким інститутом МАУП. Згідно цих угод усі бажаючі засуджені за власні кошти можуть навчатися за дистанційною формою навчання, здобути одну з 11 спеціальностей і отримати вищу освіту. На даний час у вищих навчальних закладах області навчається три засуджених.

Для забезпечення права засуджених на свободу світогляду та віросповідання, сприяння їх духовному розвитку, підтримується тісний зв'язок з представниками Української православної, Римокатолицької церкви та інших релігійних конфесій. Адже виховний вплив релігії значно сприяє тому, що віруючі засуджені практично не допускають порушень вимог режиму відбування покарання та краще реагують на заходи виховного впливу.

Дотримуючись принципу прозорості своєї діяльності, управління кримінально-виконавчої служби активно та на постійній основі співпрацює з громадськими організаціями та благодійними фондами області. Так, впродовж минулого року, з нагоди святкування Великодня в установах області проведено виставку творів художньо-прикладної творчості. Твори засуджених переможців цієї виставки були представлені на благодійній виставці майстрів декоративно-прикладного мистецтва, організованої Хмельницькою єпархією Української православної церкви. Виставлені твори здобули високу оцінку організаторів виставки та нагороджені дипломами Хмельницької єпархії УПЦ.

Серед відносно нових методів психолого-педагогічного впливу на особистість засудженого у виправних колоніях Хмельницької області активно проводиться робота стосовно поширення організації дозвілля, залучення державних організацій та громадськості до процесу ресоціалізації засуджених, їх естетичного виховання, надання їм можливості реалізувати себе через творчість. Так, кожного року до річниці Незалежності України організується виставка творів художньо-прикладного мистецтва засуджених, яка, зазвичай, діє в Хмельницькій обласній бібліотеці для юнацтва.

Для забезпечення права засуджених, які відбувають покарання у виправних установах області, на дозвілля і відпочинок, створена відповідна матеріально-технічна база, розвинена система клубної роботи, працюють спортивні секції, різноманітні гуртки прикладної творчості, художньої самодіяльності.

Окрім цього, для забезпечення права на дозвілля та відпочинок в установах діють спортивні майданчики, кімнати психоемоційного розвантаження, кімнати виховної роботи, секції з шахів та шашок, настільного тенісу. Організуються відповідні турніри, змагання між засудженими відділення та установи, після чого переможці яких нагороджуються грамотами та подарунками.

Слід зазначити, що засуджені із задоволенням приймають участь у такого роду заходах, оскільки це не тільки допомагає їм творчо реалізувати себе, але й розвинути свої здібності, з рештою, здобути нові спеціальності, які допоможуть їм у житті після звільнення з місць позбавлення волі.

З метою надання засудженим права на інформацію, кожне з відділень забезпечене кольоровим телевізором, радіоточками, з яких вони взнають про останні новини України та світу. Для проведення правороз'яснювальної роботи із засудженими у відділеннях виготовлені інформаційні стенди, на яких розміщується найновіша різнопланова інформація, систематично проводяться інформаційні години на різну тематику, радіолекторії, організуються зустрічі з юристами та іншими фахівцями, в ході яких засудженим роз'яснюються вимоги чинного законодавства, їх права та обов'язки.

З метою повного інформування засуджених про права та свободи, встановлені Загальною декларацією прав людини в загальноосвітніх навчальних закладах установ області із засудженими проводяться уроки «Права людини», а в бібліотеках установ організуються тематичні експозиції з історії розвитку Міжнародних правозахисних концепцій та проводяться інші заходи просвітнього характеру.

У відділеннях соціально-психологічної служби установ області проводять виховні години на тему «Міжнародні правові акти», а також лекції, бесіди з питань реалізації і захисту прав людини.

Для вирішення нагальних проблем засуджених начальниками відділень соціально-психологічної служби щоденно здійснюються прийоми з особистих питань. У відділеннях розміщена інформація про дні та години прийому засуджених з особистих питань керівництвом установ виконання покарань. Щотижнево проводяться комісійні обходи з залученням представників всіх служб УВП з метою неухильного забезпечення прав та свобод засуджених, а також покращення умов їх утримання. Під час таких обходів також розглядаються та вирішуються звернення засуджених з різних питань.

З метою забезпечення засудженим належних умов для самоосвіти та різнобічної підготовки, у всіх установах області діють бібліотеки, в яких містяться художня, наукова, правова, навчальна та інша література. Вживаються заходи щодо постійного оновлення бібліотечного фонду виправних колоній необхідною різноплановою літературою. Окрім цього, додатково, обладнано у всіх відділеннях СПС бібліотечки відділень. Для загального розвитку засуджені передплачують періодичні видання, такі як «Урядовий кур'єр», «Голос України», «Закон і обов'язок», «Зона криміналу» та інші.

Система кримінальних покарань у вигляді позбавлення волі за останнє десятиріччя пройшла багаті етапи реформування, спрямованих на відповідність умов відбування покарання до Європейських стандартів. Описана вище робота висвітлює діяльність органів та установ виконання покарань саме у цьому напрямку, який стосується розвитку декриміналізаційної особистості засудженого. І в цьому заслуга не тільки пенітенціаріїв, а й представників державних, громадських та релігійних організацій. Адже саме цю стратегію необхідно вдосконалювати й розвивати заради спільної мети – виховання свідомої особистості.

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.99

О. В. БУЛАСЬВСКА
Волинський національний університет ім. Лесі Українки

ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ СЕРЕДЬНОГО МЕДИЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Професійну діяльність середнього медичного персоналу можна розглядати як послідовність таких етапів:

- 1) аналіз проблемної ситуації (управлінської, педагогічної, дослідницької та такої, що пов'язана із доглядом за хворими тощо);
- 2) формулювання наявної або потенційної проблеми;
- 3) планування та організація діяльності;
- 4) здійснення плану;
- 5) оцінка результату.

У основі реалізації професійної діяльності середнього медичного персоналу є ідеї переведення пацієнта в позицію активного суб'єкта власної діяльності для підтримки й відновлення оптимального рівня своєї життєдіяльності і розвиток у нього відповідальності за своє здоров'я. Медсестра має прагнути до того, щоб цілі її професійної діяльності були внутрішньо прийняті пацієнтом.

Середній медичний персонал виступає як організатор умов (навколишнього середовища), що сприяють підтримці і відновленню здоров'я пацієнта, як його консультант і безпосередній виконавець запланованого.

Хвора людина, яка прагне звільнитись від хвороби, видужати, очікує допомоги, підтримки, турботи. Ці очікування, що є властивими людині у будь-якій ситуації, ще більш гостро виявляються під час хвороби. Незадоволення цих очікувань часто провокує зміну психічного стану пацієнта. Цей стан має вирішальне значення як під час виникнення хвороби, так і обумовлює особливості її перебігу, визначає розвиток і успіх лікувальних дій.

Нерідко тривога і страх переважають у клінічній картині, і тому найбільш розумним, на нашу думку, буде починати вибудовувати стосунки із пацієнтом під час психотерапевтичного впливу (психотерапія – «зцілення душею», умовами якої є «... безоцінне ставлення до пацієнта і прийняття його таким, який він є, співстраждання і співчуття до нього, а також щирість і чесність поведінки» [1, с. 447]. «Часто хвороба є доброякісною і тому немає сенсу «навалюватись» на хворого сильними (і не завжди безпечними) засобами: одужання настане самостійно навіть без ліків, якщо заспокоїти та підбадьорити хворого» [2, с. 9].

Середній медичний персонал завжди (усвідомлює він те чи ні), створює на хворого враження, яке і є основою їх подальшої взаємодії. Тому медсестра, яка вважає, що їй психотерапія не потрібна, здійснює вплив на психіку своїх пацієнтів, однак цей вплив має негативний знак: він шкодить і хворому, і медсестрі.

Ліками, якими найбільш часто користуються у щоденній лікувальній практиці, є слово самого медичного працівника. Іншими словами, важливими є не лише пігулки чи внутрішньовенна ін'єкція, але й слова, міміка, жести, атмосфера у цілому, в якій здійснюється це дійство. Добросовісна медсестра постійно удосконалюється у своїх маніпулятивних навичках, підвищує свою кваліфікацію на курсах, однак, в той же час, значно менше уваги приділяє володінню таким могутнім засобом лікування як слово.

Не слід забувати, що пацієнти у більшості випадків є досить навіюваними. Давно помічено, що фальшиві пігулки (вони називаються «плацебо», букв. – сподобаюсь) ефективно допомагають лікувати хворих. Зазвичай, вони допомагають менше, але різниця зі справжніми ліками іноді є незначною. «Відсоток ефективності плацебо коливається від 50 до 80 у порівнянні із застосуванням справжніх ліків» [3, с. 13]. Як свідчать результати досліджень, середній медичний персонал більше впливає на психіку, аніж на соматіку.

Медичні працівники займають таке становище в суспільстві, що кожна людина чекає від них психологічної допомоги і підтримки. У процесі будь-якого з аспектів своєї професійної діяльності вони здійснюють сильний вплив на психіку хворих, і єдине, що вони можуть вільно вибрати, – це впливати в позитивному чи негативному сенсі, на користь або на шкоду хворому. Саме тому професійне спілкування з пацієнтами є такою ж важливою складовою професійної діяльності середнього медичного персоналу, як і маніпулятивна діяльність.

Таким чином, під професійним спілкуванням середнього медичного персоналу ми розуміємо процес встановлення і розвитку професійних контактів між ним і суб'єктами спілкування, який ґрунтується на потребах у спільній діяльності і який включає передачу інформації, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння партнерами по спілкуванню один одного.

Наразі, спілкування медсестри з пацієнтом у межах заявленої проблематики розглядається з метою визначення тих психологічних особливостей професійної діяльності медсестри, що впливають на неї у процесі внутрішньо особистісного спілкування.

Спілкування є наявним практично в усіх сферах професійної діяльності середнього медичного персоналу. Через спілкування медсестра визначає, що означає для пацієнта бути здоровим, наскільки він прагне бути здоровим і що готовий для цього зробити. Тобто пацієнт приймає рішення щодо своєї діяльності у минулому, сьогодні і майбутньому. Спілкування упереджає собою усю маніпулятивну діяльність медсестри (ін'єкції, перев'язки, катетеризація, зондування, гігієнічні заходи тощо) і потім її забезпечує. Цей аспект професійної діяльності середнього медичного персоналу забезпечується тільки його професійним спілкуванням, підтримання належного рівня якого можливе лише за допомогою відповідного навчання.

Література

1. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 752 с.
2. Магазаник Н. А. Искусство общения с больными. – М. : Медицина, 1991. – 112 с.
3. Амосов Н. М. Преодоление старости. – М. : Издательство «Будь здоров!», 1996. – 190 с.

УДК 159.91:616.132.2

В. К. ГАВРИЛЬКЕВИЧ

*Хмельницький національний університет,
Хмельницький обласний психоневрологічний диспансер*

ЕМОЦІЙНО-ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ДОРΟΣЛИХ ЯК ФАКТОРИ ПАТОГЕНЕЗУ ІШЕМІЧНОЇ ХВОРОБИ СЕРЦЯ

Ішемічна хвороба серця (далі за текстом – ІХС) є дуже поширеною серед населення цивілізованих країн. Кількість хворих на ІХС невинно зростає і в нашій країні. Збільшується і смертність населення внаслідок ІХС, незважаючи на бурхливий розвиток фармакології та появу й застосування нових медикаментів. Така ситуація змушує лікарів і науковців більше уваги звертати на психологічні фактори, що спричинюють виникнення ІХС, та психологічні методи лікування і профілактики.

При ознайомленні з літературними даними ми звернули увагу на велике різноманіття емоційних феноменів, що описуються в існуючих дослідженнях, присвячених психосоматичним аспектам ІХС. На нашу думку, накопичений у літературі матеріал стосовно ролі емоційних факторів у виникненні та перебігу ІХС, потребує систематизації. Адже емоційна сфера особистості та емоційні фактори є неоднорідними за своєю структурою.

Для здійснення такої систематизації ми взяли за основу структуру емоційної сфери, яку наводить О.Д. Хомська [11, с. 327]. Вона виділяє в емоційній сфері три рівні: 1) *емоційна реактивність або емоційне реагування* – короткочасна відповідь на той чи інший вплив, яка має ситуативний характер; 2) *емоційні стани* (настрої, емоційний фон), які відображають загальне ставлення людини до оточуючої ситуації, до самої себе; 3) *емоційно-особистісні якості* (особистісні якості людини, які відображають її емоційні особливості).

Мета цього дослідження – визначити роль емоційно-особистісних якостей дорослих людей у патогенезі ІХС. Для досягнення поставленої мети ми провели теоретичне дослідження наукових публікацій, присвячених ролі емоційних факторів у виникненні та перебігу ІХС. При цьому ми використовували системний підхід і теоретичні методи, такі як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення.

Висвітлення результатів дослідження. Проаналізувавши праці В.Ф. Виноградова [1], Є.А. Гаврилової [2], І.В. Гагуліна та В.В. Гафарова [3], І.Є. Ганеліної [4], Ю.М. Губачева [5], Ю.В. Зіміна [6], Ц.П. Короленко та співавторів [7], А.Г. Мрочка і Т.Д. Тябути [8], Є.Н. Ревенок і Л.І. Завилянської [9], Т.Д. Тябути [10], З.І. Янушкевичюс і співавторів [12], ми побачили, що одні дослідники виникнення ІХС пов'язують із такими особистісними якостями, як: впевненість у собі та своїх силах; сила, енергійність, активність; звичка до прискорення життєвого темпу, прискорення темпу діяльності; постійна цілеспрямованість; висока працездатність; відсутність задоволення від завершення роботи; невміння відпочивати; самодисципліна; розвинене почуття обов'язку; гармонійне ставлення до оточуючої дійсності; відсутність невротичної переробки незвичайних та екстремальних переживань; наполегливість у змаганнях, вміння здобувати визнання, честолюбність; агресивність, недружелюбність, ворожість; тривале й глибоке переживання негативних емоцій; зовнішня спокійність і внутрішня емоційна напруженість, мобілізаційна готовність; крайній ступінь пригнічення внутрішніх спонукань; неохильність відкривати душу.

Інші дослідники важливого значення в розвитку ІХС надають діаметрально протилежним якостям: дисгармонійність особистості, психопатоподібність, невротичність; знижена толерантність до стресів; іпохондричність; істероїдність; емотивність, сензитивність; циклотимність; депресивність, дистимічність, тривожність; ригідність; порушення самооцінки; порушення соціальної адаптації; порушення усвідомлення власних проблем і необхідності психологічної допомоги та підтримки.

Із опису психологічних портретів, що корелюють із високою частотою захворювання на ІХС, ми бачимо наявність суперечливих даних, зокрема:

– гармонійність ставлення до оточуючої дійсності та дисгармонійність особистості не можуть співіснувати одночасно, бо дисгармонійна особистість не може гармонійно ставитись до оточуючої дійсності; так, наявність агресивності, недружелюбності, ворожості є проявами дисгармонійного ставлення до оточуючої дійсності;

– в одних дослідженнях показано наявність у хворих просоціальних рис особистості, а в інших відзначено порушення їхньої соціальної адаптації;

– одні дослідники вказують на відсутність у хворих невротичної переробки незвичайних та екстремальних переживань, а інші описують у них низку невротичних рис особистості.

Такі суперечливості дослідницьких даних, з одного боку, можуть бути зумовлені тим, що в наведених дослідженнях обстежувалися різні контингенти хворих на ІХС (різного віку та статі, з різними клінічними формами ІХС), а також використовувалися різні діагностичні методи та методики. А з іншого боку, внутрішня суперечливість є окремою рисою, що характерна для коронарних особистостей. Також внутрішня суперечливість особистості коронарних хворих проявляється в: 1) зовнішній спокійності та внутрішній емоційній напруженості, агресивності, недружелюбності; 2) крайньому ступені пригнічення внутрішніх спонукань при надмірно активній орієнтації на зовнішні спонукання; 3) порушенні усвідомлення власних проблем при активній боротьбі із зовнішніми проблемами.

Література

1. Виноградов В. Ф. Характерологические особенности личности, преморбидное и актуальное состояние психики у больных ишемической болезнью сердца / В. Ф. Виноградов // Кардиология. – 1986. – Т. XXVI, № 12. – С. 60–62.

2. Гаврилова Е. А. Роль поведенческого типа А и психического стресса в развитии ишемической болезни сердца, возможности психопрофилактики и психотерапии заболевания / Е. А. Гаврилова // Кардиология. – 1999. – Т. 39, № 9. – С. 72–78.

3. Гагулин И. В. Личностная тревожность и ИБС (эпидемиологическое исследование) / И. В. Гагулин, В. В. Гафаров // Актуальные проблемы кардиологии Севера и Сибири : тезисы докладов конференции / Отв. ред. академик АМН СССР, проф. К. Р. Седов. – Красноярск, 1991. – С. 16–17.

4. Ганелина И. Е. Некоторые аспекты проблемы патогенеза ишемической болезни сердца / И. Е. Ганелина // Кардиология. – 1971. – Т. XI, № 9. – С. 36–42.

5. Губачев Ю. М. Психосоматические соотношения при гипертонической болезни и ишемической болезни сердца : лекция по терапии для врачей-курсантов / Ю. М. Губачев / Ленинградский государственный ордена Ленина институт усовершенствования врачей им. С. М. Кирова, II кафедра терапии. – Ленинград, 1978. – 28 с.

6. Зимин Ю. В. Некоторые социальные и психологические факторы этиологии ишемической болезни сердца / Ю. В. Зимин // Кардиология. – 1974. – Т. XIV. – № 8. – С. 133–143.

7. Короленко Ц. П. Социально-психологические факторы в развитии ишемической болезни сердца и артериальной гипертензии / Ц. П. Короленко, Н. Л. Бочкарева, В. П. Соколов // Тезисы V Всероссийского съезда терапевтов (23–25 ноября 1982 г.) / Ред. коллегия : акад. АМН СССР Е. М. Тареев и др. / Министерство здравоохранения РСФСР, Всероссийское научное медицинское общество терапевтов, Научно-исследовательский институт скорой помощи им. Н. В. Склифосовского. – М., 1982. – Часть II. – С. 144–145.

8. Мрочек А. Г. Характеристика личностных особенностей больных различными формами ишемической болезни сердца / А. Г. Мрочек, Т. Д. Тябут // Здравоохранение : научно-практический ежемесячный журнал. – Минск, 1998. – № 11. – С. 7–11.

9. Ревенок Е. Н. Особенности личности и психотерапия больных ишемической болезнью сердца / Е. Н. Ревенок, Л. И. Завилянская // Вопросы психиатрии и психотерапии : краткие тезисы докладов Тамбовской областной научно-практической конференции психиатров (июнь 1977 г.) / Ред. д. мед. н., проф. И. М. Виш. – Тамбов, 1977. – С. 617–618.

10. Тябут Т. Д. Характеристика взаимосвязи личностных, психофизиологических и нейрогуморальных факторов у больных ишемической болезнью сердца : автореф. дисс. ... доктора мед. наук / Смоленская государственная медицинская академия. – Смоленск, 1999. – 34 с.

11. Хомская Е. Д. Нейропсихология : учебник для вузов / Е. Д. Хомская. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 496 с.

12. Янушкевичюс З. И. Психологические аспекты ишемической болезни сердца / [З. И. Янушкевичюс, И. Н. Блужас, А. В. Баубинене, А. А. Гоштаугас] // Первичная психологическая профилактика и реабилитация больных ИБС : тематический сборник научных трудов / Отв. ред. акад., проф., д. мед. н. З. И. Янушкевичюс / Министерство высшего и среднего специального образования Литовской ССР, Научно-исследовательский институт физиологии и патологии сердечно-сосудистой системы при Каунасском медицинском институте. – Вильнюс : Редакционно-издательский совет Министерства высшего и среднего специального образования Литовской ССР, 1982. – С. 3–16.

ДУХОВНІСТЬ І ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

Здоров'я людини є об'єктом дослідження багатьох сучасних галузей наукового пізнання. Духовне здоров'я людини як мета валеологічної освіти може бути реалізоване лише тоді, коли весь освітньо-виховний процес забезпечить спадковість соціально-психологічної взаємодії особистості і суспільства від моменту народження та до самої смерті людини. Ще до недавнього часу сучасна медицина була неспроможна відповісти, чи існує якийсь зв'язок між духовністю та здоров'ям людини. Однак на світанку людської історії духовність складала основу суспільства та виявляла себе у культурі, медицині, управлінні суспільством. У культурі кожного народу існують свої корені духовності, і духовність кожної культури своїм чином впливає на сучасний світ.

На думку О. І. Реріх, духовність – це життєва сила, яка приводить у рух людину, це психічна енергія, яка включає у себе інтелектуальні, моральнісні, естетичні, релігійні здобутки, об'єднані у єдине енергетичне поле, яке складає сутність людського світу [1].

Під духовністю людини розуміють здатність її розрізняти та обирати моральнісні цінності та підпорядковувати їм свої вчинки, поведінку, спосіб життя, а також характер діяльності у природному та соціальному середовищі. Духовність певної людини – на рівні індивідуальності та особистості – характеризується сукупністю обраних для власного керування ідеальних цінностей, або ціннісних орієнтацій, захищених механізмами психологічної оборони особистості від пізнання іншими людьми та від їхньої зміни. Справжня сутність людини віддзеркалюється найяскравіше у духовно-моральнісних якостях, притаманних лише людині. Ці якості знаходяться над біологічною та над соціально зумовленою організацією людини, тому що неможливо виховати ці якості зі скерованою спрямованістю. Людині властиві такі духовно-моральнісні якості, в яких зосереджена як специфічна інформація, так і специфічні здібності людини для її усвідомлення та застосування:

- усвідомлення свободи волі або свободи вибору;
- відчуття любові;
- усвідомлення впевненості та визначеності у сучасному та майбутньому;
- усвідомлення притаманного йому механізму розпізнання добра та зла;
- здатність до самооцінки;
- усвідомлення якості власної волі;
- почуття віри;
- почуття гідності;
- усвідомлення почуття сорому;
- здатність до прогнозування подій та оцінювань;
- здатність самоідентифікувати свою особистість, пам'ятати власне ім'я;
- здатність пам'ятати події та пов'язані із ними переживання; відчуття часу;
- здатність сприйняття краси та прагнення до неї;
- здатність до творчості (наукової, педагогічної, технічної, художньої та музичально-поетичної, організаторської);
- здатність дивуватися;
- здатність розуміти у будь-чому особливий та (або) переносний зміст;
- відчуття смішного, почуття гумору;
- здатність радіти, відчувати себе щасливим;
- здатність відчувати горе (своє та чуже);
- здатність відчувати заздрість, ревності, жагу помсти [2].

Вказані духовно-моральнісні якості є вродженими. Людина, при бажанні, може їх у собі виявляти чи не визнавати наявність наведених якостей, не бажати їх аналізувати, або не визнавати їхню персональну цінність та імперативний характер. Це відбувається лише до часу, коли з такою людиною не станеться нещастя: втрата здоров'я, рідних, працездатності тощо.

Під духовним здоров'ям розуміють спрямованість людини як індивідуальності та особистості, обумовлену сукупністю обраних для особистого керування ціннісних орієнтацій, що визначають вчинки, поведінку, спосіб життя та характер її діяльності у соціальному та природному середовищі. Діагностується духовне здоров'я або нездоров'я індивідуально на основі об'єктивного виявлення та аналізу усієї сукупності персональних ціннісних орієнтацій людини. Людина, що керується у житті позитивними ідеальними цінностями, є духовною або духовно здоровою і, навпаки, озброєна негативними ідеальними цінностями, повинна бути визнана духовно нездоровою або бездуховною.

Провідні дослідження в галузі впливу духовності на здоров'я людини проводяться у Медичному Центрі Університету Дюка (Duke University Medical Center) під керівництвом д-ра Гарольда Г. Кеніга. Його дослідження спрямовані на те, щоб з'ясувати, як духовність впливає на осіб похилого віку та інвалідів із

різними захворюваннями від раку молочної залози до незначних нездужань. Для його досліджень були обрані пацієнти, для яких християнська віра грала суттєву роль у їхньому житті [3].

Відомо, що стреси пригнічують імунітет та опірність хворобам, сприяють розвитку серцево-судинних захворювань, розладам діяльності травневої системи, обміну речовин [4]. Д-р Кеніг з'ясував, що духовність спрямовує пацієнта, дає усвідомлення взаємозв'язків, підтримку, та розвиває повагу до себе, що формує потужний механізм, який допомагає пережити стрес. А це різним чином має позитивний вплив на здоров'я. Дослідники з'ясували, що духовність пом'якшує стрес, сприяє розвитку відчуття спокою, психологічно змінює людину. Внаслідок цих змін зміцнювалась імунна система, пацієнт ставав більш оптимістичним, що робить вірогідним продовження терміну життя та покращення здоров'я.

Один із найближчих, цілісних, найефективніших шляхів досягнення повного здоров'я, і духовного, і фізичного – це релігія. До психологічних механізмів, які дають можливість релігійним людям бути стійкішими до психотравмуючих ситуацій є:

1) компенсація – зменшення почуття неповноцінності, невдач у житті за рахунок можливості виявити себе у релігійній сфері;

2) фантазування – зменшення психічного напруження через уявне здійснення Богом помсти;

3) раціоналізація – сприяє ліквідації почуття провини за рахунок сповіді.

Але зовнішні прояви релігійності людини ще не являються безумовним свідомством її духовності.

В міру духовного росту мають місце і такі фактори:

1. Релігія забезпечує цілісну систему світосприйняття, морального оцінювання.

Мовою психології можна сказати, що християнство здатне “лікувати” депресії, нервозні стани і часто стає основною перепорою для людей схильних до суїциду.

2. Усунення морального неспокою.

Релігія надає такий спосіб розслаблення як молитва. При молитві мозок людини повністю розслаблений і відключений від зовнішнього світу. Під час вечірньої молитви людина має можливість позбутися тієї психологічної напруги, що накопичилась за цілий день.

Незаперечною є користь Євангелія у складних життєвих обставинах. Зокрема у Писанні даються поради, як пережити втрату, горе, зневіру, зраду, кризу, недугу, нещастя, поразку, осуд, смуток, спокусу, страх, сумнів, тривогу, втому тощо. Адже прояви негативних почуттів неодмінно шкідливо відбиваються не лише на духовному, але й на фізичному здоров'ї [5].

3. Поєднання релігії з медициною.

Сьогодні багато людей страждають хворобами шлунку і травлення, ожирінням, цукровим діабетом.. Згадаймо, християнину дана заповідь бути помірним у їжі і написано : “Не хлібом єдиним житиме людина...”, – створено пости: Різдваиий, Великий піст і Петрівка. Також рекомендується постити двічі у тиждень: у середу і п'ятницю.

4. Поєднання релігії з фізикою.

Найсучаснішою теорією, є та, що порушення біблійної заповіді відбивається хворобою конкретної системи чи органу. Згідно з теорією торсійних полів, негативна думка, яка відходить від нас до людини, яку ми недолюблюємо, приносить шкоду і нам, і цій людині.

Висновки:

1. Від вибору ціннісних орієнтацій людини залежать її майбутні вчинки, поведінка, спосіб життя та характер діяльності у природному та соціальному середовищі, що дозволяє зберігати здоров'я та працездатність або викликає розлади здоров'я та соціальну дезадаптацію.

2. Попередження захворюваності є психолого-педагогічною задачею сім'ї та сфери освіти із участю медицини та церкви.

3. Духовне нездоров'я людини тривалий час може не виявлятися, тому що її ціннісні орієнтації реалізуються часто скрито, або їхня реалізація з певних причин відкладена.

4. Неможливість втілення задуманого може стати причиною стресу – нервово-психічного нездоров'я.

Література

1. Учение Живой Этики : в трех томах / Сост. Г. Е. Чирко. – СПб. : отд-е изд-ва Просвещение, 1993.
2. Мохнач Н. Н. Валеология / Н. Н. Валеология. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 256 с.
3. Мийо Ш. Исследования ставят духовность в центр внимания врачей / Ш. Мийо // Великая Эпоха. – 2012. – С. 4.
4. Селье Г. На уровне целого организма / Г. Селье. – М. : Наука, 1987.
5. Филимонов С. Церковь, больница, больно́й / Сергей Филимонов. – М. : Об-во Св. Василия Великого, 2001. – 385 с.

ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ХВОРИХ НА ПСОРИАЗ

Псоріаз – це хронічно-рецидивуючий еритематозно-сквамозний дерматоз генетичної та мультифакторної природи. Основним проявом захворювання є висипання, що має маніфестний характер та представляється у вигляді епідермальних і дермальних папул та бляшок, покритих характерними сріблястими лусочками, схильних до периферійного росту та зливання, можуть охоплювати значну поверхню тіла і проявлятися у вигляді еритродермії та вражати нігті. При артропатичній формі вражаються суглоби, що можуть призводити до інвалідизації пацієнта. Це досить розповсюджений дерматоз, який становить 3-6% усіх шкірних захворювань [5, с. 20].

У зв'язку із зростанням захворюваності та збільшенням важких форм перебігу псоріаз залишається важким і не до кінця вивченим захворюванням. Спостерігається тенденція зростання кількості хворих на псоріаз, що, найімовірніше, пов'язане з впливом екологічних чинників та великими психоемоційними навантаженнями.

Психологічна складова захворювання, що розкриває роль особистості в оптимізації та підвищенні ефективності комплексних лікувально-реабілітаційних заходів, що проводяться, залишається недостатньо вивченою, тоді як про ефективність лікування дерматозів судять виключно за фізіологічними показниками. У зв'язку з цим надзвичайно актуальним є проведення експериментально-психологічних досліджень та організація психокорекційної допомоги хворим на псоріаз.

Метою нашої роботи було вивчення та аналіз індивідуально-особистісних особливостей хворих на псоріаз.

Матеріали і методи. У дослідженні взяли участь 30 хворих (19 чоловіків і 11 жінок у віці від 14 до 78 років) з різними клінічними формами псоріазу. Дослідження проводилося на базі Хмельницького обласного шкірно-венерологічного диспансеру.

Отримані результати за методикою «Індекс життєвого стилю» показані на рис. 1.

Шкала А – диспозиція манії. Гарне ставлення до людей, дружелюбність, комунікабельність. Захисним механізмом слугує реактивне утворення (формування реакцій). Переважна емоція – радість.

Шкала В – диспозиція істерії. Велика сугестивність, відсутність критичності, селективна неувага, а переважаючим способом захисту виступає заперечення.

Шкала С – агресивна диспозиція. Головна емоція – гнів (роздратування), головний захист – заміщення, який керує агресією.

Шкала D – диспозиція психопатії. Виражена потреба залишатися в невідконтрольному стані. Захист завдяки регресії дозволяє такій особистості постійно розряджати імпульси, повертаючись час від часу до більш-менш зрілих моделей задоволення потреб. Основна емоція – здивування.

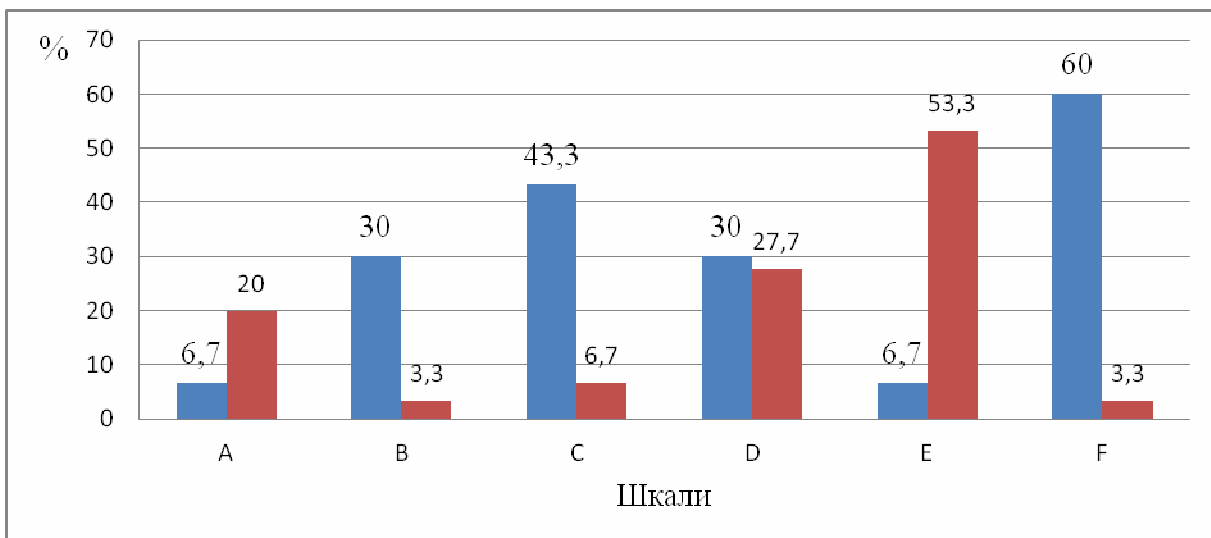


Рис. 1. Результати діагностики за методикою «Індекс життєвого стилю».

Шкала E – депресивна диспозиція. Подібна особистість весь час страждає через втрату уявного об'єкта і втрату самоповаги. Основний спосіб захисту – компенсація, спрямована на те, щоб уникнути відчуття депресії.

Шкала F – параноїдальна диспозиція. Для цього типу характерна відсутність сугестивності й високої критичності, переважні емоції – відроза або неприйняття, як захист використовується механізм проекції.

Шкала G – пасивна диспозиція. Характеристиками цього типу є інертність, пасивність, уникнення, самотництво, безініціативність, схильність бути залежним від будь-кого. Основна емоція – страх, головний механізм захисту – придушення (витіснення).

Шкала H – obsesивна диспозиція. У людей такого типу проявляється прагнення контролювати навколишнє середовище. Захист здійснюється за допомогою інтелектуалізації, раціоналізації і сублімації.

Результати, отримані за методикою «Особистісна біографія» представлені на рис. 2.

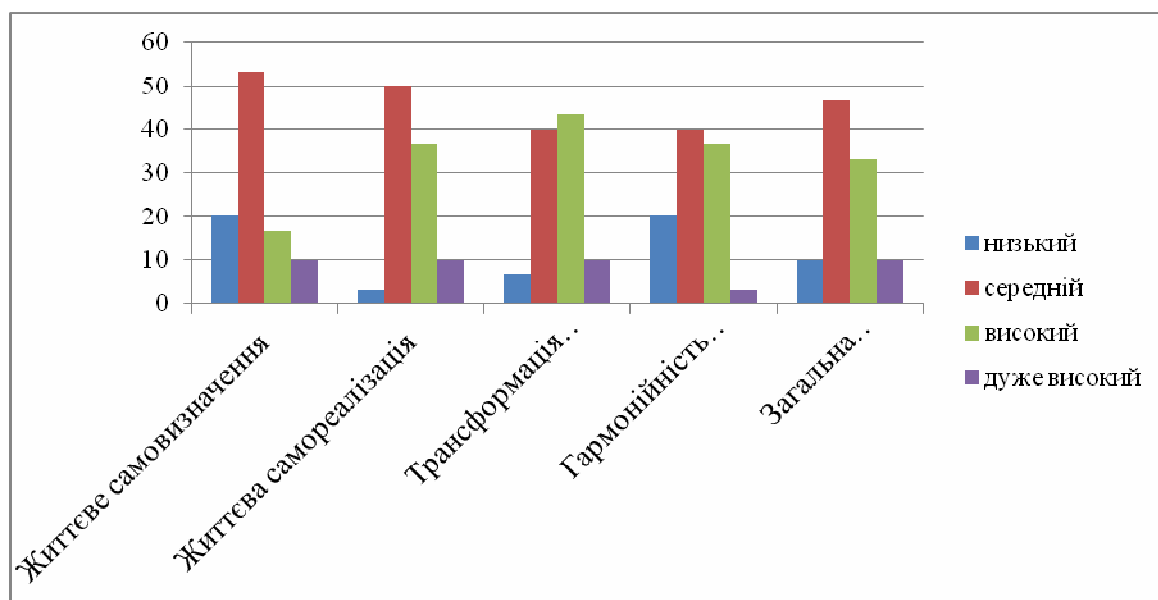


Рис. 2. Аналіз результатів за методикою «Особистісна біографія».

Аналіз самооцінки депресії показав, що у всіх хворих на псоріаз рівень депресії не перевищує 50 балів, тобто 100% досліджуваних діагностуються станом без депресії.

Результати оцінки агресивності у відносинах за методикою А. Ассінгера показали, що 45 і більше балів мають 6,7% досліджуваних, 36–44 бали – 86,6% і менше 35 балів також 6,7% хворих на псоріаз.

За даними опитувальника Спілбергера-Ханіна виявлено, що 26,7% хворих на псоріаз мають високий рівень ситуативної тривожності (СТ) і 80% – особистісної тривожності (ОТ); середній рівень СТ – 60%, ОТ – 16,7% і низький рівень відповідно – 13,3% та 3,3%.

Висновки. Результати роботи свідчать про те, що в більшій частині пацієнтів протягом життя і на момент обстеження виникали проблеми, що пов'язані з психічним здоров'ям, які виражалися в зниженні соціальної адаптації. Вплив дерматозу на емоційний стан відзначили 61% хворих на псоріаз, психологічних чинників на перебіг шкірного захворювання – 55% обстежених.

Вивчення особливостей особистості за методикою «Індекс життєвого стилю» показують, що досить високий рівень спостерігається по шкалі E – депресивна диспозиція (53,3%), за якою особистість характеризується стражданням через втрату уявного об'єкта і втрату самоповаги. Переважна емоція – печаль.

Основний спосіб захисту – компенсація, спрямована на те, щоб уникнути відчуття депресії. Компенсація особливо ефективна в підтримці достатньо високої самооцінки. Наше дослідження показує, що у хворих на псоріаз досить суттєво занижена загальна конструктивність особистості (46,7%). За аналізом самооцінки депресії 100% хворих діагностуються станом без депресії.

З урахуванням отриманих даних може бути обґрунтована необхідність ширшого використання в лікуванні й реабілітації хворих псоріазом психотерапії та психологічного консультування. Тому, на наш погляд, актуальним є проведення більш ґрунтовних досліджень в цьому напрямі. Отримані результати слід враховувати при розробці програм комплексної терапії. Ефективне лікування вимагає вживання комплексного підходу, що включатиме психодіагностичні методи з урахуванням складних психосоматичних співвідношень в структурі захворювання. Зважаючи на отримані результати, перспективою для подальших досліджень є розробка програм психологічного супроводу хворих на псоріаз.

Література

1. Бамер Ю. А. Роль психосоціальної нагрузки при вульгарном псоріазе / Ю. А. Бамер, Ф. Петерманн, Ю. Куль // Дерматолог. – 2010. – № 1. – С. 39–47.

2. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – СПб. : Изд-во «Речь», 2004. – 440 с.
3. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.
4. Кабанов М.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике / М. М. Кабанов, А. Е. Личко, В. М. Смирнов. – Л. : Медицина, 1983. – 312 с.
5. Каденко О. А. Засади дерматовенерології / О. А. Каденко, С. П. Білявська // Посібник для викладання та вивчення дерматовенерології у вищих навчальних закладах I та II рівнів акредитації. – Хмельницький, 1998. – 149 с.

УДК 159.98:616.89

Н. М. КАСПРИК
*Науково-методичний центр професійно-технічної освіти
та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників
у Хмельницькій області*

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОЯВИ СХИЛЬНОСТІ ДО НАРКОТИЧНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА НАПРЯМИ ЇЇ ПРОФІЛАКТИКИ

Проблема пошуку ефективних засобів профілактики наркотичної залежності в учнів професійно-технічних навчальних закладів посідає важливе місце у педагогічній та віковій психології, оскільки проблема наркотизації молоді загрожує безпеці держави та загалом збереженню генофонду нації.

Інтенсивне вживання психоактивних речовин практично несумісне ні з роботою, ні з навчанням, відповідно поширення наркоманії серед молоді призводить як до зниження загального інтелектуального потенціалу країни, так і до збіднення трудових ресурсів. Розвиток наркотичної залежності призводить до порушення трудової мотивації особистості і трудової поведінки в цілому.

Актуальним завданням є первинна профілактична робота з учнівською молоддю щодо запобігання наркотичної залежності, розробка і впровадження вітчизняних і профілактичних програм, підвищення рівня наукових розробок і наукового супроводження розроблених моделей і систем формування здорового способу життя, а також засобів психологічної профілактики наркотичної залежності в учнів ПТНЗ.

Проблеми наркоманії у підлітків досліджували В. С. Бітенський, В. А. Глушков, С. В. Дворняк, Н. Ю. Максимова, Б. Г. Херсонський, які визначили певні закономірності процесу наркотизації. Проте, в даних працях недостатньо висвітлюється психологічний аспект профілактики наркотичної залежності учнівської молоді закладів професійно-технічної освіти.

На основі теоретичних досліджень: особистісного підходу (Г. Балла, Л. Божович, К. Платонова, В. Рибалки, Б. Федоришина), збереження психічного здоров'я (Є. Потапчука), самотворення особистості (В. Петровського, О. Гуменюк), процесу психологічної підготовки особистості до діяльності (М. Томчука), ідеї професійного методологування (А. Фурмана), теорії трьох рівнів психічної регуляції – організмичного, індивідного, особистісного (О. Ткаченка), концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості (В. Рибалки) нами було визначено методологічний підхід до проблеми профілактики наркотичної залежності в учнів ПТНЗ.

На думку В. В. Рибалки, особистісний підхід являє собою методологічний інструментарій, котрий базується на синтезі видобутих педагогічною і психологічною наукою закономірностей будови, функціонування та розвитку особистості. Особистісний підхід являє собою сукупність концептуальних уявлень, принципів, психодіагностичних та психодідактичних засобів, які сприяють глибшому і повному розумінню особистості дитини, що є основою для її гармонійного виховання і самовиховання [1].

У нашому дослідженні психологічна профілактика вивчається з позиції особистісно-профілактичного підходу, згідно якого профілактика розуміється як компонент особистісного вияву учня, що розвивається, самоактуалізується.

Принципами особистісно-профілактичного підходу у профілактиці наркотичної залежності учнів ПТНЗ як вихідних положень у її здійсненні визначено: єдність особистісних та соціальних аспектів профілактики, рефлексивності, розвитку ресурсів психологічного подолання проблем, формування поведінкових, когнітивних і емоційних структур особистості, стресостійкості та самоефективності, сприяння у вирішенні завдань дорослішання.

Особистісно-профілактичний підхід до запобігання наркотичної залежності складається з трьох аспектів: розуміння особистості як суб'єкта ефективної діяльності, зокрема і у сфері психологічної профілактики наркотичної залежності, піднесення її внутрішніх ресурсів та творчої спроможності; вивчення проявів психологічної схильності особистості та профілактичних можливостей у профілактичному контексті; формування особистісної спроможності до психологічної профілактики.

Нами було проведено вивчення структури особистості учнів ПТНЗ на основі теорії трьохвимірної психологічної структури властивостей особистості (за В.В. Рибалкою), зокрема її соціально-психолого-

індивідуального виміру, у якому виділені такі підструктури особистості як: здатність до спілкування, спрямованість, характер, досвід, психічні та інтелектуальні процеси, психофізіологічні якості.

Емпіричне вивчення психологічних проявів схильності до наркотичної залежності учнів дозволило розподілити учасників за рівнями схильності до наркотичної залежності. Так, учні які нейтрально або позитивно відносяться до наркотиків, мають власний досвід їх вживання та відповідне коло спілкування нами об'єднані і визначені, як група з високим рівнем схильності до наркотичної залежності (ВРСНЗ). Їх кількість склала 7,9 % зі 405 опитаних учнів ПТНЗ Хмельницької області. Учні, які негативно відносяться до наркотиків, не мають друзів, які їх вживають, та у яких відсутній особистий досвід вживання наркотичної речовини нами об'єднані і визначені, як група з низьким рівнем схильності до наркотичної залежності (НРСНЗ) – 48,36%. Проміжна група учнів, які мали друзів, що вживали наркотики, або мали власний досвід, після якого сформувався стійке негативне ставлення до наркотиків, визначена нами, як група зі середнім рівнем схильності до наркотичної залежності (СРСНЗ) і становить 43,74%.

Профілактична робота з учнями, схильними до наркотизації, організована у формі тренінгових занять на основі концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості (за В. В. Рибалкою). Враховуючи, що наркотизація учнів ПТНЗ, як зазначалося раніше, це антитеза особистісному розвитку і самоактуалізації, то підструктури особистості, відносно процесів наркотизації, можуть виступати дwoяко: на співставленні ідеального і реального можливим є визначення якісного рівня особистості, а з іншого – кожна з них може виступати у якості об'єкта розвитку особистості. Останнє необхідно розуміти так, що особистість одночасно виступає і суб'єктом, і об'єктом самотворення [1; 2].

Недостатні розвиненість та сформованість здатності до спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, психічних та інтелектуальних процесів, психофізіології можуть спровокувати деструктивні процеси та зумовити наркотизацію учня.

Психологічна профілактика наркотичної залежності учнів ПТНЗ повинна відбуватись як процес сприяння юнацтву у вирішенні проблем особистісного утвердження та становлення, знаходження способів та можливостей вирішення життєво важливих проблем за рахунок власних зусиль, перетворення життєвих проблем у джерела розвитку власної особистості. Сам розвиток особистості, особистісне та, зокрема, професійне зростання учнів ПТНЗ постає як один з головних напрямів профілактики наркотичної залежності.

Література

1. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : [монографія] / Валентин Васильович Рибалка. – К. : Деміур, 1998. – 160 с.
2. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009 – 575 с.
3. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. / Н. Ю. Максимова. – Либідь, 2011. – 520 с.

УДК [159.944.4+612.176]:616-056.3

В. Р. КОЦІЙ

Волинський національний університет ім. Лесі Українки

СТРЕС ТА НЕВРОТИЧНІ РОЗЛАДИ

Проблема причин і обставин розвитку невротичних розладів (неврозів) перебуває у фокусі уваги дослідників медичної психології, психології екстремальних видів діяльності, психології особистості внаслідок її очевидної значущості для практичної діяльності.

Одним із суперечливих питань, є питання взаємозв'язку стресу із стрес-залежними захворюваннями, зокрема неврозами. Проблема стресу в науковій літературі доволі ретельно описана, тоді як аспект його причинно-наслідкового зв'язку з проблемами психічної травми, посттравматичного стресового розладу, розладами адаптації, суїцидальної поведінки, невротизацією особистості досі не має однозначного тлумачення.

Стрес (від англ. stress – тиск, напруга) – комплексний психічний і фізіологічний стан, що виникає у відповідь на різноманітні екстремальні впливи (стресори). Згідно сучасним уявленням, стрес – це стан організму, що з одного боку, лежить в основі пристосування організму до багатоманітних впливів зовнішнього середовища, а з іншого боку – пусковий механізм для багатьох захворювань, що виявляються як у порушеннях психічних функцій, так і в психосоматичних розладах, обумовлених комплексною деструктивною дією стресу на нейрогуморальні та інші системи організму (серед цих розладів – артеріальна гіпертензія, виразкова хвороба, алергія, бронхіальна астма, деякі онкологічні захворювання тощо.).

Роль стресу полягає в активізації організму, яка забезпечує приведення організму в “бойову готовність” і здатність протистояти зовнішнім впливам які несуть в собі деструктивні тенденції. Якщо в організму достатньо пристосувальних можливостей, як на біологічному, так і на психологічному рівні, то відбувається успішне реагування на стрес – примноження варіантів пристосування до стресорів та

забезпечення цілісності організму, психіки та особистості. В протилежному випадку: відсутності чи недосконалої засобів адаптації, чи неможливості уникнути стресорів, – виникає стан організму, при якому системи працюють розладжено і виникають патологічні форми подолання негативних наслідків (психосоматичні захворювання, посттравматичний стресовий розлад, депресивні розлади, невротичні розлади).

Для неврозу характерно:

- 1) оборотність патологічних порушень, незалежно від їх тривалості;
- 2) психогенна природа захворювання, яка визначається існуванням змістовного зв'язку між клінічною картиною неврозу, особливостями системи відносин і патогенною конфліктною ситуацією хворого;
- 3) специфічність клінічних проявів, що полягає в домінуванні емоційно-афективних і сомато-вегетативних розладів.

В даний час у світовій літературі найбільшого поширення набувають концепції поліфакторної етіології неврозів. Визнається єдність біологічних, психологічних і соціальних механізмів. При оцінці ролі того або іншого етіологічного чинника при неврозах виникають істотні труднощі. Психотравматизація є провідною причиною неврозу, але її патогенне значення визначається складними відношеннями з безліччю інших передумов (генетично обумовлений “грунт” і “набута схильність”), які є результатом всього життя людини, історії формування її організму і особистості.

Джерел стресу, як реакцій на ці чинники, тільки два: 1) життєві події – факти; 2) їх значення або відношення до них. Друге джерело характерне тільки для людини. Тільки в людей, на відміну від інших живих істот, виникнення стресу пов'язане з суб'єктивними особливостями сприйняття.

Існує різниця між довготривалим стресом і одиничною стресовою подією. Вважається загально визнаним, що тип пережитого психологічного стресу, хоча і має деякі специфічні особливості, менш важливий порівняно з його тяжкістю, а також індивідуальними реакціями і ранимістю людини. Тобто першоважливу роль у виникненні стрес-залежних захворювань грає не сама травматична подія, а те, як людина її сприймає. Інколи людина сприймає ситуацію як стресову, хоча об'єктивно вона не є такою (перегляд страшного фільму).

Варто більш детально розглянути процес перетворення стресу в стрес-залежні захворювання, визначити проміжні змінні та умови даного процесу. Стресова подія у поєднанні з різними внутрішніми і зовнішніми чинниками здатна викликати невротичні розлади. У відповідності з діатез-стресовою моделлю розвитку психічних захворювань, стрес здатний викликати стрес-залежне захворювання при наявності психобіологічної схильності. Вона визначає уразливість до дії стресу.

Біологічна схильність визначається як генетичними чинниками, так і пов'язаними з ними біохімічними і нейрофізіологічними особливостями людини. Така біологічна складова психічної індивідуальності, як темперамент (наприклад, меланхолічний), також може створювати уразливість до дії стресу з розвитком дезадаптації. Жіноча стать також може створювати умови для біологічної уразливості у зв'язку з гормональною циклічністю. Схильність до патологічних реакцій на стрес велика у дітей, підлітків і людей старшого віку.

У випадку психологічної схильності більше значення мають негативні події, пережиті в дитинстві (втрата одного або обох батьків у віці до 14 років, сексуальне насильство, та інші фактори, що ведуть до депривації дитини) [3, с. 204]. Як наслідок доросла людина в результаті має в своєму розпорядженні незрілі способи реагування на різні стресові ситуації в житті.

Загальну картину розвитку стрес-залежного розладу можна описати так: стресори різного ступеня вираженості і тривалості, впливаючи на людину, спочатку проходять процес оцінки з різних точок зору (контрольованість, оцінка причин (каузальна атрибуція), оцінка власних ресурсів, необхідних для врівноваження). На цей процес в значній мірі впливають і особистісні чинники, і витікаючи з них особливості проблемно-вирішуючої поведінки, і соціальна підтримка з боку оточуючих. Потім запускається стрес-реакція на психологічному і фізіологічному рівні. Її посилення або послаблення, а також тип, інтенсивність і тривалість в значній мірі теж залежать від властивостей особистості та соціальної підтримки. Все вище перелічене визначає, чи адаптується людина до стресової події, чи в неї розвинеться який-небудь варіант стрес-залежного захворювання як прояв дезадаптивної реакції у відповідь на стрес [1, с.146].

Отже, на основі вищевказаного можна виділити перелік стрес-залежних захворювань взявши за основу сучасну класифікацію психічних і поведінкових розладів 10-го перегляду (МКБ-10). Об'єднують переважну більшість таких розладів в одну рубрику “Невротичні, пов'язані зі стресом і соматоморфні розлади (F40-48)”.

Класифікація невротичних, пов'язаних зі стресом і соматоморфних розладів:

- F40 Тривожно-фобічні розлади
- F41 Інші тривожні розлади
- F42 Обсесивно-компульсивний розлад
- F43 Реакція на важкий стрес і адаптаційні розлади
- F44 Дисоціативні (конверсійні) розлади
- F45 Соматоморфні розлади
- F48 Інші невротичні розлади (зокрема неврастенія).

В розділі 5 МКБ-10 поняття неврозу не використовується в якості базового при побудові основ класифікації. Тим не менше, невротичні, пов'язані зі стресом і соматоморфні розлади об'єднані в одну велику групу в силу їх історичної взаємопов'язаності та зв'язку багатьох із них із психологічним стресом [2, с. 153].

Інколи стресова подія активує особистісні ресурси і може змінити відношення до існуючої проблеми або і все світобачення людини. Нажаль, така ситуація зустрічається не завжди. Причиною цього є надзвичайно сильні стресові впливи, і це потребує спеціальних заходів для охорони і укріплення психічного здоров'я людини та попередження стрес-залежних захворювань, що зустрічаються в сучасному світі все частіше і частіше. Діапазон клінічних проявів наслідків стресових впливів на психіку людини дуже широкий і потребує більших комплексних та міждисциплінарних досліджень.

Література

1. Игумнов С. А. Стресс и стресс-зависимые заболевания / С. А. Игумнов, В. А. Жебентяев. – СПб. : Речь, 2011. – 346 с.

2. Карманное руководство к МКБ-10 : Классификация психических и поведенческих расстройств / Сост. Дж. Э. Купер ; под ред. Дж. Э. Купера / Пер. с англ. Д. Полтавца – К. : Сфера, 2000. – 464 с.

3. Тарабина Н. В. Психология посттравматического стресса: теория и практика / Н. В. Тарабина. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 304 с.

УДК 159.99

Т. Л. ЛЕВИЦЬКА

Хмельницький національний університет

ПСИХОТЕРАПІЯ МЕТОДОМ СИМВОЛДРАМИ

Останнім часом великої популярності в практиці психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників та психотерапевтів на Україні набула психотерапевтична робота за методом символдрами. Символдрама, відома також як Кататимне переживання образів або як сновидіння наяву, створена німецьким психотерапевтом Ханскарлом Льюнером наприкінці 40-х – на початку 50-х років [1].

Символдрама є глибоко і системно проробленим і технічно організованим методом, що має фундаментальну теоретичну базу. В символдрамі успішно поєдналися переваги великого спектру психотерапевтичних технік: класичного і юнгіанського аналізу, поведінкової психотерапії, гуманістичної психології, Еріксоновського гіпнозу і аутотренінгу [2].

Основу методу символдрами становить фантазування у формі образів на вільну або задану психотерапевтом тему (мотив). Психотерапевт виконує при цьому контролюючу, супровідну та направляючу функцію. Концептуальна основа методу – глибинно-психологічні психоаналітично орієнтовані теорії, аналіз несвідомих і підсвідомих конфліктів, афективно-інстинктивних імпульсів, процесів і механізмів захисту як відбиття актуальних емоційно-особистісних проблем, аналіз онтогенетичних форм конфліктів раннього дитинства [3].

Можна виділити чотири основних критерії, за якими символдрама відрізняється від інших психотерапевтичних методів, що використовують уявлення образів в психотерапевтичному процесі [4]:

1) використання уявлення образів за чітко розробленою схемою – головний і основний інструмент психотерапевтичного впливу методу символдрами, в той час як в інших імагінативних техніках використання образів в роботі часто буває випадковим, фрагментарним і непослідовним;

2) метод символдрами системно структурований, описані всі послідовні кроки його використання в залежності від конкретних показань; чітко визначено, що і як потрібно робити на кожному етапі роботи;

3) в основі методу лежить глибока теоретична база; в основі методу лежать концепції класичного психоаналізу та його сучасного розвитку (теорія об'єктних відносин М. Кляйн, его-психологія А. Фрейд, психологія «Я» Х. Хартманна, «Self-psychology» Х. Когута та їх наступне опрацювання в роботах Ш. Ференці, М. Балінта, Е. Еріксона, Р. Шпітца, Д. Віннікотта, М. Малера, О. Кернберга, Й. Ліхтенберга); символдрама має також багато спільного з теорією архетипів та колективного несвідомого К. Г. Юнга, а також з розробленим ним методом активного уявлення [3];

4) до мінімуму зведено сугестивні чинники, всі використовувані техніки спрямовані на більш повне і вільне розкриття особистості клієнта.

Психотерапія за методом символдрами проводиться в індивідуальній, груповій формах й у формі психотерапії пар, коли образи одночасно уявляють або чоловік і жінка/партнери, або дитина з одним із батьків. Метод символдрами добре поєднується із класичним психоаналізом, психодрамою, гештальттерапією, ігровою психотерапією [4].

Цей метод виявив себе клінічно високоєфективним при лікуванні неврозів та психосоматичних захворювань, а також при психотерапії порушень, пов'язаних з легкими проявами невротичного формування особистості.

Процедура терапевтичної сесії при застосуванні методу полягає в наступному: клієнта, який лежить із закритими очима на кушетці або сидить в зручному кріслі вводять у стан розслаблення. У роботі з

дорослими клієнтами і підлітками для цього використовується техніка, близька до двох перших ступенів аутогенного тренінгу. Як правило, буває достатньо декілька простих навіювань стану спокою, розслабленості, тепла, важкості й приємної втоми послідовно в різних ділянках тіла. У роботі з дітьми навіть і це часто буває зайвим. Можна просто попросити дитину лягти або сісти, закрити очі і розслабитися. Після досягнення клієнтом стану розслаблення йому пропонується уявити образи на задану психотерапевтом тему – стандартний мотив. Уявляючи образи, клієнт розповідає про свої переживання психотерапевтові, що сидить поруч. Психотерапевт начебто «супроводжує» клієнта в його образах і, якщо необхідно, направляє їх протікання у відповідності зі стратегією психотерапії [4].

Кожному з практикуючих психотерапевтів потрібно навчитися керувати своїм настроєм. Психотерапевт повинен сам в ході свого навчання пройти індивідуальну психотерапію як клієнт.

Для того, щоб психотерапевт зміг надавати ефективну допомогу людям, які її потребують, необхідне досконале володіння методикою, що досягається в ході навчання на спеціальних семінарах з психотерапії за методом символдрами, під час проходження персонального аналізу в рамках індивідуальної та групової навчальної терапії та практичного засвоєння методу в роботі з власними клієнтами [1].

Символдрама стає важливою ланкою у вітчизняній психотерапії. Цей метод відповідає очікуванням, традиціям, установкам і ментальності, характерним для людей у нашій країні, орієнтованих скоріше на емоційно-образне, ніж на чисто раціональне переживання й вирішення психологічних конфліктів. Його поширення має велике значення для становлення і розвитку системи психотерапевтичної допомоги й підготовки нових висококваліфікованих фахівців, істотно збагачуючи теорію і практику психотерапії.

Література

1. Обухов Я. Л. Знайомтесь: символдрама / Я. Л. Обухов, Л. О. Федосова // Символ и Драма. – Харьков, 2000. – № 1 (1). – С. 12–18.
2. Обухов Я. Л. Символдрама. Кататимно-имагинативная психотерапия детей и подростков / Я. Л. Обухов. – М. : Эйдос, 1997. – 112 с.
3. Лейнер Х. Кататимное переживание образов / Х. Лейнер. – М. : Эйдос, 1996. – 253 с.
4. Обухов Я. Л. Символдрама. Введение в основную ступень / Я. Л. Обухов. – Ростов-на-Дону : ООО «Мини Тайп», 2005. – 120 с.

УДК 378.180.6:37.047

Л. Ф. ЛОЗИНСЬКА

Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ

Організація та вдосконалення системи освіти і виховання студентів неможливі без розуміння та поглибленого вивчення психофізіологічних особливостей їх розвитку. При цьому, необхідно спиратися не лише на знання закономірностей психофізіологічного розвитку студентів, але й на індивідуальні особливості студентської молоді та, відповідно, спрямовувати процес навчання, виховання та розвитку.

М. Гамезо, В. Герасимова, Г. Горелова, Л. Орлова, досліджуючи вікові особливості студентського віку, відмічають, що молодості властивий оптимізм: студент починає працювати над здійсненням своїх ідеалів та життєвих цілей, працює над ствердженням свого людського призначення [1]. Труднощі, які виникають в даний віковий період, можуть викликати відчай, сумніви, невпевненість, але вони тимчасові та проходять в бурхливому потоці життя, в процесі оволодіння новими можливостями.

Проте, зазначає Б. Ананьев, в студентському віці існують проблеми з розвитком самосвідомості. Період зрілості людини як індивіда (фізична зрілість) і особистості (громадська зрілість) не співпадають за часом (гетерохронія) [2]. У зв'язку з цим, вважають М. Савчин та Л. Василенко, важливо допомогти молодій людині виробити адекватне уявлення про своє життя і про себе, що є важливою передумовою успішного здійснення життєвих намірів [3].

Студентський вік – особливий період розвитку особистості, сенситивний період для розвитку основних соціально-генетичних потенцій людини. В період студентства відбувається суттєва перебудова особистості. В першу чергу це обумовлено соціальною ситуацією, а саме вступом до вищого навчального закладу. У цьому віці молода людина повинна самостійно приймати та реалізовувати відповідальні рішення, розробляти життєві плани, будувати власне життя. Вона переходить від пізнання світу до його перетворення, починає активно самостверджуватись у професійній діяльності. Соціальна ситуація розвитку в студентському віці характеризується тим, що молодим людям необхідно самостійно вийти на шлях трудової діяльності та знайти своє місце у суспільстві. Психологічну основу професійного самовизначення в студентському віці складає соціальна потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини, визнати себе в якості члена суспільства, визначити свою роль у ньому [4].

Період навчання у вищому навчальному закладі відрізняється складністю становлення особистісних якостей. Характерною рисою морального розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки.

Підвищується інтерес до моральних проблем (мета, спосіб життя, обов'язок, любов і т.п.). Проте, фахівці з вікової психології та фізіології, педагогіки відмічають, що здатність до свідомої регуляції поведінки в студентському віці розвинута не в повній мірі [2; 5]. Невміння передбачити наслідки своєї поведінки, в основі якої іноді можуть бути і недостойні мотиви, призводить до немотивованого ризику.

На думку О. Каменської, в студентському віці професійне самовизначення складає важливий момент особистісного самовизначення. Молода людина таким чином входить в суспільство, пов'язує своє майбутнє з ним. Вибір тієї чи іншої професії означає проектування в майбутньому певної соціальної позиції. Саме в цей період пошуку змісту обраної професійної діяльності та формування соціальної поведінки студенти потребують допомоги з боку досвідчених викладачів і вихователів. Допомога з боку суспільства та дорослих є дуже необхідною, але у вигляді розумної та неманіпулятивної корекції поведінки, яка базується не на готових рекомендаціях, а на поступовому формуванні здатності свідомо планувати свою діяльність, поведінку та при необхідності своєчасно корегувати їх [6].

У своїх дослідженнях Б. Волков підкреслює, що професійний розвиток невід'ємний від особистісного [7]. Якщо професійні знання та навички перетворюються в самоціль, це завдає шкоди розвитку особистісному. Тому, виникає необхідність розвитку ціннісно-змістовного відношення до професії. Ця проблема набуває особливої актуальності при вихованні майбутніх лікарів. Головне завдання вищого навчального медичного закладу полягає в оволодінні професійною грамотністю на тлі потужного особистісного розвитку, а не навпаки.

Основою професійної моралі лікаря є його ставлення до хворої людини і до здоров'я людей взагалі. При цьому увага концентрується на потребі зміцнення здоров'я і продовження життя людини та популяції. Задоволення цієї потреби і є професійним завданням і моральною метою лікаря. У процесі досягнення цієї мети професійна мораль коригує діяльність лікаря щодо певних принципів і норм поведінки, які не входять у правові основи охорони здоров'я і, разом з тим, не мають аналогів у загальній моралі (принцип «насамперед не зашкодь», професійний такт, надання допомоги у вільний від роботи час, тощо). Завдяки цим вимогам лікар отримує моральний орієнтир поведінки у найскладніших ситуаціях, що виникають у процесі лікувальної діяльності.

Від професіоналізму лікаря залежить здоров'я та життя інших людей. Одним із ключових показників професіоналізму лікаря є толерантність – готовність і здатність людини жити та конструктивно діяти в різноманітному світі. Виховання такої людини перетворилось для вітчизняної освіти в стратегічно значущу мету і тому, ця проблема стала надзвичайно популярною як в психології, так і в педагогіці.

Очевидною стає необхідність переоцінки та переосмислення статусу майбутнього лікаря як особистості та професіонала. Фахівець нової формації повинен сприймати цінності як основу особистісної та професійної самореалізації, робити свій внесок у створення передумов процвітання держави, в якій реалізується вільне та відповідальне життєве самовизначення кожного громадянина. Він повинен нести відповідальність за рівень своєї професійної підготовки та якість лікарської праці, діяти відповідно особистісно-прийнятним нормам та законам етики, деонтології, культури. Майбутньому лікарю необхідно розвивати вміння встановлювати відносини між людьми в рівноправних діалогах при безумовному сприйнятті іншого як унікальної та неповторної особистості. Він повинен бути здатним до толерантності, знати, поважати і виконувати закони та правила суспільного життя, бути соціально активним. Такий лікар володітиме громадською активністю, відповідальністю за долю країни, за справу, яку він виконує, за якість власного життя. Він чесний, правдивий, чуйний, милосердний, поважає національні традиції, культуру, обережно ставиться до природи, поважає права та свободи інших людей, орієнтований на відповідальне виховання себе як людини високої загальної та правової культури.

Така установка на образ лікаря також визначається тенденціями становлення відкритого суспільства в Україні, формуванням культури миру, яка спирається на широку суспільну підтримку щодо консолідації суспільства. В цьому ракурсі виховання в дусі толерантності необхідно розглядати в якості невід'ємного імперативу, який сприяє формуванню у майбутніх лікарів навичок незалежного мислення, критичного осмислення та формування суджень, які базуються на моральних цінностях.

М. Савчин і Л. Василенко вказують на той факт, що період входження в самостійне життя нерідко ускладнюється через низький рівень домагань, інфантильність, несформованість системи життєвих цінностей та орієнтацію на штучні цінності [3].

На думку Е. Еріксона, молоді люди можуть ставати відособленими, нетерплячими та жорстокими до тих, хто відрізняється від них за кольором шкіри або культурному походженню, смакам та даруванням, а також по дрібним деталям одягу і манерам. Е. Еріксон описує таку поведінку як «тимчасово необхідний захист від відчуття втрати ідентичності» [8]. В такій ситуації необхідно допомогти молодій людині здійснити такі дії, в результаті яких її майбутнє стане повним альтернатив.

Висновки. Проаналізувавши вікові особливості та протиріччя студентського віку, соціальні умови життя студентів, ми дійшли до висновку, що виховання у молоді такої моральної якості як толерантність набуває особливої значущості в теперішній час у нашому суспільстві. Толерантність як особистісне утворення допомагає студенту формувати реальне уявлення про себе та оточуючих, будувати взаємовідношення із людьми в суспільстві.

Аналіз наукової літератури показав, що ефективне вирішення проблеми всебічного розвитку та виховання толерантної особистості майбутнього лікаря можливо на основі аналізу учбово-виховної та

організаційної роботи, узагальненні теоретичних і практичних висновків досліджень в педагогіці вищої школи, теорії особистості, культурології та деонтології.

Рівень розвитку суспільства та приєднання України до Болонського процесу вимагають від вищої медичної школи змістовного і структурного оновлення освіти. Основні задачі освіти повинні невід'ємно бути пов'язаними з навчанням і вихованням. Вони повинні бути орієнтованими на особистість, створювати умови не лише для оволодіння суто професійними навичками, але й для гармонійного розвитку студента, оволодіння ним самостійністю, творчим потенціалом, вмінням приймати відповідальні рішення, вмінням мислити, вести діалог, поважати думку іншого. Нажаль, зростання обсягу змістовності освітніх програм в медичних університетах не забезпечує вирішення цієї проблеми. Реальна небезпека світоглядного та ціннісного вакууму в системі вищої медичної освіти змушує шукати нові педагогічні умови для виховання особистості, яка поєднує професіоналізм із культурно-освітнім аспектом.

Література

1. Гамезо М.В. Возрастная психология: личность от молодости до старости : учеб. пособ. / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Г. Г. Горелова, Л. М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 272 с.
2. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста. Современные психологические проблемы высшей школы / Б. Г. Ананьев. – Л., 1974. – Выпуск 2.
3. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с. – (Альма-матер).
4. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
5. Кон И. С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности : учеб. пособ. для педагогических институтов / И. С. Кон. – М., 1976. – 175 с.
6. Каменская Е. Н. Психология развития и возрастная психология : конспект лекций / Е. Н. Каменская. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 224 с. – (Зачет и экзамен).
7. Волков Б. С. Психология юности и молодости : учеб. пособ. / Б. С. Волков. – М. : Академический Проект ; Трикта, 2006. – 256 с. – («Gaudeamus»).
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон / Пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – 2-е изд. – М. : Флинта ; МПСИ ; Прогресс, 2006. – 252 с. – (Библиотека зарубежной психологии).

УДК 614.253.1:61:577

С. С. ПУДОВА

Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕДИЧНОЇ ТА БІОЛОГІЧНОЇ ФІЗИКИ

Постановка проблеми. Зовнішній прояв медичної етики лікаря ґрунтується не лише на знаннях обов'язків, правил, норм поведінки та їх використанні в професійній діяльності, а й на моральних якостях його особистості. Процес формування професійної етики потребує постійного розвитку, вдосконалення і має більшу тривалість у часі в порівнянні з процесом формування клінічних умінь та навичок. У реальних клінічних умовах майбутні лікарі мають послуговуватися правилами професійної етики ще до закінчення навчання в ВМНЗ, під час проходження практики в лікувальних закладах на старших курсах. Поступовий і постійний розвиток елементів медичної етики має відбуватися не лише з перших курсів навчання, а й при вивченні всіх дисциплін, незалежно від напрямку підготовки.

Мета публікації наступна: виокремити здатності випускників ВМНЗ, які пов'язані з медичною етикою; виділити педагогічні умови, які впливають на процес формування професійної етики майбутніх лікарів при вивченні медичної та біологічної фізики.

Виклад основного матеріалу. Серед здатностей, якими повинен володіти випускник вищого медичного навчального закладу і які пов'язані з медичною етикою, наявні «сформованість високого біоетичного та деонтологічного сприйняття явищ і подій у фаховій діяльності», «вибір стратегії спілкування», «сформованість мовної культури і досконалості у фаховому та діловому спілкуванні», «сформованість свідомого ставлення до громадянських обов'язків» [1; 2]. У процесі вивчення медичної та біологічної фізики студентами-медиками є необхідність та можливість створення педагогічних умов, які впливатимуть на формування перерахованих здатностей у майбутніх лікарів. До таких умов відносимо наступні: робота з медичною апаратурою на лабораторних та практичних заняттях; етична культура викладача; виступ студентів з доповідями, проведення дискусій, ділових ігор на занятті; позааудиторна робота студентів-медиків.

При вивченні медичної та біологічної фізики студенти-медики першого курсу, крім іншого, отримують знання щодо принципу роботи медичної апаратури, можливості її застосування, впливу на

організм пацієнта і лікаря різних фізичних факторів та захист від них при роботі з медичною апаратурою тощо. На лабораторних заняттях майбутні лікарі мають можливість набутти початкові уміння та навички роботи з медичною апаратурою при відповідному методичному забезпеченні кафедри біофізики. У Вінницькому національному медичному університеті імені М. І. Пирогова на кафедрі біофізики практикується проведення лабораторних та практичних занять, на яких студенти-медики можуть виступати в ролі пацієнтів та лікарів, працюючи з медичною апаратурою (аудиометр, ехотомоскоп, ехоенцефалоскоп, доплерівські прилади, фонокардіограф, електрокардіограф, тепловізор, реограф, тонометр). Спроектване спілкування та діяльність типу «лікар-пацієнт» та «лікар-лікар» (декілька студентів виступають у ролі лікарів) дозволяє формувати у студентів-медиків наступні елементи лікарської етики: повага до особистості людини, до її честі, гідності, взаємодовіра, взаємодопомога, доброзичливість, делікатність, ініціативність тощо. Постійний додатковий пошук інформації щодо можливості застосування медичної апаратури та протипоказання в її застосуванні впливає на формування відповідальності, обов'язковості, професійного самовдосконалення.

Процес формування етичної культури, яка безпосередньо пов'язана зі спілкуванням, зокрема залежить від її рівня в середовищі спілкування. Сьогодні в студентів-медиків першого курсу обов'язково зустрічаються ненормативні лексичні звороти під час спілкування один з одним, у деяких групах формується недружня атмосфера (пов'язана з неприйняттям іншої точки зору, вищого або нижчого рівня знань у порівнянні з іншими тощо), спостерігається недостатнє усвідомлення студентами ролі лікаря в суспільстві та інше. Тому вагому роль у процесі навчання відіграє рівень професійної етики викладача та його авторитет серед студентів. Культура спілкування викладача, зокрема медичної та біологічної фізики, його моральні якості, які проявляються під час роботи з майбутніми лікарями, вміння створювати в колективі сприятливу робочу атмосферу впливають на мотивацію студентів до вивчення дисципліни, на їхню активність на занятті, а також на розвиток професійної етики майбутніх лікарів (інтелігентність, справедливість, порядність, тактовність, чесність тощо).

Робота студентів-медиків над доповідями і виступи перед аудиторією з підготовленим матеріалом впливають на формування вміння представляти інформацію залежно від рівня знань та інтересу слухачів, володіти їхньою увагою, а також підвищують впевненість у собі, самоконтроль тощо. В навчальному процесі при вивченні студентами-медиками медичної та біологічної фізики ми також використовували обговорення питань у вигляді дискусії (академічна група розбивається на підгрупи, які доводять або спростовують певні твердження) та ділові ігри (повідомлення-розповідь майбутніх лікарів про окрему лікувальну методику, медичний прилад з використанням елементів реклами; виступ студента в ролі «лікаря», який проводить діагностику «пацієнта» та демонструє «студентам-практикантам» принцип роботи з медичним устаткуванням). Подібна організація занять дозволяє впливати на формування наступних елементів професійної етики майбутніх лікарів: уміння та навички колективного обговорення та вирішення поставленої проблеми, самовдосконалення, сформованість уявлення про професійний обов'язок, комунікабельність, повага до свого оточення, уважність, врівноваженість тощо.

Серед видів позааудиторної роботи студентів-медиків при вивченні медичної та біологічної фізики звертаємо увагу на дослідницьку роботу майбутніх лікарів у групах різного складу (студенти-медики з різних факультетів, курсів навчання (при дослідженні питання з точки зору різних дисциплін), країн), а також на пошукову діяльність майбутніх лікарів зі збору інформації стосовно медичної апаратури в лікувальних закладах (стоматологічні клініки, терапевтичні кабінети тощо). Такі види позааудиторної роботи вимагають більших затрат часу і зусиль як студентів, так і викладачів. Однак досвід їх проведення вказує на значне підвищення інтересу майбутніх лікарів до вивчення медичної та біологічної фізики (як тих, хто проводив дослідження, так і тих, хто був слухачем доповіді результатів дослідження). В процесі організації та проведення таких досліджень наявна більша кількість чинників, які впливають на формування професійної етики майбутніх лікарів: спілкування з медичним персоналом клінік; різноманітність загальної культури студентів з різних країн; колективна робота не лише студентів, а й викладачів тощо. При цьому відбувається формування таких елементів професійної етики, як толерантність, повага до оточення, чесність, цілеспрямованість, комунікабельність, вміння та навички колективної співпраці, відповідальність, любов до своєї праці та інше.

Висновки. До педагогічних умов, які впливають на процес формування професійної етики майбутніх лікарів при вивченні медичної та біологічної фізики, відносимо роботу студентів-медиків з медичною апаратурою; використання елементів ділових ігор і проведення дискусій між студентами на занятті; позааудиторну роботу студентів у групах різного складу та в лікувальних закладах; етичну культуру викладача. За наявності таких педагогічних умов відбувається формування наступних складових професійної етики: культура спілкування та взаємин, мовна культура, психічна культура, моральні якості та цінності.

Література

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 7.110101 «Лікувальна справа» напряму підготовки 1101 «Медицина» / затв. Наказом МОН України від 16 квітня 2003 р. № 239. – К., 2003.

2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 7.110106 «Стоматологія» напряму підготовки 1101 «Медицина» / затв. Наказом МОН України від 28 липня 2003 р. № 504. – К., 2003.

УДК 159.95:616.89

Н. А. СУРГУНД
Хмельницький національний університет

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПРАЦІВНИКА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Фахово обумовленою характеристикою професійної діяльності працівника соціального профілю є його тривала взаємодія зі сферою негативних емоційних переживань клієнтів. Результатом такої взаємодії є мимовільне постійне залучення працівника до деструктивних емоцій, що обумовлює розвиток у нього емоційного перенапруження та емоційного спустошення. Це призводить до розвитку в нього професійного стресу та вторинної психологічної травматизації самого фахівця. Це поняття, за визначенням І. Г. Малкіної-Пих, характеризує комплекс змін в психофізіологічному стані працівника, що виникають в результаті його емпатійної залученості в стосунки з клієнтом, який переживає емоційно-травматичний стан. Розвиток вторинного травматичного стресу пов'язаний з синдромом емоційного вигорання (СЕВ), хоча і не є його повним аналогом [1].

Процес перебігу СЕВ є настільки складним станом, що в сучасних умовах виникає постійна необхідність удосконалення існуючих психопрофілактичних заходів на різних етапах розвитку синдрому. Тому вивчення даної області психології є актуальним в зв'язку із прямим відношенням синдрому вигорання й вторинної психологічної травматизації до проблеми збереження психічного та фізичного здоров'я фахівців соціальної сфери (педагог, соціальний працівник, лікар, психолог та ін.), включених в тривалі міжособистісні комунікації.

Поняття «синдром емоційного вигорання» як форми професійного стресу було введено в практику в 70-х роках ХХ ст. для характеристики психічного стану здорових людей, які при професійній взаємодії з клієнтами перебувають в атмосфері постійного емоційного перенапруження. В структурі СЕВ виділяють три основні симптоми: емоційне виснаження, деперсоналізація і редукація особистого досягнення. Під емоційним виснаженням розуміється почуття емоційної спустошеності й втоми фахівця, викликані власною роботою. Деперсоналізація передбачає цинічне відношення до праці й до об'єктів своєї праці (в соціальній сфері це – бездушне, негуманне ставлення до клієнтів при фаховому наданні їм соціальних послуг). Редукація особистісно-професійних досягнень характеризується закріпленням у фахівця відчуттів неуспішності в своїй професійній сфері, втратою професійних цінностей, розвитком в нього психосоматичних порушень здоров'я [1].

На базі такого підходу синдром емоційного вигорання охарактеризовано як психофізіологічний феномен, що виражається емоційним, розумовим і фізичним виснаженням працівника через його тривале емоційне навантаження в ході професіоналізованої діяльності [2]. Синдром СЕВ визначається також як специфічний вид професійного захворювання осіб що працюють з людьми (вчителів, психологів, лікарів та ін.) [1; 2; 3].

В. В. Бойко розглядає «вигорання» як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибіркові психотравмуючі впливи, як стереотип емоційної професійної поведінки. «Вигорання» – це частково функціональний стереотип, оскільки дозволяє людині дозувати й економно витратити енергетичні ресурси. Також можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли «вигорання» негативно позначається на виконанні функції професійної діяльності [2].

Як процес виснаження сил організму, що призводить до порушення психічного та фізичного здоров'я фахівця, синдром емоційного вигорання (за теорією В. В. Бойка) можна умовно поділити на три фази:

I фаза – напруження психологічного захисту особистості: начебто все нормально, але зникає гострота емоційних відчуттів і переживань. Все стає занадто нудним – і робота, і життя, виникає незадоволеність собою, почуття власної даремності. Раптово, нібито безпричинно, активізуються внутрішні конфлікти особистості, що раніше дримали всередині, стають частішими стани домінування мінорного і депресивного настрою.

II фаза – резистенція, опір психологічному стресу: люди, з якими фахівець працює, починають драгувати, особливо клієнти та колеги. Фахівець стає зневажливо до них відноситися, а потім майже ненавидіти, при цьому ж сам не може зрозуміти причину зростаючої в ньому хвилі роздратування. У даній фазі можливості для роботи фахівця в звичному режимі вичерпуються, що обумовлює посилення процесів його вторинної психологічної травматизації. Психіка такого фахівця починає несвідомо змінювати режим, видаляючи фактори, які стали стресогенними: емпатію та співчуття людям, а також, і самих людей.

III фаза – виснаження: на цьому етапі виникає втрата професійних цінностей і здоров'я. На цій фазі у фахівця спостерігається відсутність емоцій, сил, волі – робота проходить автоматично. Фахівця

характеризує різкість, озлобленість, грубість, зневажання професійних цінностей, відстороненість, самотність аж до відчуження від близьких. Проявляються перші психосоматичні симптоми: головні болі, безсоння або сонний стан, депресія та інші характерні розлади. Наслідки третьої фази найбільш тривалі та глибокі. Людина може ставити під сумнів значущість як своєї діяльності, так і життя в цілому, життя ніби «виходить з-під контролю» [2].

Серед фахівців соціального профілю, як негативні зміни в їх психічному здоров'ї, спостерігаються наступні прояви емоційного вигорання: астенізація – відчуття постійної втоми, нервового виснаження; зниження фону настрою з появою тривожності; психосоматичні реакції, частіше з боку серцево-судинної системи, головні болі, коливання артеріального тиску; неврологічні розлади, короткочасні психогенні реакції у вигляді нав'язливих уявлень, думок і навіть фобій після емоційно складних випадків; зниження професійної самооцінки; переживання як фахової, так і особистої неспроможності. Зміни по відношенню до своєї професійної діяльності виявляються у формі сумніву в корисності своєї професії для суспільства, відчуття безглуздя своєї праці; відчуття незавершеності взаємодії; закріплюється негативне ставлення до клієнтів, вони починають викликати у фахівця роздратування, злість та інші, відсутні раніше, негативні почуття [3].

Наслідком емоційного вигорання фахівця є стандартизація його професійного спілкування, підміна творчої продуктивної діяльності формальним виконанням своїх обов'язків. Поступово СЕВ посилюється і набуває більш ускладнених форм професійного стресу, все рідшими є позитивні емоції. Грубість, дратівливість, образливість доповнюють симптом «емоційного дефіциту». В ході подальшого розвитку СЕВ фахівця вже майже ніщо не хвилює, майже ніщо не викликає його емоційного відгуку – ні позитивні обставини, ні негативні. Фахівець поступово навчається працювати як бездушний автомат. Симптом «деперсоналізації» проявляється повною або частковою втратою інтересу до людини – суб'єкта професійної соціальної діяльності. Вона сприймається як неживий предмет, як об'єкт для маніпуляцій. Емоційне вигорання як прояв професійного стресу проникає в установки, принципи і систему цінностей «вигорілої» особистості, в неї виникає деперсоналізований захисний емоційно-вольовий антигуманістичний настрій. Симптом психосоматичних і психовегетативних порушень проявляється на рівні деструктивних змін фізичного і психічного самопочуття, що є ознакою порушень психічного здоров'я спеціаліста [4].

Фахівці, в яких розвивається психологічна травматизація, відчувають втрату аутопсихологічної стійкості та здатності підтримувати внутрішню рівновагу. У людини знижується межа чутливості до фрустрації, з'являється відчуття нестерпної тривоги, втрачається здатність радіти життю. Деякі особистості емоційно закриваються і переживають відстороненість від життя, що викликає почуття ізоляції, призводить до нервового виснаження. Коли ауторесурси «Я» ослаблені, фахівець втрачає здатність приймати рішення, які служать його інтересам, може часто здійснювати професійні помилки в роботі з клієнтом. Фахівцю стає важче відокремити власні почуття від переживань клієнта, важче помітити і аналізувати реакції контрпереносу [4].

Психопрофілактична робота з попередження й подолання емоційного вигорання є одним з ефективних методів психологічного забезпечення психічного здоров'я працівника соціальної сфери. Вона спрямована на зняття психоемоційного напруження, яке виникає у зв'язку з емоційно навантаженою професійною діяльністю. На основі своєчасної психодіагностики стану фахівця *перший напрям* роботи полягає у формуванні аутопсихологічних навичок ефективної саморегуляції, навчання технікам розслаблення і контролю власного психофізіологічного стану, підвищенні стресостійкості та емоційної стабільності. *Другий напрям* – розвиток навичок вербального і невербального спілкування, необхідних для налагодження сприятливих взаємостосунків з об'єктами праці та колегами (тренінгові заняття). *Третій напрям* – нівелювання негативного впливу низки професійних і особистісних факторів, які сприяють «вигоранню». Для цього можуть бути використані тренінги розвитку впевненості в собі, саморозкриття, особистісного зростання, здатності до прийняття рішень [1].

У ході психопрофілактичної роботи з подолання і попередження СЕВ важливим є вчасне діагностичне розпізнання ознак посилення психоемоційного напруження та зняття його. Для цього, в контексті розвитку аутопсихологічної компетентності особистості, кожному працівнику соціальної сфери необхідно знати про сутність методів психодіагностики та можливостей аутопсихічного впливу, вміти фахово-грамотно користуватись ними. Зокрема, О. М. Ходаківська до них відносить: аутоаналіз особистісного стану, релаксаційні техніки: медитація, аутогенне тренування, прогресивна релаксація, когнітивне реструктурування – всі ці методи здатні попередити розвиток посилення емоційного напруження та не допустити «вигорання» [4].

Одним з ефективних методів роботи по збереженню психічного здоров'я працівника соціальної сфери та психопрофілактики емоційного вигорання є супервізія. Супервізія – це один з методів теоретичного і практичного підвищення кваліфікації в області психології фахівців соціальної сфери у формі їх професійного консультування та аналізу якості практичних підходів і методів допомоги. Супервізія – це співпраця двох професіоналів, в ході якої консультант може описати й проаналізувати свою роботу в умовах конфіденційності. Способи роботи супервізорської групи: групове обговорення; рольові ігри, парні супервізії в групі, супервізії за принципом «Міланської школи» сімейної психотерапії, супервізії за принципом «Акваріум» та ін. [1]. Отже, супервізія дозволяє на основі зворотнього зв'язку проаналізувати,

виявити та подолати причини психологічних проблем працівника соціальної сфери, які лежать в основі його утруднень в професійних стосунках з клієнтом.

Таким чином, психопрофілактична робота є ефективною формою психологічного забезпечення психічного здоров'я фахівців соціальної сфери. Серед широкого спектру напрямів психопрофілактичної роботи важливим елементом виступає своєчасна психодіагностика симптомів емоційного вигорання фахівця на початкових етапах, а також застосування різноманітних психологічних методів (як аутопсихологічної, так і соціальної змістовності роботи) по зняттю психоемоційного напруження. Однією з ефективних форм психопрофілактики психічного здоров'я фахівця соціального профілю виступає проведення супервізій.

Література

1. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2010. – 928 с.
2. Бойко В. В. Синдром профессионального выгорания в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 1999. – 105 с.
3. Форманюк Т. В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С.23–28.
4. Ходаківська О. М. Професійний стрес як чинник «вигорання» фахівців у системі «людина-людина» : навч. посіб. / О. М. Ходаківська. – Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2010. – 339 с.

УДК 159.9

Н. В. ХАНЕЦЬКА

Хмельницький національний університет

ОСНОВНІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СФЕРИ

Шлях до європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність інтенсивних змін в усіх галузях суспільного життя, що відповідає Цілям розвитку тисячоліття ООН, затвердженим на Саміті тисячоліття ООН та Цілям розвитку тисячоліття для України. Ці зміни обумовлені багатьма чинниками, серед яких важливе місце посідають трансформаційні процеси в соціальній сфері та формування нових цілей в освіті – роль закладу, де надається освіта, набуває особливої значущості у становленні й розвитку особистості, визначенні її життєвих пріоритетів та окресленні планів на майбутнє. Сучасна освіта перетворюється на стратегічну сферу нової демократичної держави та має бути в центрі уваги усіх державних і громадських кіл суспільства.

Основною умовою демократизації освітньої галузі є участь суспільства у цих процесах, тому залучення психологів до обговорення нагальних проблем, внесення психологічних та психотерапевтичних знань до освітнього сектора та спільного пошуку шляхів їх розв'язання вбачається важливим чинником розбудови демократичного освітнього простору.

Якість освіти визначається на основі державних стандартів освіти та оцінки громадськістю освітніх послуг. За даними, наведеними у глобальних Звітах з людського розвитку Програми Розвитку ООН за 2002 рік та за 2003 рік, індекс рівня освіти України (який є однією із трьох складових визначення індексу людського розвитку) у 2000 році становив 0,92, у 2001 році – 0,93. Середній індекс рівня освіти країн Східної Європи та СНД – 0,91. Індекс людського розвитку України у 2000 році становив 0,748 (75 позиція серед 173 країн), а у 2001 році – 0,766 (80/175). У 1990 році ІЛР становив 0,797. Заходи, спрямовані на забезпечення якісної освіти впродовж життя, дозволять досягнути рівня освіти в Україні до рівня країн Організації економічного співробітництва та розвитку, тобто прогнозується збільшення індексу рівня освіти до 0,97 у 2015 році [3, с. 14].

Висновки Європейський самміту, що пройшов у Лісабоні в березні 2000р., підтверджують, що успішний перехід до економіки і суспільства, заснованих на знанні, повинен супроводжуватися процесом неперервної освіти – вчення довжиною у життя (lifelong learning). Європейська комісія і країни-члени ЄС визначили вчення довжиною в життя в рамках Європейської стратегії зайнятості як різносторонню учбову діяльність, що здійснюється на постійній основі з метою покращення знань, навичок і професійної компетенції. Головна ідея нового підходу полягає в тому, що неперервна освіта перестає бути лише одним з аспектів освіти і перепідготовки: вона стає визначальним принципом освітньої системи і участі в ній людини на протязі всього неперервного процесу її учбової діяльності. Дві головні мети неперервної освіти: активна громадянська позиція і конкурентоздатність на ринку праці.

Національна доктрина розвитку освіти проголошує про “Створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти” [3, с. 12].

Прискорення глобалізаційних процесів наприкінці ХХ сторіччя стало каталізатором появи нового типу економічного середовища – економіки, що базується на знаннях. Спроможність країни до створення знань (у першу чергу наукових знань), їх розповсюдження та ефективного використання для розвитку виробництва і суспільства стають у такій економіці основними факторами зростання поряд з традиційними джерелами – інвестиціями та трудовими ресурсами, суттєво підвищуючи ефективність їх використання.

Забезпечення якісної освіти впродовж життя має важливе значення для подальшого розвитку України.

По-перше, у зв'язку з швидкими змінами в усіх сферах знань працюючим необхідно постійно розширювати свій світогляд, підвищувати рівень майстерності, навичок, оскільки зміна ідей, знань, технологій відбувається скоріше, ніж зміна покоління людей.

По-друге, існує нове джерело нерівності між людьми – люди, що не навчаються та періодично або безперервно не підвищують свою майстерність, є неконкурентними на ринку праці; а оскільки ринок праці постійно звужується, працівники повинні пристосовуватися до його тенденцій і навчатися усе активне життя.

По-третє, вартість отримання освіти з часом знижується, у той же час росте вартість додаткового вкладання коштів у підвищення компетентності та майстерності, і це вимагає перегляду моделі фінансування освіти.

Підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики. Саме ця підготовка повинна повноцінно забезпечуватись психологічними знаннями. Сучасна освіта невід'ємна від психотерапії, та має керуватись її основними принципами.

Одним з головних завдань є аналіз впливу освітнього середовища на розв'язання однієї з основних проблем модернізації вітчизняної освітньої галузі – рівного доступу до якісної освіти, що є важливою як для українського суспільства загалом, так і для кожної родини.

Освітнє середовище в цьому контексті слід розглядати як оточення людини в житті та протягом будь-якого навчання. Воно передбачає існування соціуму, в якому людина знаходиться в процесі отримання освіти, враховуючи інформаційний освітнянський простір разом із сукупністю сучасних засобів навчання. На освітнє середовище суттєво впливають такі чинники, як соціально-майнове розшарування суспільства, становище особистості у родині тощо. Саме сьогодні важливо з'ясувати усвідомлення такого аспекту та розуміння нагальних потреб і можливостей. Такий підхід дасть змогу усвідомити проблеми у створенні відповідних умов навчання і роботи, тобто такого освітнього середовища в навчальному закладі, що відповідатиме сучасним потребам суспільства та світовим стандартам.

На теперішній момент вбачається необхідним зрозуміти, що спільного між психотерапією та освітою? У чому їх різниця? Яку допомогу освітянам можуть надати психотерапевти?

Трансформація системи освіти в Україні вимагає послідовних дій для якісного та комплексного поліпшення з метою досягнення реальної відповідності сучасним вимогам. Концептуальні основи для такої роботи вже визначені у Національній доктрині розвитку освіти. Головне завдання полягає у тому, щоб забезпечити реальну, а не декларовану пріоритетність освіти.

Саме цю функцію може взяти на себе психотерапія.

Згідно визначення, психотерапія (від грец. *psyche* – душа, *therapeia* – догляд) – дослівно «турбота про душу». Психотерапія давно вийшла за рамки медицини та психології і, згідно Страсбурзької декларації 1990 року, за стандартами Європейської Асоціації психотерапевтів (ЄАП), це нова наука про людину і професія, яка потребує особливих освітніх стандартів: вищу гуманітарну освіту плюс 4 роки спеціальної психотерапевтичної освіти. Це найвищий освітній стандарт у світі.

Починаючи з 1993 року Українська Спілка психотерапевтів (УСП) при підтримці ЄАП почала навчати наше психотерапевтичне суспільство за сучасними європейськими стандартами щодо основних, визнаних Європою напрямків: Психоаналіз, Гештальт-терапія, Психодрама, Транзактний аналіз ін. Найсучаснішим напрямом в Європі визнана Позитивна психотерапія, засновником якої є Н. Пезешкіан.

Позитивна психотерапія розробляється з 1968 р. Носсратом Пезешкіаном та його сином Хамідом Пезешкіаном (термін *positive psychotherapie* походить від лат. *positum* – «наявний, фактичний, реально існуючий, цілісний», а не від *positivum* – «позитивний, хороший») [2, с. 357].

24 жовтня 1998 року в Брюсселі після засідання Європейського Організаційного Комітету (EWOC) при підтримці правління ЄАП (European Association for Psychotherapy) та ETSC (European Training Standard Committee) Позитивна Психотерапія (ПП) була визнана як окремий, самостійний напрямок у психотерапії в рамках ЄАП. В Німеччині тільки 10 методів мають такий статус. 28 серпня 1999 року на 3-й конференції УСП напрямком «Позитивна Психотерапія» офіційно визнається в рамках УСП (Української Спілки психотерапевтів) [1].

Сучасна освіта орієнтована на розвиток вторинних здатностей (знання, уміння, навички, суспільні стандарти, обов'язкова система, професійний розвиток ін.). Внаслідок чого більшість суб'єктів навчання страждають невротами, депресіями, розладами здоров'я.

Психотерапія ж орієнтується на розвиток у людини саме первинних здатностей (внутрішня позитивна якість, процес, стосунки тощо).

Отже, освіта має мати психотерапевтичний аспект. Тому нам вбачається необхідним психотерапію перетворити на освіту, почати використовувати її в навчальному форматі. Така «співпраця» дозволить працювати із психологічно здоровою людиною, автономною, самодостатньою, екологічною, адаптивною.

Для того, щоб покращити рівень освіти необхідно почати у процесі навчання використовувати первинні актуальні здатності. Саме це рішення дозволить покращити показники саме різностороннього розвитку особистості.

Таким чином, використовуючи психотерапію в освіті, суб'єкт учіння перестає бути пасивним реципієнтом інформації, оволодіває у процесі навчання такими важливими первинними актуальними здатностями, виробляє стійку мотивацію до учіння, позитивно ставиться до освіти, та робить її неперервною на протязі всього життя.

Література

1. Карікаш В. І. Позитивна психотерапія Н. Пезешкіана – новий напрямок в світовій психотерапії, визнаний ЄАП / В. І. Карікаш // Форум психіатрії і психотерапії. – 2001. – Т. 3. – С. 46–49.
2. Про загальну середню освіту (Закон України від 13.05.1999 № 651-IV) // Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / За заг. ред. В. С. Журавського. – К. : ФОРУМ, 2004. – С. 93–119.
3. Цілі розвитку тисячоліття: Україна. Міністерство економіки та з питань європейської інтеграції України. – К. : “ЕКМО”, 2003. – 30 с.

НАШІ АВТОРИ

Kijo Paweł (Кійо Павло) – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор Вищої Школи Педагогічної в Лодзі (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Польща).

Kubiak-Szymborska Ewa (Куб'як-Шимборська Ева) – доктор педагогічних наук, професор (prof. nadzw. dr hab.), завідувач кафедри теорії виховання університету ім. Казимира Великого в Бидгощі (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Польща).

Tomaszewska-Lipiec Renata (Томашевська-Ліпєць Рената) – докторант кафедри теорії виховання університету ім. Казимира Великого в Бидгощі (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Польща).

Zajac Dariusz (Заяць Даріуш) – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник завідувача кафедри теорії виховання університету ім. Казимира Великого в Бидгощі (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Польща).

Алексєєв Олексій Леонідович – старший викладач Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Антонова Зінаїда Олександрівна – викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Базика Євгенія Леонідівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри «Розвитку людини» Миколаївського міжрегіонального інституту Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (м. Миколаїв).

Барановська Лілія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету (м. Київ).

Берегова Наталія Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Берека Віктор Євгенович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Бец Ірина Олександрівна – викладач кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького (м. Хмельницький).

Бондаренко Віктор Володимирович – ад'юнкт кафедри педагогіки та психології Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Бохонкова Юлія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри психології Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля (м. Луганськ).

Булаєвська Оксана Василівна – здобувач наукового ступеня кандидата психологічних наук Волинського національного університету ім. Лесі Українки (м. Луцьк).

Варгата Оксана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Васів Сергій Володимирович – офіцер інформаційного відділу Ізмаїльського прикордонного загону південного регіонального управління (м. Хмельницький).

Видиш Микола Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Вірна Жанна Петрівна – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Волинського національного університету ім. Лесі Українки (м. Луцьк).

Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету, лікар-психіатр Хмельницького обласного психоневрологічного диспансеру (м. Хмельницький).

Галус Олександр Мар'янович – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Гапоненко Лариса Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогічних технологій Криворізького педагогічного інституту Криворізького національного університету (м. Кривий Ріг).

Гладкова Валентина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри управління освітніми закладами та державної служби Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса).

Гнидюк Оксана Ярославівна – старший викладач кафедри тактики прикордонної служби Національної академії Державної прикордонної служби ім. Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Гомонюк Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гриців Віталія Богданівна – викладач англійської мови Львівського інституту банківської справи Університету банківської справи НБУ (м. Львів).

Гуменникова Тамара Рудольфівна – доктор педагогічних наук, доцент, директор Придунайської філії Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (Одеська область, м. Ізмаїл).

Дем'янюк Марія Борисівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філософії та політології Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Джигун Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Дзяна Оксана Сергіївна – Хмельницький кооперативний торговельно-економічний інститут (м. Хмельницький).

Діденко Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, начальник кафедри прикордонної Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Дячок Надія Валеріївна – психолог Гімназії № 2 м. Хмельницького (м. Хмельницький).

Жидко Максим Євгенович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Національного аерокосмічного університету ім. М. С. Жуковського «ХАІ» (м. Харків).

Заболоцька Світлана Ігорівна – викладач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка (Львівська область, м. Дрогобич).

Заміщак Марія Ігорівна – аспірантка, викладач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка (Львівська область, м. Дрогобич).

Захарова Тамара Йосипівна – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії та політології Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Зімниця Євгенія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри природничих і математичних дисциплін, заступник декана психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка (м. Полтава).

Ігумнова Ольга Борисівна – старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Ісаєва Ілона Фадеївна – старший викладач кафедри німецької та другої іноземної мови Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Кабашнюк Віталій Олександрович – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Каденко Олег Анатолійович – доктор медичних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету, головний лікар Хмельницького обласного шкірно-венерологічного диспансеру (м. Хмельницький).

Калайтан Наталя Леонтіївна – кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології Національного аерокосмічного університету ім. М. С. Жуковського «ХАІ» (м. Харків).

Калюжний Валерій Олександрович – Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Камінська Анастасія Миколаївна – здобувач Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Дніпропетровськ).

Карапузова Наталія Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри природничих і математичних дисциплін, декан психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка (м. Полтава).

Каспрік Наталія Миколаївна – завідувач відділу підвищення кваліфікації та дослідно-експериментальної і моніторингової роботи Науково-методичного центру професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області (м. Хмельницький).

Катревич Людмила Володимирівна – старший лаборант кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Княшко Дмитро Юрійович – аспірант Інституту психології ім. Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Кобилянська Ірина Василівна – викладач психології Вінницької філії Університету сучасних знань (м. Вінниця).

Ковальчук Інна Владиславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича (м. Чернівці).

Ковальчук Інна Вячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри індоевропейських мов Національного університету «Острозька академія» (Рівненська обл., м. Острог).

Козаченко Світлана Миколаївна – здобувач Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Козубцов Ігор Миколайович – кандидат технічних наук, провідний науковий співробітник Наукового центру зв'язку та інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (м. Київ).

Коломієць Алла Миколаївна, – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри основ фундаментальних наук Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського (м. Вінниця).

Коломієць Леся Ігорівна – асистент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського (м. Вінниця).

Коркішко Олена Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету (Донецька обл., м. Слов'янськ).

Костенко Дмитро Вікторович – старший викладач кафедри загальнонаукових та загальноосвітніх дисциплін Хмельницького інституту ім. Митрополита Київського і Всієї України, Предстоятеля Української Православної Церкви Блаженнішого Володимира Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Коширець Віктор Васильович – викладач кафедри іноземних мов Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна» (м. Луцьк).

Кошонько Галина Аполінаріївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кошій Володимир Ростиславович – аспірант Волинського національного університету ім. Лесі Українки (с. Залісоче, Ківерцівський р-н, Волинська обл.).

Крук Станіслав Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету, президент Всеукраїнської культурно-освітньої асоціації Гуманної Педагогіки (м. Хмельницький).

Кулешова Вікторія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків).

Кулешова Олена Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Лазарєва Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологій харчової промисловості Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків).

Лазоренко Олександр Васильович – ад'юнкт кафедри педагогіки та психології Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Левицька Тетяна Леонідівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Лефтеров Василь Олександрович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціології Донецького юридичного інституту МВС України, Президент Асоціації психологів Донбасу (м. Донецьк).

Литвиненко Олександр Вікторович – аспірант Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка (м. Луганськ).

Лозинська Людмила Федорівна – старший викладач Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова (м. Вінниця).

Ломова Тетяна Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціології і політології Донецького національного технічного університету (м. Донецьк).

Лохвицька Любов Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики дошкільної освіти Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди» (Київська обл., м. Переяслав-Хмельницький).

Луцький Олександр Леонтійович – здобувач Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Манжос Анна Володимирівна – викладач кафедри психології Первомайського інституту Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова (Миколаївська обл., м. Первомайськ).

Матеюк Олег Анатолійович – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Університету економіки та права «КРОК» (г. Київ).

Мачушник Олена Леонідівна – асистент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Житомирського державного університету ім. Івана Франка (м. Житомир).

Михальченко Наталія Вячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, директор Первомайського інституту Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова (Миколаївська обл., м. Первомайськ).

Міхєєва Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Нагорна Аліса Олександрівна – асистент кафедри психології та педагогічних технологій Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» (м. Кривий Ріг).

Новікова Тетяна Львівна – здобувач Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Олександренко Катерина Валентинівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземної філології Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Осаульчик Ольга Борисівна – магістр педагогічної освіти, викладач Вінницького національного аграрного університету (м. Вінниця).

Осінська Марія Миколаївна – аспірантка Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, викладач кафедри дизайну Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Параскевич Лариса Григорівна – старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Пашенко Світлана Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної психології Київського національного університету ім. Тараса Шевченка (м. Київ).

Перетяга Людмила Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди (м. Харків).

Петрук Наталія Кирилівна – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Погорільська Наталія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (м. Київ).

Подкоритова Лариса Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Полянничко Олена Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри фізичного виховання Київського університету ім. Бориса Грінченка (м. Київ).

Попелюшко Роман Павлович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Потапчук Євген Михайлович – доктор психологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, декан соціально-психологічного факультету Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Приліпко Олександр Федорович – заступник начальника Військового інституту Київського національного університету ім. Тараса Шевченка (м. Київ).

Пудова Світлана Сергіївна – асистент кафедри біофізики Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова (м. Вінниця).

Пулим Вікторія Олександрівна – науковий співробітник навчально-наукового центру мовної підготовки Академії сухопутних військ України.

Романовська Людмила Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки, Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Романюк Василь Григорович – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри історії та філософії Подільського державного аграрно-технічного університету (м. Кам'янець-Подільський).

Романюк Людмила Василівна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант Київського національного університету ім. Тараса Шевченка (м. Київ).

Россова Марія Михайлівна – здобувач Волинського національного університету ім. Лесі Українки», медична сестра Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 453 Харківської міської ради» (м. Харків).

Руденок Алла Іванівна – старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Саяпіна Світлана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету (Донецька обл., м. Слов'янськ).

Святенко Тетяна Вікторівна – доктор медичних наук, професор, професор кафедри шкірних та венеричних хвороб, помічник Першого проректора з гуманітарно-виховної роботи Дніпропетровської державної медичної академії (м. Дніпропетровськ).

Селіванова Світлана Миколаївна – викладач Первомайського інституту Одеського Національного університету ім. І. І. Мечникова (Миколаївська обл., м. Первомайськ).

Сігало Олена Олексіївна – аспірантка кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка, вчитель англійської мови Кременчуцького ліцею інформаційних технологій № 30 (Полтавська обл., м. Кременчук).

Смалиус Людмила Никифорівна – методист департаменту навчально-методичної роботи, старший викладач кафедри психології Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького (м. Черкаси).

Супрун Майя Володимирівна – аспірантка Волинського національного університету ім. Лесі Українки (м. Луцьк).

Сургунд Наталія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Таран Ірина Володимирівна – викладач кафедри теорії та методики дошкільної педагогіки Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків).

Тимченко-Михайліді Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вдосконалення мовної підготовки Академії митної служби України (м. Дніпропетровськ).

Токарчук Олена Михайлівна – заступник директора з навчально-виховної роботи Могилів-Подільського монтажно-економічного коледжу (м. Могилів-Подільський).

Томаржевська Інна Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Томчук Михайло Іванович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання природничо-математичних дисциплін Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників (м. Вінниця).

Усатенко Оксана Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (Кримська АР, м. Ялта).

Федорчук Віктор Миколайович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський).

Фролова Наталія Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вдосконалення мовної підготовки Академії митної служби України (м. Дніпропетровськ).

Ханецька Наталія Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Хмурина Тетяна Олександрівна – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка (м. Тернопіль).

Худякова Віра Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Первомайського інституту Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова (Миколаївська обл., м. Первомайськ).

Чистяков Сергій Аркадійович – кандидат психологічних наук, доцент, Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Шавровська Наталія Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького (м. Черкаси).

Шевченко Володимир Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та прикладної психології Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв).

Якимчук Тимофій Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент, Заслужений юрист України, начальник Управління Державної пенітенціарної служби України у Хмельницькій області (м. Хмельницький).

Яковицька Лада Савеліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціології і політології Донецького національного технічного університету (м. Донецьк).

Ярослав Людмила Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки та психології Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (м. Ніжин).

Наукове видання

**РОЛЬ ТА МІСЦЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
В ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ
СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

Матеріали

**Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю
(м. Хмельницький, 19–20 квітня 2012 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

<http://www.tup.km.ua/kpp>

Підписано до друку 05.04.2012 р.

Формат 84x108 1/32. Папір офс.

Ум. друк. арк. 34,67. Наклад 140.
