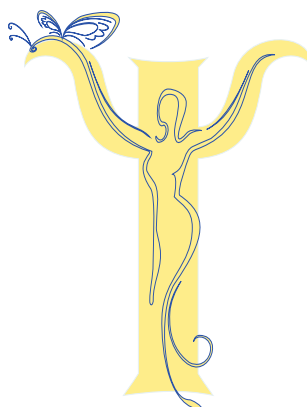


Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Хмельницький національний університет  
Кафедра практичної психології та педагогіки

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

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

**м. Хмельницький, 25–26 квітня 2013 року**



Хмельницький  
2013

УДК 37.015:159.9  
ББК 88:8  
А 43

*Рекомендовано до друку Вченою радою Хмельницького національного університету (протокол № 8 від 27 березня 2013 р.).*

**Редакційна колегія:**

**Потапчук Є. М.**, доктор психологічних 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.**

**Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців :**  
матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Хмельницький, 25–26 квітня 2013 р.) / [ред. колегія : д. психол. н., проф. Є. М. Потапчук (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. практ. психол. та педагог. – Хмельницький : ХНУ, 2013. – 246 с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «*Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців*», яка відбулась 25–26 квітня 2013 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 підготовлено 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://kafedra-psy.at.ua>

При передруку публікацій посилання на збірник обов'язкове.

## ЗМІСТ

### ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

АНТОНОВА З. О. Гендерний аспект психології лідерства .....	8
БАГРІЙ Г. А. Особливості реалізації комунікативного підходу у процесі розвитку іншомовних здібностей майбутніх перекладачів .....	9
БРОЦІЛО О. Ю. Огляд адаптаційних особливостей працівників державної служби надзвичайних ситуацій під час посадових змін .....	11
ВАХНИНА В. В. Особенности психологического отбора и подготовки сотрудников полиции, военнослужащих внутренних войск к преодолению кризисов переговорной деятельности .....	12
ВОЙТЮК О. А. Роль психологічної компетентності викладача іноземної мови в процесі розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників .....	14
ВОЛОБУЄВА О. Ф. Організація групової діяльності в навчальних групах вищого навчального закладу .....	15
ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К. Загальні закони світобудови у структурно-функціональній організації емоційної сфери особистості: короткий екскурс .....	16
ГОЦУЛЯК Н. С., ЖИЛЯК Н. В. Психологічні основи розвитку навчальної мотивації студентів засобами психологічної служби .....	18
ДАЦУН О. В. Особливості комплексного підходу до розвитку музичних здібностей дітей .....	19
ДЖИГУН Л. М. Історичні особливості розвитку гуманістичного напрямку психології .....	21
ГУМНОВА О. Б. Індивідуально-психологічність особистості студентів з негативними психічними станами .....	23
КАСПРІК Н. М. Врахування практичними психологами психологічних особливостей учнів професійно-технічних навчальних закладів .....	25
КОКУН О. М. Професійно-психологічні відмінності майбутніх фахівців професій типу «людина–людина» та професій інших типів .....	28
КОМАР Т. В. Проблема формування професійної ідентичності майбутнього фахівця .....	30
КОНОПЛЕВА И. Н., СТАЗАЕВ А. В. Психологические особенности допроса несовершеннолетних .....	32
КОРЕГАНОВА О. І. Роль емоційного інтелекту у формуванні особистості старшокласника .....	34
КОЧУРОВА О. В. Місце професійної ідентичності у професійному становленні практичного психолога .....	35
КОШОНЬКО Г. А. Психологічний супровід професійного становлення особистості майбутнього психолога у ВНЗ .....	37
КУЛЕСА-ЛЮБІНЕЦЬ М. М. Соціально-психологічна адаптація студентської молоді з особливими потребами до умов вищого навчального закладу .....	39
КУЛЕСОВА О. В. Роль методологічної рефлексії в дослідницькій діяльності педагога .....	41
КУЩ О. С. Деякі психологічні особливості мислення журналістів .....	43
ЛАЗАРЕНКО І. В. Підготовка вчителя до формувального експерименту з психологічного аналізу художнього твору .....	44
ЛЕФТЕРОВ В. О. Психологічні рекомендації молодим фахівцям для успішного проведення співбесіди з працевлаштування .....	46
МАТЕЮК О. А. Успішність особистості: концептуальні засади психологічного феномену .....	48
МИХАЛЬЧЕНКО Н. В. Формування патріотичної рефлексії засобами української символіки та фольклору .....	49

ПАРАСКЕВИЧ Л. Г., СТАРОСТИНА К. В.	
Особливості розвитку емоційного інтелекту у школярів і студентів	51
ПОПЕЛЮШКО Р. П.	
Професійний розвиток в системі підготовки практичного психолога	54
ПОТАПЧУК Є. М.	
Професійне здоров'я викладача як важлива умова ефективної педагогічної діяльності	56
ПЯРНОЯ А., КОНОПЛЕВА И.	
Актуальные проблемы национализма и ксенофобии в молодежной среде (по материалам российской прессы)	57
РУДЕНОК А. І.	
Характеристика когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності майбутніх психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів	61
САМОШКІНА Л. М., КЛОЧКО С. Ю.	
Співвіднесення образу матері та образу педагога в учнів пубертатного віку	63
СЕЛІВАНОВА С. М.	
Вплив сучасного телебачення на моральну поведінку дітей дошкільного віку	64
СЛОБОДЯНИК В. І., БАКЛИЦЬКИЙ І. О., СІРКО Р. І.	
Психолого-педагогічні аспекти навчальної активності студентів по питанню індивідуалізації навчання	66
СОЛТИК О. О.	
Концепція дослідження професійної надійності викладача фізичного виховання	68
СУРГУНД Н. А.	
Професійна мобільність як характеристика особистісно-професійного розвитку сучасного фахівця	69
ТОМАРЖЕВСЬКА І. В.	
Теоретичні аспекти проблеми мотиваційної готовності до професійної діяльності практичного психолога	71
ТОМЧУК М. І.	
Психологічні засади організації інклюзивної освіти студентів	73
ФЕДУХ І. С.	
Аналіз мотиваційних уподобань майбутніх абтурієнтів при виборі вищого навчального закладу	75
ФУРМАН А. В., ФУРМАН О. Є.	
Я-вчинок як центральна ланка досконалої професійної діяльності особистості	76
ХАНЕЦЬКА Н. В.	
Поняття особистості як суб'єкта учіння у вищій школі	78
ХРОПУН Н. В.	
Соціально-рольова ідентифікація жінки: гендерний підхід	80
ЯКОВИЦЬКА Л. С., ЛОМОВА Т. О.	
Потреба в самореалізації як умова професійного зростання у технічному виші	81

## **СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

БАБІЙ І. В.	
Діалог як компонент професійного мовлення майбутніх перукарів	84
БАРАНОВСЬКА Л. В., БАРАНОВСЬКИЙ М. М.	
Психолого-педагогічне забезпечення навчання студентів авіаційно-технічного ВНЗ в умовах англійського проекту	85
БЕРЕГОВА Н. П.	
Сучасні освітні технології підготовки майбутнього фахівця	87
БЕРЕЖКО О. Л.	
До проблеми формування моделі розвитку технологічної компетентності викладачів іноземної мови	88
БЕРЕКА В. Є.	
Роль куратора в організації самостійної роботи студентів вищого навчального закладу	90
БОДНАРУК І. М.	
Основні методи педагогічного впливу на студентів при індивідуальній формі занять	93
БОЙКО Г. О.	
Професійна підготовка вчителів іноземної мови початкових класів відповідно до державного стандарту початкової загальної освіти	95
БОЙКО Т. В.	
Основні завдання у сфері сприяння здоровому способу життя підлітків в Україні	97
БОНДАРЕНКО З. П.	
Інклюзивне навчання студентів у контексті їх підготовки до майбутньої професійної діяльності	99

БРАНИЦЬКА Т. Р. Обґрунтування необхідності формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери .....	101
ВАРГАТА О. В. Організаційно-методичні засади управління естетичним вихованням учнів .....	102
ВАСИЛИК В. В. Психолого-педагогічні умови гуманістичного спрямування підготовки майбутніх молодших спеціалістів юристів .....	104
ВИСОЦЬКА О. В. Формування толерантності як професійної якості особистості майбутнього вчителя в педагогічному досвіді Канади .....	106
ВОЗНЮК О. М. Формування професійної культури майбутніх інженерів як пріоритетне завдання у ВТНЗ .....	108
ВОЙЦІХ І. В. Важливість формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки .....	109
ВОЛКОВА К. С. Формування позитивної мотивації як базовий компонент професійної готовності вчителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти .....	111
ГОЛОВАЦЬКА Ю. Б. Педагогічні технології підготовки магістрів перекладу .....	112
ГОМОНЮК О. М., ДЕЛИК І. С. Забезпечення розвитку професійної компетентності студентів шляхом використання інтерактивних технологій навчання .....	114
ГОРОХІВСЬКА Т. М. До проблеми формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів ...	116
ГРИЦІВ В. Б. Побудова педагогічної моделі формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи у процесі вивчення гуманітарних дисциплін .....	118
ГУЗІЙ Н. В. Особистісно зорієнтовані методичні стратегії становлення основ професіоналізму майбутнього педагога .....	119
ДАНКО Д. В. Деякі аспекти формування медико-соціальних технологічних умінь соціальних працівників .....	121
ДИБКОВА Л. М., ОСТАПЕНКО Е. О. Самостійна пізнавальна діяльність майбутнього фахівця .....	122
ЄФРЕМОВА А. Я. Формування професійно важливих якостей у майбутніх фахівців залізничного транспорту засобами фізичного виховання .....	123
ІЛЬЧУК В. В. Особистісний аспект професійної діяльності викладача вищої школи .....	125
ІНЖИЄВСЬКА Л. А. Особливості впливу навчання у закладі післядипломної освіти на особистісно-професійний розвиток майбутніх психологів .....	127
ІРЗА В. І. Сутність, мета і завдання дослідно-експериментальної роботи .....	129
КАБАШНЮК В. О. Стрес напруженого навчання .....	130
КИЛИВНИК А. М., КОЛОМІЄЦЬ А. М. Забезпечення психологічної готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності шляхом застосування суб'єктного підходу .....	133
КИРИЛЕНКО Н. М. Формування інформаційної культури майбутніх учителів як складова сучасної освітньої концепції ...	135
КОБИЛЯНСЬКА І. В. Сучасні освітні концепції та технології підготовки майбутнього фахівця у старшій школі Іспанії .....	137
КОБИЛЯНСЬКА Л. І. Педагогічна студія як одна з технологій підготовки гувернерів у вищих навчальних закладах України .	139
КОЗУБОВСЬКИЙ Р. В. Формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників у процесі волонтерської практики .....	141
КОКОР М. М. Використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі підготовки викладачів англійської мови за професійним спрямуванням у США .....	143

ЛАППО В. В.	
Провідні чинники удосконалення фахової підготовки педагогів до викладання навчальних курсів духовно-морального спрямування . . . . .	144
ЛЕБЕДЄВА Н. А.	
Професійна спрямованість як складова підготовки майбутнього аграрія в аксіологічному контексті . . .	146
ЛИЗУН І. Ф.	
Соціально-педагогічні технології у роботі з дітьми трудових мігрантів в умовах загальноосвітнього навчального закладу . . . . .	148
ЛИТВИНЕНКО О. В.	
Показники готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійно-педагогічного проектування . . . .	150
МАРЧУК М. В.	
Значення вивчення історії суспільної опіки в Україні у вузівській підготовці соціальних педагогів . . . .	152
МАТВІЙЧУК Л. А., ДЕМ'ЯНЧУК О. Н.	
Перевірка ефективності впровадження інформаційних технологій при підготовці майбутніх фахівців .	154
МАТІЙЧУК К. Д.	
Форми та методи самоосвітньої діяльності студентів ВНЗ – майбутніх учителів іноземних мов . . . . .	156
МЕРГУТ О. О.	
Креативне урокотворення в контексті підготовки майбутнього фахівця . . . . .	158
МИКОЛАСНКО Н. М.	
Вітчизняний та зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх редакторів . . . . .	160
МІНКИНА Ю. В.	
Роль вчителя природничих дисциплін в екологічній підготовці молоді . . . . .	162
МІХЕСВА Л. В.	
Визначення ступеня ієрархізованості мотивів навчальної діяльності у студентів-першокурсників . . . . .	164
МОГІЛЕВСЬКА В. М.	
Формування статусно-рольових ознак образу майбутнього фахівця: дещо з теорії питання . . . . .	166
МОСКАЛЬОВА О. І.	
Вербально-графічний метод навчання в спадщині педагога-новатора В. Ф. Шаталова . . . . .	168
МРАЧКОВСЬКА М. М.	
Міжкультурно освічена особистість як перспектива підготовки майбутніх менеджерів . . . . .	170
ОВОД Ю. В.	
Дидактичні технології вищої школи . . . . .	171
ОСАДЧА І. В.	
Перспективні напрями розвитку концепції особистості вчителя в Україні . . . . .	173
ПОГОРІЛА С. Г.	
Формування педагогічно значущих якостей у майбутніх магістрів з економіки та підприємництва . . . .	175
ПОПОВСЬКИЙ Ю. Б.	
Організація навчання та визначення рівня знань засобами сучасних мікрокомп'ютерних технологій . .	176
ПОСТЕВКА Г. І.	
Науково-дослідна робота з музичного краєзнавства у системі вузівської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва . . . . .	178
РОМАНОВСЬКА Л. І.	
Активізація навчально-пізнавальної діяльності як умова формування комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх соціальних працівників . . . . .	180
САДОВА Т. А.	
Аксіологічний компонент професійної підготовки майбутніх педагогів . . . . .	182
СІДУН Л. Ю.	
До питання про полі культурний освітній простір США . . . . .	184
СОПІГА В. Б.	
Організація дорожнього руху як фактор підготовки вчителів автосправи у 1950–1970 роках . . . . .	186
СОЦЬКИЙ К. О.	
Психологічні й педагогічні чинники професійного самовдосконалення студентів медичного коледжу . .	187
СПИЦЯ-ОРИЩЕНКО Н. А.	
Вибір сфери професійної діяльності з урахуванням особистісних та психологічних особливостей молодої людини . . . . .	190
СТОЙКА О. Я.	
Особливості професійної підготовки фахівців у приватних вищих навчальних закладах США . . . . .	192
СТРИЖАК Н. І.	
Формування екологічної компетентності техніків лісового господарства в процесі професійної підготовки . . . . .	193
ХВОРОСТОВСЬКА Н. В.	
Розвиток комунікативних умінь у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів . . . . .	195

ХУДЯКОВА В. І.	
Соціально-перцептивні характеристики керівника закладу освіти . . . . .	197
ЦВЕТКОВА Г. Г.	
Феномен професійного самовдосконалення: теоретико-психологічний аналіз проблеми . . . . .	199
ЧЕРНІЙ Г. В.	
Дистанційне навчання як форма підготовки майбутніх спеціалістів туристичної сфери . . . . .	201
ЧЕРНОВА С. В.	
Комунікативна компетентність офіцерів-прикордонників як важлива складова їхньої професійної готовності до виконання завдань з охорони Державного кордону . . . . .	202
ЧУБА О. Є.	
До проблеми формування критичного мислення майбутніх учителів . . . . .	203
ШАВРОВСЬКА Н. В., ШАВРОВСЬКА В. Н.	
Антиципація як основа успішної педагогічної діяльності . . . . .	206
ШЕПЕЛЮК С. В.	
Результати експериментальної роботи організації системи практик майбутніх соціальних працівників на засадах наступності . . . . .	208
ШПИЧКО І. О.	
Зміст соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування . . . . .	210
ЮРКОВА Т. Ф.	
Шляхи удосконалення підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін (екологічний аспект). . .	211
ЯРОСЛАВ Л. О.	
Конфліктологічна компетентність вчителя як необхідна умова конструктивного вирішення та управління конфліктом . . . . .	213
ЯСАКОВА Т. Ю.	
Форми організації самостійної роботи студентів з хімії . . . . .	214

## **МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К.	
Психологічні захисти в дорослих із ішемічною патологією серця . . . . .	217
ДИШЛЕВУК В. О.	
Зв'язок між бідністю та психологічним благополуччям . . . . .	218
КАБАШНЮК В. О.	
Історія розповсюдження ВІЛ-інфекції в Україні . . . . .	220
КАМІНСЬКА О. В.	
Адикція від азартних онлайн-ігор як вид Інтернет-залежності . . . . .	222
ЛЕВИЦЬКА Т. Л.	
Особливості дослідження віктимної поведінки студентів . . . . .	224
МИХАЛЬЧУК Ю. О.	
Навчання аутогенному тренуванню майбутніх менеджерів . . . . .	226
НАЙДЬОНОВА Г. О.	
До постановки проблеми ставлення студентської молоді до власного здоров'я . . . . .	228
ПОДКОРИТОВА Л. О.	
Психофізіологічні властивості дихання у контексті практичної психології . . . . .	230
ПОТАПЧУК Д. Є.	
Вплив сім'ї на психічне здоров'я студентської молоді . . . . .	232
ПРИХОДЬКО А. М.	
Застосування методу Балінт-груп для розвитку навичок ефективної взаємодії лікаря та пацієнта на теренах України . . . . .	233
ПУДОВА С. С.	
Формування професійної компетентності майбутніх лікарів у роботі з медичною апаратурою в позаурочний час. . . . .	235
САВЧУК О. Л.	
Пізнання психосоматичних взаємозв'язків як один із аспектів формування здорового способу психічного життя особистості . . . . .	237
<b>НАШІ АВТОРИ . . . . .</b>	<b>240</b>

# ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 159.9:316.48

З. О. АНТОНОВА  
*Хмельницький національний університет*

## ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГІЇ ЛІДЕРСТВА

Проблема лідерства вивчається багатьма вченими і стала воістину міждисциплінарною, але психологам належить пріоритет як в кількісному відношенні (по числу теорій, проведених експериментів, публікацій, дослідницьких центрів), так і по розробленості проблеми. Інтерес дослідників закономірний – в людському суспільстві існують різні групи, неодмінним атрибутом яких на певному етапі розвитку є висунення лідера.

Для нас важливі, перш за все, гендерні особливості феномена лідерства, адже навіть суто емпірично на життєвому рівні ми спостерігаємо серйозні відмінності в реальній поведінці чоловіків і жінок, різних статево-вікових груп. До недавнього часу ці відмінності теоретично виражалися в приписуванні більшості (або найважливіших) позитивних рис чоловікові, негативних – переважно жінці.

На думку К. В. Сельченка, в сучасному світовому співтоваристві, соціумі основні лідерські функції виконують чоловіки, яким належить провідна роль в управлінні економікою, політикою та іншими ключовими суспільними сферами. Тим часом стиль їхнього управління суспільними структурами має певні відмінності у порівнянні з жіночим. Чоловікам легше дається директивний, проблемно-орієнтований стиль керівництва, а жінкам – стиль соціального лідера, що створює «дух команди» [1].

Гендерна психологія лідерства як науковий напрям почав інтенсивно формуватися під впливом феміністського руху з 70-х рр. ХХ ст., перш за все в американській, західноєвропейській школах на перехресті соціальної психології, психології статевих відмінностей, психології жінки, соціальної психології взаємовідносин між статями, хоча дослідження у гендерній психології лідерства були проведені ще Уайтом (1945), Харвелом (1953), Шеріфом (1955). Головні представники цього напрямку у науці – Дж. Роузнер, Е. Іглі, Ш. М. Бьорн, Я. Джорстед. Не лишилася без уваги ця проблема і в сучасних вітчизняних соціально-психологічних дослідженнях, що видно з концепцій таких вчених, як А. Є. Чірікова, О. А. Здравомислова, І. І. Серьогіна, Т. В. Бендас [6].

Пошук причин гендерної диспропорції лідерства, відмінностей (або доказів їх відсутності) між лідерами – чоловіками і жінками – ведеться за п'ятьма напрямками. До першого відносяться традиційні теоретичні підходи, що склалися в психології: когнітивізм, біхевіоризм, фрейдизм. Другий напрямок пов'язаний із загальними відмінностями між чоловіками і жінками. Третій напрямок складають класичні лідерські концепції, що включили в свій арсенал фактор статі. До четвертого напрямку можна віднести власне гендерні теорії лідерства. І, нарешті, п'ятий напрямок складають роботи, що не мають чіткої теоретичної основи та вбачають причини гендерної диспропорції лідерства в статевій дискримінації [2].

Психолог А. Є. Чірікова приводить порівняльну характеристику ділових та особистих якостей чоловіків і жінок. У жінок перші позиції займають наступні якості та уміння:

- вміння йти на компроміс, гнучко вести переговори, враховуючи позиції інших сторін;
- впевненість в собі і своїй місії;
- вміння діяти в ситуації конфлікту і загрози ризику;
- постійна готовність до змін, нововведень;
- здатність швидко робити вибір;
- вміння ефективно використовувати здібності та вміння інших людей;
- тверезе ставлення до нововведень, здоровий консерватизм;
- вміння протистояти тиску, відстоювати свої позиції;
- вміння жити сьогоднішнім днем, «тут і зараз».

У чоловіків відмічені наступні провідні якості та уміння:

- постійна готовність до змін, до нововведень;
- вміння, якщо необхідно, нав'язувати свою позицію;
- вміння відчувати себе вільним і отримувати зиск у рамках прийнятих меж та правил;
- вміння ефективно використовувати здібності та вміння інших людей;
- вміння використовувати чужі ідеї для реалізації своїх цілей;
- вміння діяти в ситуації конфлікту і загрози ризику;
- вміння налагоджувати та підтримувати відносини з іншими людьми;
- впевненість у собі та своїй місії;
- вміння протистояти тиску, відстоюючи свою позицію.



Сучасні дослідження свідчать, що багато жінок відрізняються від чоловіків у тому, що стосується їх ставлення до ризику, отриманої зарплатні та просування по службі. Іноді також стверджується, що у жінок нижча мотивація досягнень та що вони не здатні планувати свою кар'єру. Однак, нещодавні дослідження свідчать, що ситуація далеко не настільки однозначна. Так, з одного боку, професійні плани жінок, що зайняті у бізнесі, медицині, юриспруденції, дуже близькі до кар'єрних планів чоловіків, що зайняті аналогічними видами діяльності. З іншого боку, плани кар'єрного зростання жінок, зайнятих у педагогіці, соціальній роботі чи сестринській справі, менш вимогливі – ці жінки більше думають про подружнє життя та материнство, чим про трудову біографію [4].

Найбільш повно причини прояву лідерства в залежності від статевої приналежності описані в соціально-рольовій теорії Еліс Іглі. Основні позиції, які з'ясовні соціально-рольовою теорією:

- 1) дія системи гендерних стереотипів;
- 2) необхідність відповідності поведінки лідера своїй гендерній ролі;
- 3) механізм прийняття лідерів суспільством (в залежності від статі);
- 4) негативні упередження проти жінок-лідерів;
- 5) шляхи виходу з рольового конфлікту для жінок-лідерів.

Хотілося б підкреслити, що гендерний аспект є важливим, але не визначальним фактором, який обумовлює явище лідерства. Лідер стає таким в силу впливу сукупності факторів – таких як його соціальний статус, особистісні особливості, виконувані ним соціальні ролі і безліч інших. Більшість теорій походження лідерства наділяють роллю визначального який-небудь окремих фактор, решта ж стають супутніми. Це тенденція не сприяє конструктивному вирішенню проблеми.

Отже, можна сказати, що головною заслугою гендерної психології лідерства є постановка завдання порівняльного вивчення лідерів різної статі. Можливо, гендерний ефект знайде своє місце серед інших феноменів лідерства, і в цьому плані ця область має великий дослідницький потенціал: багато експериментів, повторені при врахуванні статті, можуть дати інші результати і стимулювати нові теорії.

#### Література

1. Бендас Т. В. Гендерные исследования лидерства / Т. В. Бендас // Вопр. психол. – 2000. – № 1. – С. 87–95.
2. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003.
3. Карамушка Л. М. Психология управления : навч. посіб. для вузів./ Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003.
4. Чирикова А. Е. Личностные предпосылки успешности деятельности российских предпринимателей / А. Е. Чирикова // Психологический журнал. – 1999. – № 3. – С. 81–92.
5. Шепель В. М. Управленческая психология / В. М. Шепель – М. : Экономика, 1984.
6. Якубов В. Особливості сучасної української сім'ї в системі соціальних відносин : зб. наук. праць / В. Якубов. – К. : НАДУ, 2003.

УДК 159.928:37.08:811

Г. А. БАГРІЙ

*Національна академія Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького*

#### **ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

Урахування викладачем психологічних особливостей реалізації комунікативного підходу у процесі розвитку іншомовних здібностей майбутніх перекладачів означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмій відбувається шляхом і завдяки здійсненню студентами іншомовної мовленнєвої діяльності. Сутність такої організації навчального процесу – це відтворення соціально зумовленого мовленнєвого досвіду в системі «рідна-нерідна мова» через діяльність викладання й учіння.

Комунікативний підхід зорієнтований на організацію процесу навчання, організацію адекватного процесу реального іншомовного спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування (в інтерпретації Ю. І. Пасова) [4], а саме:

- 1) діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці викладача як учасника процесу спілкування та навчання, і в комунікативно вмотивованій, активній поведінці студента як суб'єкта спілкування та навчання;
- 2) предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій і т.ін.);
- 3) ситуації спілкування, що моделюються, як найтипівіші варіанти стосунків студентів між собою;
- 4) мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування та навчання у даних ситуаціях.

Основними принципами запровадження комунікативного підходу є:

- 1) мовленнєва спрямованість навчального процесу, що полягає в практичному використанні мови;
- 2) функціональність, яка забезпечує вибір іншомовного матеріалу, адекватного процесу комунікацій;
- 3) новизна, яка проявляється в постійній зміні предмета розмови, обставин, завдань та ін.

Основним принципом комунікативного підходу є мовна діяльність. Оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування.

Студенти – майбутні перекладачі повинні навчитись вирішувати реальні та нереальні завдання спільної діяльності за допомогою іноземної мови. Цей підхід представляє собою реалізацію такого способу навчання, при якому здійснюється систематизоване, співвідносне та упорядковане навчання іноземної мови як засобу спілкування за умов моделювання мовної діяльності на заняттях. Комунікативний підхід передбачає систему загальної діяльності; систему мовної діяльності; систему мовного спілкування (комунікації); систему власне самої іноземної мови; системне співвідношення іноземної та рідної мов; систему мовних механізмів (мовне сприйняття, мовна взаємодія і т. ін.); текст як систему мовних продуктів; систему структурно-мовних утворень (монолог, діалог, монолог в діалозі, різні типи мовних висловів та повідомлень і т. ін.); процес опанування іноземною мовою; структуру мовної поведінки людини. В результаті такого підходу формується, реалізується та діє система оволодіння іншомовними здібностями в навчанні. Комунікативний підхід передбачає максимальне заглиблення студента в мовний процес, що досягається за допомогою зведення апеляції студента в рідній мові до мінімуму. Такий метод орієнтований на розвиток не тільки мовних знань, але й також на креативність та загальний кругозір студента.

Важливим є забезпечення конструктивної комунікативної взаємодії з суб'єктами навчання, створення необхідних комунікацій як з групою, та і з окремими студентами, здійснення безпосереднього керівництва не лише групою, а й індивідуальним спілкуванням. Особистісно-діяльнісний підхід до навчання іноземної мови передбачає зміну схеми діяльності викладача і суб'єктів навчання, їх комунікація стає суб'єкт-суб'єктною.

В контексті комунікативного підходу варто врахувати, що навчальна діяльність, спрямована на розвиток здібностей, повинна відповідати певним принципам, які були сформульовані В. А. Крутецьким [2, с. 6]:

1. Діяльність студента повинна носити творчий характер, а не репродуктивний. Цієї ж думки дотримувались Л. С. Виготський, Б. М. Теплов та ін. С. Л. Рубінштейн наголосив, що «... невірно думати..., що всяка педагогічна робота повинна зводитись до прямого навчання і тренування, до навчання у вузькому значенні слова. Існує й інший, звичайно, більш складний, але й більш плідний шлях – шлях керівництва самостійною мисленнєвою діяльністю учнів. Це і є шлях формування розумових здібностей» [5, с. 67–68]. Тобто навчання студентів певним способом роботи, формування у них інтелектуальних навичок та розумових дій, які полегшують процес засвоєння навчальної інформації. Шлях розвитку іншомовних здібностей – це навчання студентів використання ефективних, узагальнюючих прийомів навчальної діяльності, тренування психічних функцій (сприйняття на слух, пам'ять, мислення, уява).

2. Навчальна діяльність повинна орієнтуватись не на вже досягнутий рівень розвитку компонентів здібностей, а на «зону найбільшого розвитку» (термін Л. С. Виготського). Урахування індивідуальних особливостей студентів необхідно для того, щоб виявити їх подальший розвиток. У юнацькому віці продовжується біологічний процес дозрівання нервової системи та мозку, що є фізіологічною основою психіки [3, с. 142]. Тому заняття повинно стимулювати максимум інтелектуальної активності, на яку здатний студент.

3. Діяльність студента повинна визначатися глибокими позитивними мотивами. Оптимальні прийоми запам'ятовування, орієнтації в аналізі тексту, в принципах побудови власних висловлювань утворюють основу, яка приведе до зміни всієї структури психологічних детермінант, що забезпечать успішність засвоєння іноземної мови. Лише за таких умов виникає позитивна навчальна мотивація, яка прискорює та інтенсифікує подальший розвиток іншомовних здібностей майбутніх перекладачів.

В процесі навчання іноземної мови викладач повинен виконувати функції радника, помічника, консультанта, комунікатора, партнера в спільному вирішенні навчальних проблем і завдань. Викладачеві слід бути практиком, здатним до рефлексії, критично аналізувати свою практичну діяльність, удосконалювати свої погляди. Ефективна іншомовна взаємодія викладача та суб'єктів навчання активно формує вміння членів навчальної групи до самостійної діяльності, забезпечує їх творчу активність і розвиває здатність до самооцінки, саморегуляції та самоконтролю [1].

Таким чином, в процесі навчання іноземної мови із урахуванням принципів комунікативного підходу студенти – майбутні перекладачі оволодівають комунікативною компетентністю, тобто здатністю вільно використовувати іноземну мову у ситуаціях реальних професійних завдань.

### Література

1. Волобуєва О. Ф. Психологічні засади розвитку професійних іншомовних здібностей майбутнього військового професіонала [Текст] : монографія / О. Ф. Волобуєва. – Хмельницький : Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2006. – 395 с.
2. Крутецкий В. А. Проблема формирования и развития способностей / В. А. Крутецкий // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 89.
3. Лейтес Н. С. Одаренные дети / Н. С. Лейтес // Психология индивидуальных различий : [тексты]. – М., 1982. – С. 142.

4. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка / Е. И. Пассов [и др.]. – 2 изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2001. – 240 с.

5. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Роменец // Психология индивидуальных различий [тексты]. – М., 1982. – С. 67–68.

УДК 159.345

О. Ю. БРОЦИЛО

Донецький національний університет

## ОГЛЯД АДАПТАЦІЙНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ ПІД ЧАС ПОСАДОВИХ ЗМІН

З активним розвитком суспільства та активного технічного прогресу все більшої актуальності набуває питання якісної підготовки фахівця до майбутньої професійної діяльності. Досить актуальним це питання є також для працівників екстремальних видів професійної діяльності, зокрема, працівників Державної служби надзвичайних ситуацій (ДСНС), де професійна діяльність пов'язана з високим ризиком та навантаженнями на нервову систему, що створює стресові умови професійної діяльності.

Особливості професійної діяльності в силових структурах, у тому числі, в ДСНС, були висвітлені в роботах М. В. Болотських, Я. О. Овсянникової, В. О. Лефтерова, Л. А. Перелигіної, І. М. Ушакової та інших [1; 2; 4; 6]. Крім високої стресогенності цієї сфери діяльності, звертається увага також на певну закритість системи ДСНС та особливості організаційної ланки, яка передбачає необхідність посадових змін. Посадові переміщення як цілісний феномен розглядалися в дослідженнях Є. С. Жарікова та А. А. Щеколдіної та являють собою складний процес переміщення працівника з однієї посади на іншу (вищу або рівнозначну) [3; 7]. Таким чином, процес посадових змін створює додаткове напруження та є справжнім випробуванням адаптаційних можливостей людини. Особливості адаптації працівника ДСНС розглядалися в роботах С. М. Миронця, Я. О. Овсянникової, О. Р. Охременко та інших, де був виділений комплекс певних індивідуально-особистісних тенденцій реакції на стрес, спрямований на збереження балансу між вимогами діяльності та ресурсами організму [3–5]. Особливості адаптації працівників ДСНС саме під час посадових змін залишилися недостатньо вивченими. В той же час вони відіграють значну роль в професійній діяльності працівника ДСНС та впливають на якість його подальшої професійної діяльності.

**Метою цієї роботи** є визначення та стислий огляд адаптаційних особливостей працівників ДСНС, що перебувають в процесі переміщення на вищі та рівнозначні посади.

За допомогою методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, методики інтегральної задоволеності працею та методики оцінки професійної дезадаптації було виявлено низку адаптаційних особливостей, притаманних працівникам ДСНС, що переміщуються у різних напрямках. Результати аналізу наведені у рис.1 (в процентному відношенні).



Рис. 1. Порівняння особливостей адаптації працівників ДСНС

З рис.1 можна бачити, що фахівці ДСНС, що перебувають в процесі переміщення на вищі та рівнозначні посади, є досить адаптованими до наявної ситуації (69% та 67% відповідно) та характеризуються високими показниками емоційного комфорту (по 59% відповідно). Для цих груп працівників також властивий високий рівень задоволеності своїми досягненнями в професійній діяльності (85% та 86%). Це свідчить про значне задоволення цими працівниками своїх професійних амбіцій. Працівники ДСНС, що перебувають в процесі переміщення на вищі посади, характеризуються низьким само сприйняттям (21% у порівнянні з 73% в інших групах) та високими показниками втомленості (50% у порівнянні з 30% та 40%). Це вказує на тривалість та складність процесу формування образу «Я» на новій керівній посаді та свідчить про значне психологічне та фізичне напруження у цей період. Працівники ДСНС, що пересуваються на інші посади, також відрізняються низьким рівнем домінування (47% у порівнянні з 60%), що вказує водночас на складність процесу зміни позиції підлеглого на позицію керівника, а також на перевагу більш лояльних методів керівництва.

**Висновки.** Таким чином, працівники ДСНС, що перебувають в процесі посадових змін, дійсно мають свої адаптаційні особливості. У порівнянні із фахівцями ДСНС, що знаходяться у стабільних професійних умовах, вони характеризуються більш вираженими проявами емоційного вигорання та труднощами у зміні своєї системи уявлень відповідно до нової посади. Але разом із цим працівники, що знаходяться в процесі посадових переміщень, більш задоволені емоційно та використовують більш продуктивні засоби соціальних комунікацій, що дозволяє тримати загальні показники адаптації на достатньо високому рівні.

### Література

1. Болотських М. В. Психологічний аналіз екстремальних факторів професійної діяльності керівника системи МНС / М. В. Болотських, М. Ю. Хворост // Проблеми екстрем. та криз. психол. – 2010. – № 8. – С. 9–17.
2. Лефтеров В. О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ: монографія: в 2-х т. / В. О. Лефтеров. – Донецьк : ДЮІ, 2008. – Т. I : Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності. – 2008. – 242 с.
3. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации / И. Г. Малкина-Пых – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.
4. Овсяннікова Я. О. Особливості відновлення психологічної стійкості персоналу МНС України / Я. О. Овсяннікова // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2010 – № 8. – С. 52–59.
5. Охременко О. Р. Психологічні закономірності адаптації особистості до особливих умов діяльності : автореф. дисс. ... доктора психол. наук : спец. 19.00.09 – «психологія діяльності в особливих умовах» / О. Р. Охременко. – Київ, 2005. – 28 с.
6. Ушакова І. М. Вивчення особистісних якостей працівників МНС / І. О. Ушакова // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2010. – № 8. – С. 187–195.
7. Щеколдина А. А. Должностной переход в профессиональной деятельности специалиста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Щеколдина Анастасия Ананьевна. – М., 2003. – 229 с.

УДК 159.9

В. В. ВАХНИНА  
*Академия управления МВД России*

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТБОРА И ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ, ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК К ПРЕОДОЛЕНИЮ КРИЗИСОВ ПЕРЕГОВОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Реализация мер профилактики и преодоления кризисов переговорной деятельности сотрудников полиции, военнослужащих внутренних войск требует специальной программы профессионально-психологической подготовки, как основного субъекта переговорной деятельности, оказывающего реальное влияние на процесс и результаты переговоров.

В настоящее время правоохранительными органами ведется работа по отбору сотрудников, которые по своим личным и деловым качествам могут первыми в случае необходимости вступить в переговоры. Происходит отработка действий в ходе оперативно-тактических мероприятий, обучение на основе ролевых игр и тренингов, в которых моделируется конкретная обстановка переговоров с преступниками, закрепляются навыки психологической борьбы, приемы воздействия на преступников с целью склонения их к отказу от продолжения преступных действий и достижения приемлемого соглашения. Отрабатываются вопросы координации и взаимодействия между ведомствами. Эта работа ведется в условиях критического переосмысления стереотипов в профессиональном мышлении сотрудников.

Одной из причин возникновения кризисных ситуаций в переговорной деятельности в ситуации захвата заложников является ошибочный выбор сотрудника, ведущего переговоры. Необходимо учитывать особенности профессионально-психологического отбора и диагностики профессионально-важных качеств переговорщика.

В настоящее время в различных подразделениях органов внутренних дел создаются группы ведения переговоров, деятельность которых направлена на разрешение конфликтных ситуаций без применения силы (взаимодействие с толпой, «ситуация заложника», переговоры с представителями общественно-политических организаций).

Безусловно, что сотрудники, входящие в группу переговоров, должны обладать определенными личностными качествами, умениями и навыками, которые необходимы для выполнения подобного рода задач. Среди направлений работы с группой ведения переговоров важное место занимает профессионально-психологический отбор и оценка психологического потенциала личности. Основные цели отбора и диагностики включают принятие решения о назначении в группу ведения переговоров; разработку программ первоначальной подготовки, переподготовки и повышения квалификации или специальной подготовки.

Психологическая диагностика компонентов профессионально-психологического потенциала сотрудников в переговорной деятельности отражает содержательные аспекты профессионализма, опытности сотрудника, результативности его деятельности, а также деловые и личностные качества. Существенно то, что оценка психологического потенциала выполняет функции мотивирования служебной деятельности,

коррекции поведения и отрицательных проявлений характера сотрудника, стимулирования его личностного и профессионального саморазвития.

Проведение профессионально-психологического отбора в группу ведения переговоров осуществляется в два этапа. На первом этапе анализируется информация кадровых и воспитательных аппаратов, данные о степени развития способностей, состоянии здоровья, физических, деловых, психологических профессионально значимых качествах кандидатов, и психофизиологических особенностях. Анализируются материалы личных дел, результаты предшествующего обучения, боевой и служебной подготовки, данные об общественной активности и социально-психологическом статусе, сведения из психодиагностических и лечебных подразделений медицинской службы, иные необходимые источники информации. По результатам анализа полученных данных принимается решение по тем кандидатам, которые уже по формальным признакам не должны включаться в состав группы ведения переговоров.

На втором этапе отбора проводится психологическое тестирование оставшихся кандидатов с целью определения уровня развития профессионально важных качеств. Профессионально-психологический отбор применительно к психологическому обеспечению переговорного процесса решает следующие основные задачи: выявление сотрудников, которые по своим профессиональным, морально-психологическим и психофизиологическим качествам не могут выполнять функции, возлагаемые на личный состав группы ведения переговоров, обеспечивая предупреждение значительной части профессиональных ошибок и нервно-психических срывов в процессе операций.

Важно отметить, что полученные неудовлетворительные результаты психологического тестирования могут свидетельствовать не только об отсутствии необходимых способностей и качеств, но и нежелании в данный момент быть обследованными или работать в составе группы. Подбор переговорщиков осуществляется на добровольной основе и с учетом индивидуальных особенностей кандидатов. Оцениваются их способность дебатировать (отстаивать свою точку зрения) в стрессовых ситуациях, профессиональная наблюдательность, быстрота реакции, самообладание, эмоциональная устойчивость. Наличие необходимых интеллектуальных, коммуникативных качеств, владение различными стилями общения, в том числе на невербальном уровне. Учитывается наличие психологической гибкости, умения прогнозировать и анализировать предыдущий опыт взаимодействия с преступниками, повышенная устойчивость к психологическому воздействию.

Изучение и развитие профессионально важных качеств сотрудника-переговорщика, его переговорной компетентности должно носить объективный характер и протекать при активной вовлеченности его в этот процесс. Психологическое изучение профессионально важных качеств сотрудника-переговорщика направлено на выявление причин, условий и возможных перспектив дальнейшего развития, зоны его ближайшего развития.

Технология психологической оценки сотрудников органов внутренних дел, применяемая в Академии управления МВД России, позволяет с достаточной степенью надежности оценивать компоненты психологического потенциала личности, опираясь на эмпирически верифицированную концепцию 10-ти компонентов. Оценка компонентов психологического (личностного) потенциала осуществляется на основе Калифорнийского психологического опросника. Уникальность данной технологии заключается также и в том, что позволяет оценивать психологический потенциал различных категорий сотрудников органов внутренних дел, в том числе и сотрудника-переговорщика.

Необходимо также учитывать психологические и психофизиологические противопоказания к включению возможного кандидата в состав групп ведения переговоров:

- а) хронические заболевания по данным диспансеризации;
- б) состояние после перенесенных острых заболеваний и травм;
- в) принадлежность к психодиагностической «группе риска», пониженная психологическая устойчивость, склонность к дезадаптации;
- г) недостаточный уровень развития профессионально важных качеств;
- д) повышенная тревожность, беспокойство, страх;
- е) чрезмерная импульсивность, склонность к аффективному реагированию, невыдержанность;
- ж) эмоционально-вегетативная неустойчивость (частые покраснение или побледнение лица, потливость, постоянное дрожание рук или век);
- з) раздражительность, обидчивость, конфликтность, склонность к отрицательным эмоционально-оценочным реакциям, защитно-агрессивная или уступчиво-приниженная манера реагирования.

Требования к личности сотрудника-переговорщика можно разделить на два блока. В первый блок входят те черты личности, которые являются базовыми, хорошо развитыми и проявляющимися у сотрудника, претендующего на роль переговорщика, и без которых невозможны последующие этапы отбора и подготовки. Во второй блок входят качества, которые должны присутствовать у кандидата – переговорщика, однако они необязательно хорошо развиты, и их можно развивать и совершенствовать в процессе подготовки, обучения.

Одной из психологических причин и условий возникновения кризисных ситуаций в переговорной деятельности является отсутствие или недостаточная профессионально-психологическая подготовка, сотрудников группы ведения переговоров.

Анализ случаев захвата заложников показывает, что подобные акции, как правило, тщательно готовятся преступниками. При этом они не только планируют свои действия, но и подготовлены психологически и настроены на жесткий стиль взаимодействия с представителями правоохранительных органов.

В соответствии с задачами и порядком действий при проведении операций по освобождению заложников профессионально-психологическая подготовка личного состава группы ведения переговоров должна решать задачи формирования знаний, навыков, умений и профессионально важных психологических качеств.

### Литература

1. Вахнина В. В. Профессионально-психологическая подготовка сотрудников органов внутренних дел к ведению переговоров в ситуации захвата заложников / В. В. Вахнина, Ю. Г. Касперович, М. И. Марьин – М. : ЦОКР МВД России, 2010.
2. Психология управления / под общ. ред. канд. психол. наук, проф. В. И. Черненилова. – М. : Академия управления МВД России, 2011.
3. Вахнина В. В. Психология переговоров с преступниками в ситуации захвата заложников / В. В. Вахнина. – М. : Академия управления МВД России, 2011.

УДК159.9:378.147:81'243

О. А. ВОЙТЮК

*Національна академія Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького*

### **РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ**

У рамках реалізації Концепції інтегрованого управління кордонами важливої ролі набуває іншомовна комунікативна підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників. Володіння іноземною мовою – це одна із важливих складових професійної компетентності прикордонників, запорука виконання службових обов'язків на належному рівні, а також у відповідності до існуючих міжнародних стандартів. Високий рівень іншомовного комунікативного спілкування також допомагатиме майбутнім офіцерам-прикордонникам налагоджувати професійні відносини із представниками прикордонних відомств та правоохоронних органів як суміжних держав так і інших держав світу для плідної співпраці щодо охорони та захисту державного кордону України.

Отже, навчання іноземної мови майбутніх офіцерів-прикордонників вимагає використання таких методів, які б були спрямовані в першу чергу на розвиток навичок спілкування. Як показує аналіз наукової літератури, переважна більшість науковців вважає, що саме інтерактивне навчання може допомогти викладачам іноземної мови досягти поставлених цілей (В. Марігодов, О. Пометун, О. Сидорук та ін.). Інтерактивні методи допомагають курсантам не лише розвивати лексичну, граматику та фонетичну компетентність, але і розвивати комунікативні навички в процесі їх безперервної взаємодії та знаходження спільних рішень поставлених перед ними навчальних завдань. Тобто курсанти вчаться у ході суб'єкт-суб'єктної взаємодії ефективно реалізовувати свої знання, вміння і навички на практиці, а також постійно їх розвивати. Слід також зазначити, що однією із вагомих переваг інтерактивних методів навчання є те, що вони забезпечують досягнення значних результатів і розвитку іншомовних комунікативних навичок усіх без винятку членів навчальної групи, що є надзвичайно важливим у професійній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників.

Як зазначають О. Пометун та багато інших науковців у своїх роботах, які присвячені дослідженню інтерактивних методів навчання іноземної мови вказують на той факт, що однією із важливих умов забезпечення ефективного перебігу навчального процесу із використанням інтерактивних методів є вміння викладача створити таку психологічну атмосферу на занятті, яка б сприяла налагодженню курсантами необхідного взаємозв'язку для здійснення навчального спілкування, що, в свою чергу, є запорукою ефективного оволодіння ними іноземною мовою [2]. Крім того, що викладач повинен вміти налаштувати курсантів на плідну і активну взаємодію на занятті, він повинен навчитися майстерно поєднувати функції організатора заняття із використанням інтерактивних методів, керівника такого заняття, помічника, партнера та контролера. Вміння використовувати усі ці функції в процесі проведення як різних видів занять, так і на кожному конкретному етапі заняття залежить від рівня психологічної компетентності викладача іноземної мови.

Викладання іноземної мови за професійним спрямуванням шляхом використання інтерактивних методів вимагає від викладача знань щодо психологічних особливостей навчальної групи у вищому військовому навчальному закладі. Курсанти різного віку, різної статі, з різним освітнім та соціальним рівнями об'єднані в групи для досягнення спільної мети та вирішення спільних службових завдань. Така спільна діяльність усіх членів навчальної групи призводить до їхнього взаємовпливу один на одного, який підсилюється також за рахунок того, що їх взаємодія відбувається не лише під час навчально-виховного процесу, але і за межами їх службової діяльності, тобто у повсякденному житті, у дозвіллі тощо. Така спільна діяльність призводить до появи спільних інтересів, уподобань, звичаїв, почуттів, що сприяє створенню свого особливого психологічного мікроклімату у навчальній групі. Врахування такої психологічної атмосфери є запорукою ефективного виконання курсантами поставлених перед ними завдань.

Таким чином, на нашу думку, вміння викладача психологічно вірно організувати і провести заняття із використанням інтерактивних методів навчання іноземної мови, враховуючи психологічні особливості

курсантської навчальної групи залежить від рівня розвитку його психологічної компетентності, а саме розвитку його психологічних параметрів: емпатійності; рефлексивності; здатності до соціально-комунікативної адаптивності; толерантності; фрустраційної толерантності; прагнення до згоди; оптимізму; соціального виміру самоконтролю, соціальної ергічності, пластичності та емоційності.

Для розвитку зазначених психологічних параметрів психологічної компетентності викладача іноземної мови необхідно провести комплекс лекційних занять та тренінгів, які спрямовані на розширення теоретичних знань з питань соціальної психології, психології спілкування, конфліктології, соціально-перцептивної компетентності, психодіагностики, а також на розвиток і вдосконалення професійно-психологічних вмій і навичок викладача на основі практичного засвоєння вправ тренінгового курсу [1].

**Висновки.** Отже, для ефективного розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників викладачеві необхідно розвивати свою психологічну компетентність шляхом розвитку її психологічних параметрів, які дозволять йому, враховуючи особливості організації навчального процесу у вищому військовому навчальному закладі, ефективно здійснювати підготовку майбутніх спеціалістів на належному рівні.

### Література

1. Войтюк О. А. Формування психологічної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів : дис.... канд. психол. наук : 19.00.07 / Войтюк Олена Анатоліївна. – Хмельницький, 2009. – 308 с.
2. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К., 2007. – 144 с.

УДК 159.922.2:336

О. Ф. ВОЛОБУЄВА

*Національна академія Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького*

## ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НАВЧАЛЬНИХ ГРУПАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Сьогодні в прикладних дослідженнях значно зріс інтерес до проблем, що пов'язані із груповою діяльністю в навчальних групах вищого навчального закладу (ВНЗ). Груповий характер діяльності членів навчальної групи визначає важливість рішення актуальної проблеми підвищення ефективності організації і управління навчально-виховним процесом, регуляція відносин, що розгортаються між суб'єктами навчання, використання виховних і психологічних засобів і впливів.

Надзвичайно важливим для сучасного викладача є урахування особливостей основ управління навчальною групою, психологічних основ навчальної діяльності конкретної групи, ефективної взаємодії викладача та суб'єктів навчання, мотивації, навчання та професійного розвитку майбутніх фахівців, особливостей організаційної поведінки кожного окремого члена навчальної групи, вивчення психологічних основ забезпечення їхнього психічного здоров'я та багато інших аспектів. Урахування цих аспектів надає викладачу можливість чітко та злагоджено організовувати та контролювати групову діяльність для успішного досягнення кінцевої мети сумісної діяльності під час педагогічної взаємодії та створення сприятливих умов, за яких члени навчальної групи почувають себе комфортно.

Ефективне управління навчальною групою передбачає врахування викладачем різних факторів, які впливають на цей процес, серед яких важливе місце займають саме психологічні – фактори що, пов'язані із урахуванням індивідуально-психологічних особливостей навчальної групи і закономірностей їх взаємодії.

Із соціально-психологічної точки зору діяльність суб'єктів навчання завжди пов'язана з діяльністю навчальної групи. Необхідно зазначити, що пізнавально-емоційну готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності можна виявити через ставлення членів навчальної групи до вибору професії. Мова йде про професійну мотивацію.

Окрім того, слід враховувати також рівень згуртованості навчальної групи. Саме згуртованість є важливим показником міжособистісних відносин. Згуртованість є одним із основних групових індексів. Вона характеризує ступінь переважання симпатій над антипатіями кожного члена навчальної групи щодо інших. Високий рівень згуртованості свідчить про досить високе взаєморозуміння та довіру в міжособистісних відносинах членів групи. Це також свідчить про те, що в навчальній групі панує здоровий моральний клімат, помітною є психологічна сумісність членів навчальної групи. На жаль, якщо в навчальній групі рівень згуртованості є низьким, то це свідчить про те, що в групі не вистачає взаєморозуміння та довіри.

Як бачимо, середовище, у якому перебуває суб'єкт навчання, відіграє надзвичайно важливу роль для навчальної групи. Фізичне оточення дає можливість для інших змін, що впливають на структуру груп, а також впливає на розвиток структури через культурні конотації (додаткові, супутні значення) просторових позицій.

За умов повного залучення суб'єктів навчання до спільної діяльності вони здійснюють її на рівні прийняття цілей, мотивів, завдань спільної діяльності, а також на рівні практичного сприяння їхній реалізації, при цьому залучення до взаємодії окремих членів групи виявляється у схильності до активної взаємодії з іншими її індивідами, що залучені в групову діяльність. На цьому рівні компенсаторні механізми, пов'язані з

усуненням негативного впливу на функціональний стан індивіда соціальних факторів, визначаються, головними чином, внутрішніми умовами життєдіяльності навчальної групи, досвідом спільної діяльності, груповими мотивами, груповою свідомістю та лідерством. Від того, якою мірою ці фактори відповідатимуть внутрішнім потребам кожного члена групи, яким буде ступінь їхньої дисгармонії, змінюватиметься і психологічний стан суб'єкта навчання, рівень напруження його психологічних механізмів, активація діяльності та характер реакції на зміну умов функціонування. Окрім того, урахування викладачем особливостей вияву психічних пізнавальних процесів (особливостей відчуття, сприйняття, мислення, уваги, пам'яті) та емоційно-вольових процесів тощо сприятиме підвищенню ефективності навчання.

Необхідно зазначити, що ефективність сумісної діяльності членів навчальної групи забезпечується цілою низкою психологічних факторів, найважливішим з яких є мотиваційний, тобто ціннісно-орієнтований. З огляду на це досить важливим є вивчення зв'язку мотиваційної сфери з цілісними особистісними станами членів навчальної групи. Саме цілісні особистісні стани членів навчальної групи є показниками їхньої задоволеності діяльністю.

На успішність процесу засвоєння навчального матеріалу значним чином впливає також переживання успіху або, навпаки, недоліків, а також безпосередньо бажання або небажання займатися цією діяльністю в майбутньому. При цьому важливо пам'ятати про те, що психічні стани є головними компонентами перебудови психічної діяльності суб'єктів навчання. Ці психічні стани визначають напрям та характер адаптаційних змін. Корекція психічних станів у ситуаціях, які виникають у навчальному процесі, може бути основою для прискорення та полегшення адаптації і цілеспрямованого формування професійно значущих рис майбутнього фахівця-професіонала.

З огляду на те, що психічні стани впливають на узгоджену діяльність психічних процесів (сприйняття, уваги, мислення, пам'яті), позитивні адаптаційні зміни в групах високого розвитку обумовлюють підвищення загальної продуктивності членів навчальної групи, а це, у свою чергу, підвищує рівень сформованості професійно важливих здібностей, що адекватні вимогам такої діяльності до кожного окремого члена навчальної групи. Як правило, соціально-психологічна ефективність управління діяльністю особистості в навчальній групі в першу чергу досягається, за рахунок гармонізації процесу керівництва.

Таким чином, урахування викладачем особливостей соціально-психологічних детермінант групового впливу на суб'єкта навчання в навчальній групі й застосування активних та інтерактивних методів навчання дозволяють найбільш ефективно розвивати професійні здібності.

Таким чином, знання соціально-психологічних особливостей діяльності індивідів у складі навчальної групи дозволить викладачеві ВНЗ прогнозувати та регулювати соціально доцільним способом проблемні ситуації у внутрішньо-груповій взаємодії, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню ефективності формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

УДК 159.9.01

В. К. ГАВРИЛЬКЕВИЧ

*Хмельницький національний університет,  
Хмельницький обласний психоневрологічний диспансер*

## **ЗАГАЛЬНІ ЗАКони Світобудови у Структурно-функціональній Організації Емоційної Сфери Особистості: Короткий Екскурс**

Емоційна сфера є одним із структурно-функціональних підрозділів особистості. Особистість є «формою існування людської психіки» [1, с. 25], тобто одним із структурно-функціональних підрозділів людини. Людина є одним із структурно-функціональних підрозділів природи нашої планети, а планета – Сонячної системи і так далі – до Всесвіту. Із цього логічного ланцюга взаємовідношень випливає висновок, що емоційна сфера особистості є частиною континууму світобудови, а отже, має підпорядковуватись усім загальним законам світобудови. Н. П. Бехтерева зазначає, що «в природі не так уже й багато загальних законів, і багато чого, відкритого в мікросвіті, можна прикласти до макросвіту...» [2, с. 7]. Ми зробимо зворотне – загальні закони макросвіту прикладемо до «мікросвіту» емоційної сфери особистості.

**Мета нашого теоретичного дослідження** – простежити як у структурно-функціональній організації емоційної сфери особистості проявляються загальні закони макросвіту.

Зокрема, візьмемо до уваги такі закони: 1) *єдності (цілісності, системності)*; 2) *двоєдності (бінарності, полюсності, взаємодоповнення протилежностей)*; 3) *триєдності*; 4) *ієрархічності*.

Із курсу загальної психології та із суб'єктивного досвіду відомо, що емоційна сфера є внутрішньо неоднорідною. В ній описано багато різних феноменів: емоційні реакції, почуття, афекти, пристрасті, настрої, які мають багато різновидів і можуть проявлятися у трьох аспектах, таких як: процеси, стани, властивості (емоційно-особистісні якості). Та всі ці явища у психічно здорової людини взаємопов'язані й взаємоузгоджені, а також пов'язані та узгоджені з іншими психічними явищами. Як зазначає О. Д. Хомська: «Емоції являють собою складні системні психологічні утворення, що включені в різні види психічної діяльності та базуються на різних потребах» [3, с. 325]. У своїх працях О. Д. Хомська подає детальний аналіз системної будови емоційно-особистісної сфери [3, с. 306–315, 324–340; 4]. Таким чином, при всій неоднорідності та складності



внутрішньої будови емоційної сфери, вона є цілісним утворенням, в ній виявляється єдність внутрішня (внутрішньо-системна) і зовнішня (із іншими системами та метасистемою). Як і в кожній природній системі в ній є своє функціональне призначення у метасистемі, яке виступає системоутворюючим началом.

Внутрішня та зовнішня єдність, з одного боку, становлять два аспекти *закоу єдності*, з другого боку, є проявом *закоу взаємодоповнення протилежностей*. Останній також проявляє себе в емоційній сфері у поєднанні структури та функцій, змісту та форми емоційних явищ, їх внутрішніх (суб'єктивних) і зовнішніх (об'єктивних) компонентів, позитивного (приємного, комфортного) і негативного (неприємного, дискомфортного) полюсів, стеничного й астенічного характеру, ситуативності й надситуативності тощо.

*Триєдність емоційної сфери* проявляється, наприклад, у відомій із загальної психології трійці: процеси – стани – властивості (якості), за якою класифікуються всі психічні явища. Відповідно до цих трьох понять психічні явища (в тому числі емоційні) класифікуються за динамічним критерієм – від найбільш мінливих у часі та найменш сталих (процесів) до найменш мінливих і найбільш сталих у часі (властивостей, якостей).

Можна розглянути триєдність емоційної сфери і за іншим критерієм – функціональним. Весь проявлений світ складається із трьох нероздільних компонентів: матерії-енергії-інформації. Кожен із цих компонентів виконує свою функцію у світобудові: матерія – забезпечує форму (індивідуальні прояви) того чи іншого явища, енергія – рух, інформація – являючи собою чисту ідею, забезпечує змістове наповнення, сенс, явищ.

Матеріальний аспект тісно пов'язаний із функцією чутливості (матерія є чутливою до різних впливів, кожен із них залишає свій слід, породжує свій наслідок у матеріальному середовищі). Енергетичний аспект пов'язаний із функцією активності (дії), а інформаційний – із функцією пізнання (розуму).

Розглядаючи емоційну сферу за цим критерієм, можна виокремити в ній три основні аспекти її функціонального призначення:

1) *чутливий* – зумовлений здатністю тонкої емоційної матерії зазнавати змін унаслідок різних впливів (помічаючи ці зміни, людина дізнається про характер впливу);

2) *енергетичний* (динамічний) – зумовлений трансформаціями психічної енергії, яка може перебувати у зв'язаній чи вільній формі, може накопичуватись і розсіюватись (цьому аспекту емоційної сфери присвячено величезну кількість праць представниками психодинамічного підходу у психології та психотерапії, також його детально розглянув В. В. Бойко [5]);

3) *інформаційний* (змістовий, сенсовий) – зумовлений потребами людини, що лежать у основі емоційних явищ (цей аспект емоцій описує потребово-інформаційна теорія П. В. Симонова [6, с. 137–140; 7]).

Чутливий аспект емоцій проявляє себе в емоційних відчуттях (почуттях), емпатії, якій присвячене, зокрема, глибоке дослідження Л. П. Журавльової [8].

Енергетичний аспект емоцій проявляє себе в їх здатності мобілізувати організм до дій, саме за цим аспектом емоції традиційно поділяють на стеничні (ті, які збільшують сили і активність особистості) та астенічні (ті, які зменшують сили і активність особистості).

Змістовий (інформаційний, сенсовий) аспект емоцій проявляє себе в їх сигнальній функції. Саме із змістовим аспектом емоцій пов'язаний феномен емоційного інтелекту (емоційної розумності) особистості [див., наприклад: 9; 10; 11].

Кожен із цих аспектів має свою полюсність проявів: емоційна чутливість – емоційна тупість, стеничність – астенічність, змістовність – беззмістовність емоційних явищ.

*Закон ієрархії* в емоційній сфері проявляється в тому, що емоційні явища перебувають між собою у певній взаємній підпорядкованості. Остання відповідає ієрархії потреб людини, з якими емоційні явища дуже тісно пов'язані.

**Висновок.** Структурно-функціональна організація емоційної сфери повністю підпорядковується загальним законам макросвіту, зокрема таким законам: єдності (цілісності, системності), двоєдності (бінарності, полюсності, взаємодоповнення протилежностей), триєдності, ієрархічності.

### Література

1. Максименко С. Д. Психологія особистості : підруч. для студ. вищих навч. закладів / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча ; за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
2. Бехтерева Н. П. Магія мозга и лабиринты жизни / Наталья Петровна Бехтерева. – Доп. издание. – М. : АСТ ; СПб. : Сова, 2007. – 383, [1] с. : ил. ; 16 л. ил.
3. Хомская Е. Д. Нейропсихология : учебник для вузов. – 3-е изд. / Е. Д. Хомская. СПб. : Питер, 2003. – 496 с. : ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
4. Хомская Е. Д. Нейропсихология эмоций: гипотезы и факты / Е. Д. Хомская // Вопросы психологии. – 2002. – № 4. – С. 50–62.
5. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении / В. В. Бойко. – СПб. : «Питер», 2004. – 470 с.
6. Измайлов Ч. А. Психофизиология эмоций / Ч. А. Измайлов, А. М. Черноризов, П. В. Симонов // Психофизиология : учебник для вузов / под ред. Ю. И. Александрова. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с. : ил. – (Серия «Учебник для вузов»). – С. 126–156.
7. Симонов П. В. Информационная теория эмоций / П. В. Симонов // Психология эмоций / авт.-сост. В. Виллюнас. – СПб. : Питер, 2006. – 496 с. : ил. – (Серия «Хрестоматия по психологии»). – С. 276–284.
8. Журавльова Л. П. Психология эмпатии : монография / Л. П. Журавльова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.

9. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект : концептуалізація феномену, основні функції : монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига / Дніпропетр. нац. ун-т. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с. – ДНУ 85 років. – Бібліогр. : с. 116-126.;

10. Носенко Е. Л. Емоційна розумність як складова особистісного адаптаційного потенціалу / Е. Л. Носенко // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка. – 2006. – Вип. 29. – С. 491–497.

11. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.

УДК 378.147.011.3:159.9

Н. Є. ГОЦУЛЯК, Н. В. ЖИЛЯК

*Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ**

Перехід від старшого шкільного віку до студентського супроводжується суперечностями і ламкою звичних життєвих уявлень. Необхідно враховувати, що відмінності в мотивації можуть спостерігатися у студентів різних курсів, факультетів та спеціальностей. У студентському віці відбувається перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку та інтенсивне формування спеціальних здібностей з іншого. Важливо зазначити, що для студентського віку характерне прагнення до соціального зближення, пошук сенсу життя, побудова життєвих планів, які визначаються об'єктивними умовами і ціннісними орієнтаціями особистості. Виявляється яскраво виражене прагнення до здобуття вищої освіти, цікавої роботи, посилюється установка на гарні життєві умови і матеріальну забезпеченість. Аналіз літератури з обраної проблеми показав, що ефективність навчального процесу у ВНЗ в цілому, прямо пов'язана з тим, наскільки висока мотивація оволодіння майбутньою професією у студентів. У студентському віці найважливішою умовою розвитку особистості є спілкування. Адже саме спілкування на даному етапі розвитку особистості є провідним видом діяльності поряд з навчальною діяльністю. У спілкуванні відбуваються основні новоутворення.

**Метою нашого дослідження** є вивчення особливостей навчальної мотивації студента та розробка рекомендацій щодо її розвитку засобами психологічної служби ВНЗ.

### **Завдання дослідження:**

1. Вивчити соціально-психологічні особливості студентського віку.
2. Виявити специфіку навчальної мотивації студента.
3. Дослідити особливості навчальної мотиваційної сфери студента.
4. Розробити рекомендації з формування стійкої позитивної мотивації студентів до процесу навчання у вищому навчальному закладі.

У ході нашого дослідження ми використовували такі методи роботи: спостереження, бесіди, анкети, тести, методика «Мотивація навчальної діяльності», методика «Опитувальник термінальних цінностей», тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) і тест Лірі.

Практична значущість дослідницької роботи полягає в тому, що вона розкриває зміст психологічних особливостей навчальної мотивації студентів ВНЗ та виявляє її значимі складові. Ми вважаємо, що проведене дослідження сприятиме саморозвитку студента, оволодінню навчальним матеріалом, розвитку навчально-пізнавальних мотивів порівняно високого рівня, що у свою чергу може призвести до формування інших соціальних мотивів. Іншими словами, з'являється реальна можливість об'єднати усе різноманіття діагностичних прийомів, що дозволяють визначити характер навчальної мотивації спільної діяльності.

Мотивація є однією з фундаментальних проблем, як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Її значимість для розробки сучасної психології пов'язана з аналізом джерел активності людини, спонукальних сил його діяльності, поведінки. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації обумовлює множинність підходів до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення (Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн, М. Аргайл, В. Г. Асеев, Л. І. Божович, К. Левін, А. Н. Леонт'єв, З. Фрейд та ін.). Основним методологічним принципом, що визначає дослідження мотиваційної сфери у вітчизняній психології, є положення про єдність динамічної (енергетичної) та змістовно-сислової сторін мотивації. Активна розробка цього принципу пов'язана з дослідженням таких проблем, як система відносин людини (В. Н. Мясіщев), співвідношення змісту і значення (А. Н. Леонт'єв), інтеграція спонукань та їх смисловий контекст (С. Л. Рубінштейн), спрямованість особистості та динаміка поведінки (Л. І. Божович, В. Е. Чудновський), орієнтування в діяльності (П. Я. Гальперин) і т.д.

У першу чергу наш інтерес визначається тим, що формування мотивації та ціннісних орієнтацій є невід'ємною частиною розвитку особистості людини. У перехідні, кризові періоди розвитку виникають нові мотиви, нові ціннісні орієнтації, нові потреби та інтереси, а на їх основі перебудовуються і якості особистості, характерні для попереднього періоду. Таким чином, мотиви, притаманні даному віку виступають як особистісно-утворюючої системи і пов'язані з розвитком самосвідомості, усвідомлення положення власного «Я» в системі суспільних відносин. Як ціннісні орієнтації, так і мотиви належать до найважливіших компонентів структури особистості, за ступенем сформованості яких можна судити про рівні сформованості особистості. У період

студентства зазначається загальна спрямованість студентів на своє майбутнє, і все справжнє виступає для них у ракурсі цієї нової спрямованості їх особистості. У них формується власне моральний світогляд, моральне «Я», що припускає наявність стійкої системи переконань, не залежних від зовнішніх умов і тиску оточуючих [1].

Продуктивним у вивченні мотивації є уявлення про мотивацію як про складну систему, в яку включені певні структури. Як показують соціально-психологічні дослідження, мотивація навчальної діяльності є неоднорідною, вона залежить від безлічі факторів: індивідуальних особливостей студентів, характеру найближчої референтної групи, рівня розвитку студентського колективу тощо [3]. Розглядаючи мотивацію навчальної діяльності, необхідно підкреслити, що поняття мотив тісно пов'язане з поняттям мета і потреба. В особистості людини вони взаємодіють і отримали назву мотиваційна сфера.

Навчальна мотивація визначається як окремий вид мотивації. Як і будь-який інший вид, навчальна мотивація визначається низкою специфічних для цієї діяльності, в яку вона включається, факторів. Навчальна мотивація, як і будь-який інший її вид, характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю. Система психологічної служби ВНЗ є необхідною частиною системи освіти і значною мірою відображає її актуальний стан і формує запити на необхідні види та способи її розвитку. Систематичною роботою з попередження можливих проблем розвитку осіб, що навчаються у ВНЗ здійснюється психологом у формі систематичних психологічних тренінгів, диференційованих згідно проблем та віку студентів [2]. Головне завдання психологічної служби у ВНЗ – допомогти студентам швидше адаптуватися до нових умов життя та навчання у ВНЗ; подолати виниклі психоемоційні, інтелектуальні та фізичні перевантаження.

Система психологічної служби ВНЗ є необхідною частиною системи освіти і значною мірою відображає її актуальний стан і формує запити на необхідні види та способи її розвитку.

Систематична робота з попередження можливих проблем розвитку особи всіх студентів ВНЗ здійснюється психологом у формі систематичних психологічних тренінгів, диференційованих з проблем та віком, у зміст яких включені знання, уміння та навички роботи з типовими психологічними проблемами студентів певного віку.

Мотиваційна сфера особистості є одним з найважливіших факторів, що визначають внутрішній стан і зовнішнє поведіння людини. Аналіз змісту і якості поточних проблем, з якими студенти звертаються в психологічну службу, дозволяє не лише коригувати напрям інших видів психологічного супроводу навчального процесу, але й вивчати деякі феномени особистісного розвитку студента.

#### **Висновки:**

1. Для студентського віку характерний вибір професії на основі прийняття і схвалення цієї професії оточуючими. У діяльності для багатьох студентів є важливим не сам процес, а безпосередньо результат.

2. У студентів першого курсу відзначається перевага мотивів власного благополуччя, прагнення до особистої першості, престижу. Однією з основних цілей і прагнень студентів першого курсу є встановлення міцних відносин з оточуючими в системі відносин, що включає в себе відносини з викладачами, однокурсниками, друзями, відносини в родині.

3. Для студентського віку характерне прагнення до соціального зближення, пошук сенсу життя, побудова життєвих планів, які визначаються об'єктивними умовами і ціннісними орієнтаціями особистості.

4. Посилюється установка на позитивні життєві умови і матеріальну забезпеченість, а ефективність навчального процесу у ВНЗ в цілому, прямо пов'язана з тим, наскільки висока мотивація оволодіння майбутньою професією у студентів.

#### **Література**

1. Панок В. Г. Концепція національної соціально-психологічної служби / В. Г. Панок. – Вісник АПН України. Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2/3. – С. 18–41.

2. Панок В. Г. Українська практична психологія: визначення, структура та завдання / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – К., 1997. – 260 с.

3. Соціальна робота з молоддю в Україні : зб. інформ.-метод. матеріалів / за ред. І. Д. Звереві. – К., 2004. – 318 с.

УДК 159.9:372.878(043.2)

О. В. ДАЦУН  
Національний авіаційний університет

#### **ОСОБЛИВОСТІ КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ**

Сучасні тенденції популяризації збереження психічного здоров'я людей, стрімка динаміка розповсюдження різних напрямків психологічної та психотерапевтичної роботи, звернення майбутніх реципієнтів з запитом за розвитком тієї чи іншої проблемної характеристики за умови збереження цілісної гармонічної структури особистості, становлять перед дослідниками певну проблему – проведення науково-психологічної роботи не лише з результативними змінами динамічних показників, а й зі зверненням до особистостей досліджуваних, прогнозування їх соціально-психологічної адаптації після завершення експерименту.

Дана проблематика вимагає комплексного підходу до проведення наукових досліджень психологічного напрямку, а саме – на етапі вибору експериментальної групи досліджуваних – проведення прогнозування динаміки гармонічних соціально-психологічних змін для кожного з учасників групи, корекція та розвиток певних психологічних характеристик з урахуванням особистісного психоемоційного стану та соціальних взаємозв'язків особистості, відстрочений моніторинг психологічного стану учасників після закінчення експерименту.

Розглядаючи особливості розвитку музичних здібностей у дітей, як показали наші дослідження, одним з вагомих факторів, що впливають на особливості їх формування є умови, в яких протікає даний процес. Середовище, способи організації навчального процесу – дані характеристики посідають таке ж важливе місце у процесі розвитку здібностей дитини, як і її індивідуальні психологічні особливості.

Отже, входячи з точки зору комплексного підходу, нами була розроблена програма розвитку музичних здібностей вихованців позашкільних навчальних закладів. У рамках даної програми робота проводилась у трьох напрямках: 1) робота з викладачами та адміністрацією навчального закладу стосовно налагодження процесу навчання; 2) безпосередня робота з вихованцями з розвитку їх особистісних якостей; 3) налагодження умов реалізації творчих здібностей дітей.

Даний підхід на нашу думку є найбільш адекватним з точки зору гармонічного розкриття індивідуальних особливостей дітей. Якщо ми будемо розвивати здібності дитини без надання їй відповідних умов реалізації здібностей, без зміни оточуючого середовища, в якому дитина буде проявляти свої таланти, – ми не зможемо налагодити гармонійного поєднання її з навколишнім світом. Далі розглянемо етапи, на яких відбувалась реалізація запропонованої програми.

Викладачам було запропоновано переглянути навчальні плани та програми таким чином, щоб вивчення окремих дисциплін музичного профілю (сольфеджіо, музична література, спеціальність) було тематично спрямованим, зробити головний акцент при компонуванні навчальних програм на міжпредметні зв'язки. Тобто, при вивченні певної теми на уроках сольфеджіо, підкріпляти її розучуванням музичних творів на уроках зі спеціальності з використанням даної тематики. Або при вивченні творів певного композитора, на уроках музичної літератури зробити вивчення його життєвого і творчого шляху. Тобто, нами запропоновано зробити тематичне об'єднання усіх музичних дисциплін. На нашу думку, це з одного боку полегшить вивчення деяких досить складних тем, а з іншого – зробить навчання більш цікавим.

Оновлення навчальної та методичної літератури з музичних дисциплін. В репертуарі хору запропоновано використання творів місцевих композиторів. Дітям цікаво виконувати твори не просто невідомого автора, а людини, що «живе поруч з нами». Організація особистих зустрічей з композиторами, під час яких вони розказують про свій емоційний стан та думки, завдяки яким був написаний той чи інший музичний твір. І діти вже зовсім інакше виконують твори, вони відчувають їх, з'являється так звана «душа» пісні.

Проведення курсу лекцій для викладачів з «Вікової та педагогічної психології», надання консультацій викладачам стосовно налагодження індивідуального підходу до учнів.

Організація тренінгової роботи з викладачами хорової школи, направленої на розвиток практичного оволодіння елементами педагогічної комунікації, набуттю навичок керування спілкуванням, оволодінням системою спілкування в заданій педагогічній ситуації. За результатами наших попередніх досліджень 20,3% учнів особливості відносин з учителем поставили на одне з перших місць серед мотивів стосовно відвідувань музичних занять. Отже, на нашу думку для покращення умов для розвитку здібностей дітей було необхідним поліпшити ставлення викладача до процесу передачі знань. Тобто, допомогти викладачеві опанувати специфіку педагогічного спілкування, навчитися бути толерантним до дитини, бути помічником дитині у процесі становлення її як гармонічної, цілеспрямованої особистості.

Для створення невимушеної, неформальної атмосфери спілкування на заняттях, а також для покращення мотиваційної ситуації за ініціативою керівника хору створена нетрадиційна форма роботи для хорового колективу – одночасні сценічні музичні постановки, де діти мають змогу грати разом з їх викладачами (на прикладі мюзиклів та постановок новорічних музичних казок).

Наступним етапом комплексної програми розвитку музичних здібностей дітей була робота з розвитку особистісних якостей дітей, що впливають на рівень розвитку їх музичних здібностей та організація позитивного психологічного клімату в музичному колективі. Діти експериментальної групи відвідували заняття з розвитку дрібної моторики, уваги ті уявлення.

Звертаючи увагу на особливості психічного стану дітей під час проведенні експерименту, зазначимо, що для даної групи дітей характерними були прояв тривожності, низька самооцінка, відчуття психологічного дискомфорту у концертній та екзаменаційній ситуаціях. У деяких з досліджуваних відчувався бар'єр у спілкуванні з однолітками. Для частини дітей, які взяли участь в експерименті, необхідним було проведення корекційної психологічної роботи. Це були невпевнені в собі діти, іноді з різко заниженою самооцінкою. Їх участь у науковому дослідженні не тільки вимагала особливого, неформального підходу, але й була необхідна заради проведення корекції.

Вивчаючи мотиваційну складову особистості вихованців, ми виділили наявність у переважної більшості дітей широких соціальних та пізнавальних мотивів. Це зумовлене тим, що дана категорія учнів прагне не просто навчатися музики, вона хоче вести активне соціальне життя; хоче брати участь у заходах, які часто проводяться в Палаці творчості, їздити на змагання, вболівати за свій колектив, – і все це є невід'ємною складовою навчального процесу. Для розвитку здатності дитини до самостійного оцінювання

власних здібностей, пошуку нових творчих ідей, запропоновано збільшення питомої ваги концертної та конкурсної діяльності у навчальному процесі.

За даними наших досліджень стосовно мотивації що до занять у хоровій школі 23,7% учнів назвали стосунки з однолітками як один з основних мотивів відвідування занять. Для створення сприятливого психологічного клімату в колективі, налагодження стосунків між дітьми ми намагалися створити такі умови, щоб гуртківці проводили якомога більше вільного від навчання часу разом. Для цього були організовані ряд екскурсій з виїздом до інших міст, різні тематичні вечори відпочинку. Хор та окремі солісти постійно приймають участь у конкурсах та фестивалях, з яких неодноразово виходили переможцями. Така форма організації дозволяла сприяє не тільки налагодженню позитивних стосунків між дітьми, а й підтримує так званий «бойовий дух колективу», діти вболівають один за одного, вчать працювати «в команді».

**Висновки.** Практика нашої роботи у навчальному закладі показує, що при недотриманні умов гармонійного співіснування дитина – навколишній світ, відбувається певний «зсув» у розвитку структури дитячої особистості. Це проявляється у наступних крайнощах сприйняття дитиною самої себе та оточуючих: по-перше, прояв підвищеної тривожності, невпевненості у власних силах та здібностях, порушення контактності з однолітками і, як наслідок, відчуття самотності, замкнутість, непорозуміння. З іншого боку, при гіперболізованому сприйнятті дитини оточуючими, у дитини може розвинути гіперзавищена самооцінка – так звана «зіркова хвороба», зверхність у ставленні до інших, перевищена впевненість у власних можливостях, в наслідок чого при будь-яких невідповідностях у очікуванні – прояв агресії, капризності, не звертання уваги на поради та пояснення. Обидва прояви невідповідного ставлення до дитини з боку оточуючих, як ми бачимо, ведуть до досить значних наслідків у формуванні дитячої особистості.

Отже, проблематика розвитку здібностей та формування позитивного психологічного стану обдарованої особистості – є невід’ємними та взаємопов’язаними складовими організації психолого-педагогічного процесу. Тільки за умови поєднання функціонування усіх суб’єктів навчального процесу, а саме: дитини, викладачів, батьків, однолітків, адміністрації навчального закладу, може відбуватися процес гармонійного розвитку здібностей (в даному випадку – музичних здібностей), створення позитивного соціального-психологічного середовища для всебічного розвитку найціннішої складової навчального процесу – особистості дитини.

### Література

1. Жуков С. М. Формування інтересу до музичного виконавства у молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1998. – 18 с.
2. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів / О. В. Малихіна. – К. : Навчальна книга, 2002. – 304 с.
3. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998 – [учеб. пособие : в 2 кн. – 2-е изд., перераб.и доп.] – Кн. 2 : Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.
4. Сущенко Т. И. Основы внешкольной педагогики : пособие для классных руководителей, педагогов внешкольных учреждений / Т. И. Сущенко. – Мн. : Беларуская наука, 2000. – 222 с.

УДК 13:159.923(091)

Л. М. ДЖИГУН

*Хмельницький національний університет*

### ІСТОРИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГУМАНІСТИЧНОГО НАПРЯМУ ПСИХОЛОГІЇ

Гуманістична психологія виникла як реакція на природничо-наукову психологію та психоаналіз. Вона не заперечує фактів, доведених цими напрямками, однак вважає незадовільним втілений у них образ людини.

У першій половині ХХ століття у США домінував природничо-науковий підхід у психології та психіатрії, і лише частково – психоаналітичний. Розвиток політичних подій в Європі, що довів до Другої світової війни, не сприяв взаєморозумінню між науковцями по різні боки Атлантичного океану. І хоча деякі американські психологи, як наприклад, Гордон Оллпорт (1897–1967), мали певну інформацію про вищевказані напрями європейської психології, в основному американська гуманістична психологія зародилася на власному ґрунті [1; 2].

Між двома світовими війнами число психологів-практиків у США весь час зростало. Багато з них працювали в різних медичних клініках і тому отримали назву клінічних психологів. Спочатку їхня праця полягала у діагностуванні пацієнтів за допомогою тестування, та згодом клінічні психологи стали домагатися права практикування психотерапії, яку в той час психіатри вважали своєю ексклюзивною територією. Цю боротьбу клінічні психологи виграли, і сьогодні психотерапією у США займаються не тільки психологи, а й соціальні працівники та ряд інших фахових консультантів [1].

Концепції гуманістичної психології являють собою певну трансформацію психології та психотерапії в напрямі розробки філософських підходів до проблем буття людини. В процесі осягнення буття людини їх автори намагалися органічно поєднати філософську та психотерапевтичну методологію. В результаті психологічна

методологія накладається на ідеї стосовно буття людини, викладені в екзистенціалізмі, феноменології, філософському гуманізмі, концепціях філософської антропології, філософії життя, герменевтиці тощо. Таким чином, виникає нова цілісна методологія осмислення людського буття, яка виходить за межі монологічного бачення буття людини в-світі та дозволяє здійснити узагальнення філософського плану, які втілюються в гуманістичних концепціях буття людини А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Мея, Г. Оллпорта, Дж. Бюджентала, Ш. Бюллер та багатьох інших представників цього напрямку.

Переосмислення ідей екзистенціалізму, гуманізму та феноменології дало змогу представникам гуманістичної психології по-новому поглянути на внутрішній світ сучасного індивіда, відкрило нові можливості для розуміння досі малодосліджених аспектів духовного життя сучасного індивіда. В цьому плані неабияке значення набуває вирішення ними цілої низки нагальних проблем філософської науки: сенсоутворюючої діяльності, подолання різних форм відчуження, з'ясування вияву сутності особистісної деградації, нівелювання особистості, дослідження різних типів поведінки індивіда в суспільстві. У контексті такого тлумачення життєвих проблем окремого індивіда філософські концепції гуманістичної психології постають в якості нової парадигми екзистенційного визначення потенцій духовного світу людини.

Таке осмислення буття людини в межах гуманістичної психології вимагає розширення філософського інструментарію через долучення до філософсько-антропологічного дискурсу понять і концептів суміжних галузей знань, зокрема, психології та психотерапії.

Переважно більшість досліджень, присвячених гуманістичній психології, було здійснено за кордоном. У роботах К. Аантуса, Л. Анциферової, Е. Бартона, Ф. Василюка, Л. Дейвісона, Т. Гріннга, Р. де Карвало, С. Кріпнера, І. Манохи, В. Роменця, О. Руткевича, С. Світашева, П. Сміта, Р. Трача, Р. Фрейдимена, Ф. Фрейджера, Т. Шевеленкової проводиться методологічний та концептуальний аналіз гуманістично-психологічних концепцій. Філософським засадам гуманістичної психології присвячені праці Ю. Джендліна, Ф. Лерша, К. Райди, М. Фрідмана. В працях С. Братченка, М. Кельнера, А. Кемпінські, Д. Леонтєва, А. Ленгле, А. Омеланко, К. Райди, В. Шумського розглядаються екзистенціальні основи гуманістичної психології. Праці Г. Балла, А. Беліка, В. Ляха, Д. Стівенса, Л. Сторіжко, А. Фоменко, присвячені специфіці розуміння проблеми самореалізації та самоактуалізації індивіда представниками гуманістичної психології.

До особливостей застосування феноменологічного підходу гуманістичної психології зверталися М. Боуен, А. Бохарт, В. Журбін, О. Ісеніна, С. Олішевский, С. Світашев. Особливостям філософського та концептуального визначення і виокремлення гуманістичних теорій особистості з загального масиву психології присвятили свої праці Л. Гарднер, А. Ждан, Х. Келвін, С. Мадді, А. Романін. Важливу для розуміння сутності гуманістичної психології проблему гуманізму досліджували О. Безслубняк, Г. Гіоргадзе, В. Пазенок, В. Лях, В. Рибін, М. Черенков. На осягнення екзистенційних вимірів людського буття спрямувала творчу діяльність київська філософсько-антропологічна школа, заснована Володимиром Шинкаруком: С. Андрос, С. Бистрицький, І. Бичко, А. Єрмоленко, В. Загороднюк, С. Кримський, М. Попович, С. Пролєєв, В. Табачковський, Н. Хамітов.

В теорії мотивації А. Маслоу показано особливості осмислення проблеми людського буття. В межах теорії мотивації було розроблено цілу низку філософських ідей та узагальнень щодо буття людини. Зокрема, різні шаблі мотивації корелюються з визначеннями різних станів людського буття, в контексті яких можна простежити динаміку процесу розгортання людського існування та його спрямування в конкретний момент часу. Доведено, що буття людини розгортається в напрямі більшої складності, узгодженості та розвитку до трансцендентних його вимірів, які характеризуються відповідним рівнем мотивації, усвідомленням буття та притаманними йому цінностями. Зазначені філософські погляди А. Маслоу лягли в основу його «психології буття», в якій представлена одна з найбільш вдалих концепцій буття особистості. Зокрема, в ній на основі цілісного підходу дається кореляція двох фундаментальних вимірів людського існування: біологічного та духовного. Отже, А. Маслоу у такий спосіб запропонував один з можливих варіантів вирішення проблеми бівалентності буття людини [3].

В теорії особистості К. Роджерса основна увага приділяється аналізу переживанню досвіду та виробленню мистецтва психотерапевтичного діалогу як засобу, що дозволяє не просто відкрити буття Іншого в комунікації, а й спрямувати його до позитивного розв'язання екзистенціальних проблем буття-в-світі. Основою феноменологічної концепції буття особистості у К. Роджерса є уявлення про «феноменальне поле», яке містить все, що відбувається в будь-який даний момент в середині оболонки організму і потенційно може бути усвідомлене. Доведено, що вирішальну роль в житті і розвитку людини К. Роджерс надає Я-концепції, тобто уявленню про самого себе (самооцінка). Відповідно до цього розглядається проблема автентичного та неавтентичного існування особистості, яка полягає в суб'єктивно-психологічній дихотомії конгруентності (цілісності та відповідності переживання досвіду та його висловлення в спілкуванні) та протилежному процесу – неконгруентності.

Встановлено, що мета психотерапії, згідно з К. Роджерсом, є прагнення допомогти людині усунути невідповідність між її реальною, автентичною «Я-концепцією» або самістю та своїм ідеалізованим уявленням про себе – «ідеальною самістю», яка є свідченням прагнення захистити свою цілісність як особистості. Аналіз зазначених поглядів дозволяє розглядати їх в контексті розуміння К. Роджерсом автентичного та неавтентичного існування [7].

На основі порівняння представлених моделей самоактуалізації було встановлено, що ці два підходи дуже близькі за своїм змістом та вихідною інтенцією щодо значення ролі процесу самоактуалізації, проте автори дещо розійшлися у визначенні його природи. К. Роджерс вважав, що тенденція до актуалізації є єдиним мотивом

особистості, який визначає поведінку та прагнення особистості, тоді як в концепції Маслоу самоактуалізація залежить від задоволення базових фізіологічних потреб. В концепції К. Роджерса тенденція до самоактуалізації виступає єдиним постульованим мотивом, який визначає процес самоактуалізації, тому це дозволяє стверджувати, що він створив більш цілісну концепцію людини та модель самоактуалізації [5; 6; 7].

Обидва дослідники дотримуються спільної точки зору щодо того, що людина, яка стала на шлях самоактуалізації, буде значно відрізнятися від звичайної пересічної людини в цілій низці параметрів, які в К. Роджерса, і в А. Маслоу характеризуються як «доброякісне життя».

**Висновки.** Отже, гуманістична психологія – це не стільки техніка лабораторного чи клінічного дослідження, а специфічна філософська доктрина, яка спирається на екзистенціально-психологічні аргументи. Аналіз праць представників гуманістичної концепції дозволяє стверджувати, що їхні концепції сприяли гуманізації методологічного інструментарію філософії та психології.

Історико-філософський аналіз гуманістичної психології та її провідних ідей – цілісності буття, самоактуалізації, самореалізації, інтенціональності пошуку сенсу існування, мета-цінностей особистості, – дозволяє визначити їх як напрацювання філософського плану, які стосуються трансцендентних вимірів буття людини.

Здійснений гуманістичними психологами на цих засадах синтез цілої низки філософських та психологічних ідей був викликаний прагненням створити нову парадигму філософсько-гуманістичного осмислення людського буття, адекватно адаптованого до реалій сьогодення. Таким чином, з'ясовано, що гуманістичними психологами була піднята ціла низка філософських проблем, пов'язаних з визначенням, класифікацією та розумінням сутності, специфіки існування, сенсу буття, свободи, відповідальності, збереження цілісності та ідентичності «Я», запобігання деперсоналізації людини.

### Література

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : «Листа – М». – 2003. – 128 с.
2. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. ; под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
4. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук [та ін.] ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 3-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
6. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс ; пер. с англ. – М. : Реал-бук, К. : Ваклер, 1997. – 370 с.
7. Роджерс К. Вчитися бути вільним / К. Роджерс // Гуманістична психологія: Антологія : навч. пос. для студ. вищ. навч. закладів : у 3-х т. / упоряд. і наук. ред. : Роман Трач (СІЛА) і Георгій Балл (Україна). – К. : Університетське вид-во «Пульсари», 2001. – Т. 1. – С. 35–60.
8. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд. – Мн. : Харвест ; М : АСТ, 2001. – 976 с.

УДК 159.9:159.922.8

О. Б. ІГУМНОВА

*Хмельницький національний університет*

### ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ СТУДЕНТІВ З НЕГАТИВНИМИ ПСИХІЧНИМИ СТАНАМИ

Студентський вік являється віком інтенсивного формування та розвитку професійних, світоглядних, особистісних якостей індивіда, становлення активності особистості як суб'єкта діяльності. Психічні стани не тільки визначають особливості протікання психічних процесів, а й слугують механізмом утворення якісно нової психологічної структури особистості. Домінування тривалий час негативних психічних станів в даний віковий період перешкоджає та утруднює процес актуалізації резервів, можливостей та здібностей особистості в повній мірі. Дослідженню проблеми психічних станів особистості та негативних психічних станів, зокрема, присвячено багато теоретичних та експериментальних робіт (В. О. Ганзен, Л. Г. Дика, А. Г. Ковальов, Л. В. Куліков, М. Д. Левітов, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, О. В. Махнач, А. О. Прохоров, А. А. Реан, Є. П. Ільїн, Ю. Є. Сосновікова та ін.). Однак, питання впливу індивідуально-психологічних властивостей особистості на формування негативних психічних станів не має однозначного вирішення та потребує подальшого дослідження.

Під психічним станом [3; 4; 5] автори розуміють складне, інтегративне, цілісне поліфункціональне та поліструктурне явище психічного життя особистості, яке виступає зв'язуючою ланкою між психічними процесами та властивостями особистості. В процесі життєдіяльності особистість включається в різні види діяльності, систему відношень, взаємодіє в різних обставинах, виконує певну соціальну роль, що відбиває

певну соціальну ситуацію її розвитку, та формується як суб'єкт діяльності та відношень. Такі перетворення стосуються всієї структури особистості: властивостей, станів, процесів та функцій.

Між процесами та станами, з однієї сторони, та станами та властивостями особистості – з іншої, існують складні діалектичні взаємозв'язки. При багаторазовому повторенні діяльності на протязі тривалого часу відбувається розвиток психічних процесів, виокремлення типових психічних станів та формування властивостей особистості. Психічні стани, що виникають в результаті розвитку особистості, слугують механізмом перетворення психологічних властивостей та зміни організації психічних процесів. Б. Г. Ананьєв визначає обумовленість відмінностей у протіканні психічних станів структурою особистості і до складових «внутрішніх умов» відносить особливості природно-біологічної організації, спрямованість, характер, індивідуальний досвід людини, почуття і здібності, психічні процеси, систему знань, вмінь, навичок [1]. Б. Ф. Ломов серед суб'єктивних чинників, що сприяють формуванню психічного стану, виокремлює: систему внутрішніх спонук, діяльнісні характеристики, індивідуально-психологічні та особистісні властивості індивіда [4].

Емоційна стабільність та екстраверсія-інтроверсія як вроджені індивідуально-типологічні особливості нервової системи, визначають різноманітність емоційних, поведінкових реакцій, активність індивіда, особливості динаміки, розвитку та протікання психічних станів. Особливості нервової системи обумовлюють актуалізацію властивостей особистості, рис характеру, особливості поведінки студентів на заняттях, їх реакцію на ситуацію, навчальні завдання та відображаються на всій діяльності студентів.

Термін «нейротизм» вперше був використаний Г. Айзенком в трьох факторній теорії особистості і позначав один з екстремумів діапазону нейротизм-стабільність, що характеризується тенденцією до тривоги, частой зміни настрою і депресії. За уявленнями Г. Айзенка, при реактивній і лабільній вегетативній нервовій системі, підвищуються емоційна сприйнятливність, подразливість, розвиваються емоційна нестійкість, тривога, низька самооцінка. На поведінковому рівні це може виявлятися у збільшенні числа соматичних скарг, за несприятливих стресових умов може розвинути невроз. Позитивні сторони індивідів з високим рівнем нейротизму в тому, що вони чуйні, схильні до співчуття, тонко відчують. Низький рівень нейротизму може виявлятися у «глухоті» до почуттів інших, попри високу працездатність і самовладання у найскладніших ситуаціях [2].

Екстраверсія-інтроверсія виявляє спрямованість активності особистості на зовнішній чи на внутрішній світ, дані властивості визначають ступінь опосередкування діяльності суб'єктивними образами, уявленнями та поняттями. Реакції і діяльність екстравертів у більшому ступені залежать від зовнішніх вражень в даний момент, у інтровертів – визначається опосередкованістю образів, уявлень і думок, пов'язаних з минулим і майбутнім. Основними рисами екстравертів є комунікабельність, потреба в нових враженнях, нових контактах, імпульсивність, ініціативність, гнучкість поведінки, підвищена рухова та мовна активність, життєрадісність. Даний тип спрямування особистості сприяє виникненню станів агресивності, збудливості, роздратованості, імпульсивності, активності. Інтроверти характеризуються спрямованістю на свій внутрішній світ, замкненістю, сором'язливістю, схильністю до самоаналізу, рефлексії, планування своїх дій, аналізу умов та ситуацій, контролем над своїми почуттями, але високою чутливістю, загальмованістю рухів та мови. Основними рисами інтровертів є тривожність, дратівливість, песимистичність, пасивність, вдумливість. Амбівертність вказує на здатність особистості ситуативно проявляти обидві властивості [2].

Дослідження негативних психічних станів проводилося серед студентів I-IV курсів гуманітарних та економічних спеціальностей Хмельницького національного університету, обсяг вибірки склав 390 студентів. Результати діагностики соціальної фрустрації, ситуативної тривожності, стресу, депресії, астенії, тривожності, агресивності, ригідності, фрустрації студентів свідчать про те, що стани, які діагностуються за методикою Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів» – тривожність, агресивність, фрустрації, ригідність, являються характерними і стабільно проявляються на всіх рівнях у студентів на протязі навчання. За ознакою поєднання різних рівнів станів, що діагностуються за тестом Г. Айзенка, запропоновано виділити типи комплексів негативних психічних станів (ТКНПС). Для експериментального дослідження доцільно виокремлювати 2 рівня – низький та високий, замість 3-х, згідно методики, що дозволяє виділити 16 ТКНПС (табл. 1.) Для зручності опису і подальшого аналізу усі ТКНПС розділені на 5 груп (0; I; II; III; IV) за ознакою присутності в комплексі кількості негативних комплексоутворюючих станів високого рівня.

Наступним завданням дослідження було виявлення індивідуально-психологічних властивостей студентів з різними ТКНПС. Індивідуально-психологічні особливості студентів досліджувались за допомогою методики Г. Айзенка ЕРІ [6]. Методика ЕРІ дозволяє діагностувати наступні індивідуально-психологічні особливості: екстраверсія, інтроверсія та емоційна стабільність.

Дослідження індивідуально-типологічних особливостей студентів показало, що за властивістю емоційної стабільності 40% студентів відносяться до нормостеників та 17,44% складають потенційні конкорданти. Для даних студентів характерне збереження організованої поведінки в звичайних та стресових ситуаціях, добра адаптованість, емоційна зрілість, відсутність напруженості, стурбованості, схильності до лідерства та комунікабельність. Потенційні дискорданти складають 23,07%, дискорданти відповідно – 19,49% студентів, що проявляється в надзвичайній нервовості, емоційній нестійкості, поганій адаптації, неувважності, нерівності у відносинах з людьми, схильності до швидкої зміни настрою, дратівливості, невпевненість у собі, почуття провини і занепокоєння, ворожості, відчуженості, депресивних реакціях.



Розподіл випробовуваних по типах комплексів негативних психічних станів

Група ТKNПС	TKHПС	Кількість студентів, %	Група ТKNПС	TKHПС	Кількість студентів, %
0	1. Тн-Фн-Ан-Рн	17,44	II	9. Тв-Фн-Ан-Рв	2,56
I	2. Тв-Фн-Ан-Рн	2,56		10. Тн-Фв-Ан-Рв	2,06
	3. Тн-Фв-Ан-Рн	3,59		11. Тв-Фн-Ав-Рн	2,56
	4. Тн-Фн-Ав-Рн	15,90	III	12. Тв-Фв-Ав-Рн	3,59
	5. Тн-Фн-Ан-Рв	5,64		13. Тн-Фв-Ав-Рв	4,10
II	6. Тв-Фв-Ан-Рн	4,10		14. Тв-Фв-Ан-Рв	6,66
	7. Тн-Фв-Ав-Рн	2,56		15. Тв-Фн-Ав-Рв	6,16
	8. Тн-Фн-Ав-Рв	9,75	IV	16. Тв-Фв-Ав-Рв	10,77

За шкалою екстравертованості серед студентів потенційні екстраверти складають 31,33%. Такі студенти комунікабельні, розкуті, ініціативні, потребують нових вражень, виявляють гнучкість поведінки. Даний тип спрямування особистості сприяє виникненню станів агресивності, збудливості, роздратованості, імпульсивності, активності. Середні показники екстравертованості у виокремлених типах комплексів вказують на домінування серед студентів амбівертів – 68,67%, що виявляється у здатності ситуативно проявляти властивості як екстравертованості так і інтровертованості.

На основі теоретичного аналізу та експериментального дослідження негативних психічних станів студентів запропоновано дослідження не окремих психічних станів, а типів комплексів негативних психічних станів, які утворені характерними для студентів негативними психічними станами тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності. Залежно від кількості станів високого рівня вираженості виділено 16 типів комплексів негативних психічних станів (TKHПС) і розподілено їх на 5 груп. Дослідження розподілу кількості студентів по кожній групі TKHПС показало, що для найбільшої кількості студентів (I група – 27,69%) притаманні TKHПС з одним високим негативним станом; наступною за кількістю студентів є II група (2 негативні стани високого рівня), в якій зареєстровано 23,59% студентів; студентів з різними поєднаннями 3-х негативних станів (III група) виявлено 20,51%; всі негативні стани виражені на високих рівнях у 10,77% студентів (IV група) та студенти з низьким розвитком даних негативних станів (0 група) складають 17,44%. Загальна кількість студентів з негативними психічними станами (разом I, II, III, IV група TKHПС) складає 82,56%.

Експериментальне дослідження свідчить про своєрідність, неповторність індивідуально-психологічних властивостей студентів у кожному типі комплексу негативних психічних станів, що обумовлює унікальність актуалізації набору психічних станів та підтверджує необхідність в проведенні досліджень психічних станів у комплексах.

#### Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., 1968. – 450 с.
2. Айзенк Г. Ю. Структура личности / Г. Ю. Айзенк. – М., 1999. – 464 с.
3. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 157 с.
5. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А. О. Прохоров – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1991. – 165 с.
6. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособ. : в 2 кн. / Е. И. Рогов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – Кн. 1 : Система работы психолога с детьми разного возраста. – 383 с.

УДК 159.922

Н. М. КАСПРИК

*Науково-методичний центр професійно-технічної освіти  
та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області,  
Хмельницький національний університет*

#### **ВРАХУВАННЯ ПРАКТИЧНИМИ ПСИХОЛОГАМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Вступ.** Вступ молоді до професійно-технічних навчальних закладів супроводжується змінами в їхній соціальній стратифікації, що має вплив на психіку особистості та зумовлює деякі її особливості. На думку М. Папуча, сенс цього періоду полягає в перетворенні дитини на суб'єкта власного життя, при цьому свідомий вибір напрямку життєвого шляху розглядається як провідна діяльність цього віку [5]. Варто зазначити, що процеси формування та розвитку особистості відповідно до зовнішніх аспектів соціальної ситуації розвитку та провідної діяльності у вітчизняній психології досліджували Л. Виготський, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Леонтьєв.

**Метою статті** є аналіз наукової літератури, визначення психологічних особливостей учнів професійно-технічних навчальних закладів з подальшим їх врахуванням практичними психологами у навчально-виховному процесі.

Головними психологічними надбаннями цієї вікової страти, за визначенням І. Кона, є відкриття свого внутрішнього світу, усвідомлення своєї неповторності та унікальності [3; 4]. У цей період юнацтво має впоратися з великою кількістю завдань розвитку – з більшою, ніж в будь-який інший період наступного життя. Учень повинен: підготуватися до виходу з батьківської оселі; визначити перспективу майбутньої професійної діяльності; досягти визнання в навчальній групі; створити дружні, партнерські стосунки; розробити власну шкалу цінностей та етичної самосвідомості як особистості, що на даному етапі значною мірою залежить від соціального оточення – «психосоціального мораторію», яке являє собою простір для власного експериментування. В результаті виникає стан «нормативної кризи», зумовлений безліччю завдань (фізичне дозрівання, засвоєння ролі дорослого, вибір та опанування професією, вибір друзів). Ці проблеми утруднюють шлях до здійснення власної ідентифікації. У межах такого мораторію відбувається апробація суб'єктивних переживань, альтернатив ідеологічних напрямів і більш реалістичних обов'язків, виробництва, суспільства. Якщо учень має слабкі адаптаційні можливості, це може зумовити деструктивні психологічні стани.

Надзвичайно важливими процесами цього віку є розширення кругозору особистості, кола її спілкування, колективної приналежності та збільшення кількості людей, на яких учень ПТНЗ орієнтується. Йому характерні внутрішні протиріччя, підвищена сором'язливість і одночасно агресивність, схильність займати крайні позиції й точки зору. Чим більше відмінностей між світом дитинства і дорослим світом, тим сильніше виявляються напруження та конфліктність, які учневі необхідно навчитись долати.

Як показують дослідження, причинами саморуйнівного, аномального, деструктивного розвитку, як правило, є: нездатність особистості до продуктивного виходу зі складної ситуації задоволення життєво актуальної потреби; несформованість і неефективність способів психологічного захисту, які допомогли б учневі подолати емоційне напруження; наявність психотравматичної ситуації, з якої він не знаходить конструктивного виходу. Нездатність до міжособистісного спілкування, невміння знайти правильний вихід з конфліктної ситуації можуть спрямувати учня до девіацій у поведінці. Саме тому в цей період учень потребує особливої уваги з боку практичного психолога. Однак, цей етап життя характеризується й позитивними проявами: появою нових соціальних зв'язків, цінностей, потребою відчуття єдності з соціумом та матеріальним виробництвом, усвідомленням матеріальних і духовних цінностей, іншим розумінням соціальної ролі.

Польський вчений Тадеуш В. Новацький наголошував: «Всесвіт зародив людину, а людина створила всесвіт завдяки творчій праці своїх рук» [7, с. 7]. Науковець вказував, що «виховні цінності ручної роботи втілюються у формуванні характеру учнів. Ручна праця розвиває поміркованість у способах використання матеріалів та уяву, яка створює остаточні образи. Одночасно ручна праця розвиває прості робочі позитивні риси (сумлінність, працьовитість, витривалість, уміння подолання різноманітних труднощів), виробляє вміння пов'язувати явища з їхнім оточенням – а, отже, сприяє системному аналізу реальності» [7, с. 91].

Для учнів ПТНЗ також характерним є новизна стосунків та обставин, поєднання загальноосвітньої підготовки і професійної освіти, початок засвоєння нових видів діяльності, пов'язаних з предметним світом, розширення контактів і новий зміст вимог, які зумовлюються системою навчально-виробничого, виховного процесів у ПТНЗ та новими суб'єкт-суб'єктивними стосунками в середовищі учнів, педагогів, виробничників.

У ПТНЗ навчаються учні з найменш соціально захищених верств населення, процес дорослішання і соціалізації яких відбувається досить стрімко, супроводжується початком професійного самовизначення та реалізації на фоні складних соціальних чинників. Водночас, необхідність визначення учнями життєвих перспектив і недостатність сформованості способів їх досягнення становлять головне протиріччя, яке разом з тим є й необхідною умовою оволодіння новими способами саморегуляції, самореалізації, самоефективності.

Саме тому ранній юнацький вік вважається періодом інтенсивного розвитку самосвідомості особистості. Цей процес детермінується зовнішніми обставинами (об'єктивними), а також внутрішніми закономірностями розвитку. Як зазначає Г. Костюк, процес становлення людської особистості відбувається як «саморух», у якому взаємодіють зовнішні та внутрішні умови, що визначаються природним і суспільним середовищем, необхідним для існування індивіда, його життєдіяльності, навчання, праці, розвитку [2].

Отже, для віку, якому відповідають учні ПТНЗ, притаманні такі головні психологічні надбання, як: актуалізація процесів формування суб'єктивної картини світу, соціальної позиції та основ світогляду; набуває гостроти й усвідомлюється життєва спрямованість у майбутнє, пошук сенсу життя, яке починає сприйматися як цілісний неперервний процес зі своїми спрямуванням, змістом і послідовністю.

Великого значення набуває для учня думка інших про його особистість. Емоції гніву, захоплення, гордості, презирства в максимальному вияві з перепадами екзальтації та відчаю складають основний фон настрою осіб раннього юнацького віку. Надзвичайно болісно у них проявляється підвищена чутливість до неповаги стосовно себе, приниження гідності. В. Рибалка підкреслює: «Слід виключити всі форми навчання і виховання, пов'язані з приниженням та знеціненням ... учня як майбутнього громадянина і професіонала» [6, с. 36].

Крім того, передумовою психічного й фізичного нездоров'я людини є незріла духовність. А зрілість духовної сфери, на думку М. Бердяєва, неможлива без здатності вміння виробити певне ставлення до себе завдяки саморефлексії, самопізнанню, переосмисленню власних цінностей. Мудрість древніх римлян звучала таким чином: «Здоровий дух оздоровлює тіло» [1, с. 180]. Активізація духовного рівня сприяє трансформації нижчих рівнів індивідуальності, зумовлює зміни на психічному, душевному рівні.

Духовність – це інтегрований стержень усіх сил індивідуальності, який забезпечує їй опору та цілісність. Як філософська та психологічна категорія духовність пов'язана з потребою осягнення людиною смислу буття та власного призначення в ньому. Духовність постає не тільки проблемою самосвідомості, вона є емоційна категорія, що передбачає в складному діалозі доброго та злого початків буття віддавати перевагу добру. Опорою в духовності є принципи релігійних положень, власні мораль, совість, які не дозволяють перейти межу, за якою можна утискувати інтереси інших людей, порушувати власні моральні установки й тим самим втратити самоповагу. Це також прагнення наповнити своє життя захопленнями та інтересами у різних сферах буття, любов'ю до природи, людей, до того, що не є практично необхідним.

Саморозвиток, самоактуалізація – це найвища форма самовдосконалення, свідомий, цілеспрямований вплив особистості на саму себе, який можливий за умови зрілої самосвідомості – максимального усвідомлення учнем себе, свого місця в навколишньому світі та своєї поведінки, що передбачає самоспостереження, самоаналіз, рефлексію, стає передумовою прагнення особистості до змін, до формування позитивного мислення. У постійному напруженні повсякденного життя при обмежених можливостях різного порядку актуальним для учнів стає збереження психічного здоров'я, подолання негативних емоцій: неврівноваженості, роздратування, невпевненості у своїх силах.

Саморозвиток учня вимагає активної позиції самого учня у плануванні способу життя, діяльності. Це – вольовий процес, який потребує інтенсивної психічної активності особистості, здійснення регулятивних операцій, саморегуляції, самопрофілактики негативних впливів. Воля в поєднанні з емоціями виконує в духовному світі особистості регулятивні функції і завжди пов'язана з ціннісними орієнтаціями та інтелектом людини.

На індивідуальному рівні саморозвиток відбувається як у неусвідомлених, стихійних формах (імітація, стихійна адаптація, гра), коли учень не ставить за мету змінити себе власними зусиллями, так і в усвідомлених формах (самовиховання, самоосвіта, самотворення, самовдосконалення), коли особистість виступає суб'єктом цілеспрямованої діяльності.

Важливо враховувати те, що за даними психолого-педагогічних досліджень, здатність до саморозвитку більшою мірою з'являється саме в ранньому юнацькому віці, що відповідає віковому періоду, в якому перебувають учні ПТНЗ, та який є сприятливим для самовдосконалення. Необхідно мати на увазі, що саморозвиток за ступенем стійкості та тривалості може бути епізодичним, систематичним, з частковим або тотальним характером і спрямовуватись на формування чи викорінення певних рис особистості, оскільки головним завданням саморозвитку є спрямування учня до самоефективності, самоактуалізації.

Самопізнання, самооцінка, саморегуляція є складовими процесу саморозвитку. Самопізнання є початковою ланкою функціонування самосвідомості. Через самопізнання учень має уяву про самого себе як суб'єкта, який відрізняється від інших. Це знання входить у зміст самосвідомості як її стержень, осердя. Учень не лише усвідомлює зовнішній, видимий бік власних дій і вчинків – до сфери самопізнання залучається система найрізноманітніших мотиваційних компонентів, що регулюють його поведінку та діяльність. Тобто, основними способами пізнання учнями себе є самосприйняття та рефлексія, зіставлення знань про себе з внутрішнім «Я». При цьому провідними способами вивчення власного внутрішнього світу стають складні форми самоаналізу, зокрема аналіз мотивів власної поведінки. В результаті зіставлення учнем форм поведінки, аналізу й оцінки відбувається усвідомлення себе як суб'єкта, якому належать певні стани та властивості, а власне «Я» усвідомлюється як цілісне утворення, як єдність зовнішнього і внутрішнього буття.

**Висновки.** Отже, життя вимагає від учня ПТНЗ здатності успішно адаптуватися до нових умов, навчатися, перенавчатися, здобувати нові кваліфікаційні вміння, відповідати вимогам ринку праці. Ця здатність передбачає сформоване в молодих людей уміння усвідомлювати свої індивідуальні особливості, активно прагнути до вдосконалення, управляти власними емоціями, думками та поведінкою. Тобто, в межах освітнього середовища необхідною складовою процесу навчання є формування соціально зрілої особистості, здатної до саморозвитку, самоактуалізації.

У зв'язку з цим, великого значення набувають психосоціальні впливи середовища, в якому перебуває учень, та рівень культури в навчальних закладах: як загальної, так і психологічної, посилюючи ресурси освітнього середовища й самої особистості, спрямовуючи її до гармонії, одухотвореності, саморозвитку та самоактуалізації. І саме тому велику роль в процесі особистісного становлення учня професійно-технічного навчального закладу відіграє практичний психолог.

### Література

1. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування : навч. посіб. / С. В. Васьківська. – К. : Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
2. Вікова психологія : підручник / за ред. проф. Г. С. Костюка. – К. : Рад. шк., 1976. – 268 с.
3. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 368 с.
4. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Папуча М. В. Психология ранней юности : навч.-метод. посіб. / М. В. Папуча. – Ніжин : РВВ НДПУ, 2001. – 137 с.
6. Рибалка В. В. Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога / В. В. Рибалка. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.
7. Новацький Т. В. Рука, що творить [перекл. з польськ. Ю. Родик, Ю. Салати] / Т. В. Новацький. – Львів : Літопис, 2007. – 104 с.

### ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВІДМІННОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙ ТИПУ «ЛЮДИНА–ЛЮДИНА» ТА ПРОФЕСІЙ ІНШИХ ТИПІВ

Для нинішнього етапу розвитку суспільства характерне постійне підвищення значимості професій типу “людина–людина”, що зумовлює особливу увагу до психологічного забезпечення різних етапів становлення фахівців таких професій. Зокрема, особлива увага приділяється забезпеченню етапу їх професійної підготовки, яке має ґрунтуватися науково достовірних результатах досліджень, що характеризують психологічну специфіку цього етапу.

Нижче ми викладемо отримані нами результати, які висвітлюють професійно-психологічні відмінності майбутніх фахівців професій типу «людина–людина» та професій інших типів.

В ході досліджень використовувався спеціально розроблений нами для даного етапу професійного становлення опитувальник та три психодіагностичні методики:

- 1) диференційно-діагностичний опитувальник Є. О. Климова;
- 2) методика виявлення “Комунікативних та організаційних здібностей” (КОЗ-2);

3) Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема. Проведення наших досліджень засновувалось на використанні такого психодіагностичного підходу як дистанційна професійна психодіагностика [1] із застосуванням розробленого нами діагностичного сайту <http://prof-diagnost.org>.

Всього у дослідженнях взяли участь 901 студент та аспірант із усіх 15 країн колишнього СРСР (234 чоловіки і 667 жінок). З них 490 опановують типові професії типу «людина–людина” (психологи, вчителі, вихователі, лікарі, адвокати, менеджери, дипломати та ін.), чи пов’язані із роботою з людьми (актори, військові, адміністратори, торгівельні працівники, перукарі, журналісти та ін.), а 411 професії інших типів (хіміки, бухгалтери, економісти, інженери, дизайнери, архітектори, мистецтвознавці, програмісти та ін.). Результати студентів, які опановують професії інших типів, використовувались для порівняльного аналізу.

Порівняння отриманих у нашому дослідженні показників професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей майбутніх фахівців професій типу «людина–людина” із показниками майбутніх фахівців професій інших типів дало можливість отримати, на наш погляд, досить цікаві результати.

Так всі три показники професійної спрямованості (оцінка студентами власного бажання мати професію, наміру за нею працювати та зацікавленості у навчанні) і один показник компетентності майбутніх фахівців професій типу “людина–людина” значно та на достовірному рівні ( $p \leq 0,05-0,001$ ) перевищують аналогічні показники майбутніх фахівців професій інших типів (табл. 1). Можливо це може бути зумовлено такими чинниками як: цікавіша професійна підготовка при опануванні професій типу “людина–людина”, більш свідомий вибір таких професій, потенційно більший рівень заробітку, який вони можуть давати, наявність психологічних відмінностей в осіб, які вибрали професії даного типу, у порівнянні із особами, які обрали професії інших типів та ін. Але щодо ступеню впливу кожного із цих чинників на отриманий результат можуть дати відповідь лише подальші поглиблені дослідження.

Таблиця 1

#### Порівняння показників професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина–людина” із показниками майбутніх фахівців професій інших типів

№	Показники	Тип професій	n	M	$\sigma$	$p \leq$
1	Бажання мати дану професію	людина–людина	490	2,63	0,96	0,001
		інші	411	2,31	0,95	
2	Зацікавленість у навчанні	людина–людина	490	3,37	1,01	0,001
		інші	411	3,14	1,06	
3	Намір працювати за професією	людина–людина	490	3,91	1,03	0,05
		інші	411	3,75	1,07	
4	Знання умов і особливостей професії	людина–людина	490	3,13	0,89	0,01
		інші	411	2,97	0,89	
5	Рівень професійних знань та вмінь	людина–людина	490	2,89	0,86	–
		інші	411	2,85	0,88	
6	Готовність до самостійної праці	людина–людина	490	2,99	0,97	–
		інші	411	2,93	1,04	

Цікавими та закономірними, на наш погляд, є отримані відмінності у показниках за Диференційно-діагностичним опитувальником Є. О. Климова у майбутніх фахівців професій типу «людина–людина» та професій інших типів (табл. 2). Так, майбутні фахівці професій типу «людина–людина» істотно (на рівні достовірності  $p \leq 0,001$ ) перевищують за рівнем схильності фахівців професій інших типів не тільки за типом «людина–людина», але й також за типом «людина–природа». При цьому, в них вираженість середнього показника за типом «людина–людина» значно перевищує показники за іншими типами. Показники за типом «людина–художній образ» у цих двох груп досліджуваних практично не відрізняються. А майбутні фахівці професій інших типів достовірно ( $p \leq 0,001$ ) перевищують за рівнем схильності фахівців професій типу «людина–людина» за показниками типів «людина–техніка» та «людина–знак».

Таблиця 2

**Відмінності показників Диференційно-діагностичного опитувальника Є.О. Климова у майбутніх фахівців професій типу «людина–людина» та професій інших типів**

№	Показники типу професії	Тип професій	n	M	$\sigma$	$p \leq$
1	«Людина–природа»	людина–людина	490	3,03	1,85	0,001
		інші	411	2,56	1,88	
2	«Людина–техніка»	людина–людина	490	3,13	1,74	0,001
		інші	411	3,58	1,77	
3	«Людина–людина»	людина–людина	490	5,48	1,65	0,001
		інші	411	4,75	1,68	
4	«Людина–знак»	людина–людина	490	3,56	1,87	0,001
		інші	411	4,15	1,88	
5	«Людина–художній образ»	людина–людина	490	4,81	1,97	–
		інші	411	4,96	2,02	

Також, на нашу думку, природним є те, що майбутні фахівці професій типу «людина–людина» мають суттєво вищі (на рівні достовірності  $p \leq 0,01-0,001$ ) діагностичні показники таких професійно важливих для цього типу професій якостей як комунікативні та організаційні здібності (табл. 3). А навчальна самоефективність, при цьому, у наших двох порівнюваних вибірках майже не відрізняється.

Таблиця 3

**Відмінності показників навчальної самоефективності, комунікативних та організаційних здібностей у майбутніх фахівців професій типу «людина–людина» та професій інших типів**

№	Показники	Тип професій	n	M	$\sigma$	$p \leq$
1	Навчальна самоефективність	людина–людина	490	31,04	4,57	–
		інші	411	30,64	4,62	
2	Комунікативні та здібності	людина–людина	490	11,50	4,80	0,001
		інші	411	10,08	5,08	
3	Організаційні здібності	людина–людина	490	13,25	3,48	0,01
		інші	411	12,50	3,91	

**Висновки.** Отримані показники професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей майбутніх фахівців професій типу «людина – людина» закономірно відрізняються від показників майбутніх фахівців професій інших типів. Так всі три показники спрямованості і один показник компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина – людина» значно перевищують аналогічні показники майбутніх фахівців професій інших типів. За ДДО Є. О. Климова, перші істотно перевищують за рівнем схильності фахівців професій інших типів не тільки за типом «людина – людина», але й за типом «людина – природа». При цьому, в них вираженість середнього показника за типом «людина – людина» значно перевищує показники за іншими типами. Показники за типом «людина – художній образ» у двох групах практично не відрізняються. А майбутні фахівці професій інших типів достовірно перевищують першу вибірку за показниками типів «людина–техніка» та «людина–знак». Майбутні фахівці професій типу «людина – людина» мають суттєво вищі діагностичні показники таких професійно важливих для цього типу професій якостей як комунікативні та організаційні здібності. А навчальна самоефективність, при цьому, у двох порівнюваних вибірках майже не відрізняється.

### Література

1. Кокур О. М. Теоретико-методологічні та практичні засади дистанційної психодіагностики в професійній сфері / О. М. Кокур // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 7. – С. 65–68.

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Завершальний етап навчання у вузі та період післявузівської адаптації є доленосним в професійній біографії випускника, тому що визначає шлях людини у рамках або поза отриманою спеціальністю. І саме взаємозв'язок професійного становлення молодого фахівця та його сформованої професійної ідентичності остаточно мають визначити правильність професійного вибору випускника.

Сучасні соціально-економічні дослідження соціалізації та професіоналізації особистості фахівця соціономічного профілю показали, що важливим соціально-виробничим орієнтиром професіоналізації особистості є наявність у соціально-економічній структурі нашого суспільства трьох основних типів соціально-технологічної організації виробництва: доіндустріального, масового індустріального і науково-індустріального. Виявлення соціокультурного потенціалу кожного з даних типів і співставлення його з індивідуально-типологічними передумовами професіоналізації особистості майбутнього працівника, спеціаліста складають принципово нову методологічну основу для моделювання його підготовки у відповідності до рівнів професіоналізації. В умовах сучасного типу виробництва підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутніх працівників, що викликає необхідність конструктивного вдосконалення змісту професійної освіти в організаційному, структурному і процесуальному планах з метою досягнення нового якісного рівня підготовки фахівця.

Особливість професійної діяльності людини полягає в тому, що в процесі праці відбувається як перетворення зовнішнього світу, пристосування його до різних потреб людини, а також праця виступає інструментом перетворення суспільних відносин і людини, як результату, носія і творця цих відносин.

*Професіоналізація* – це одна із сторін соціалізації та, відповідно, розвитку особистості. В умовах сучасного типу виробництва підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутніх працівників, що викликає необхідність конструктивного вдосконалення змісту професійної освіти з метою досягнення нового якісного рівня підготовки фахівця.

Інтеграція професій і визначення змісту освіти здійснюється на чотирьох рівнях узагальнення [3]. На першому рівні – передбачається міжгалузева підготовка на основі реально існуючої міжгалузевої інтеграції в науці, в економічній і соціальній сферах. Другий ієрархічний рівень – загальногалузевий, на якому повинні розкриватися інтегрована специфіка певної галузі науки, практики, її закономірності. Третій, загальнопрофесійний (інтегрований), рівень відображає найбільш сталі, і отже, закономірні моменти власне трудової професійної діяльності, психолого-педагогічні характеристики професійно значущих особистісних якостей, мотивів, професійних, соціальних орієнтацій, норм і цінностей. Четвертий, частковопрофесійний, рівень являє собою вузьку спеціалізацію. Таким чином, рівні професіоналізації дають змогу розглянути підготовку кваліфікованого працівника і спеціаліста з точки зору організаційних форм, а логіко-процесуальні зв'язки – через закономірності соціалізації особистості працівника, де в якості системоутворюючого фактору виступають вимоги різних соціальних сфер.

Ієрархія вище вказаних рівнів професійної освіти є вертикальним зрізом моделі професіоналізації. Горизонтальний зріз розкриває динаміку професійного становлення особистості і форми її психолого-педагогічної регуляції. *Професіогенез* – це розвиток особистості, зміни і перетворення її психологічної структури, зумовлені засвоєнням і здійсненням трудової професійної діяльності. Цей процес особистісного розвитку та становлення професіонала залежить: від історичного розвитку системи професій як соціального інституту; від існуючих освітніх систем; від соціально-економічних умов здійснення професійної діяльності.

*Загальною закономірністю професіогенезу* є те, що всі його аспекти (історичний, економічний, інформаційний, особистісний) стосуються особистості професіонала, вимагають від нього активності в ході власного розвитку й утворенні психологічної структури, яка забезпечуватиме трудову професійну діяльність і особистісну ідентичність. Індивідуальний професійний розвиток, не дивлячись на відмінності у конкретних видах праці, має мету – формування особистості професіонала як суб'єкта, що повинен самостійно і якісно виконувати професійні функції з оптимальними психологічними затратами.

Особистісний професіогенез відбувається за двома напрямками. Перший напрям полягає в тому, що відбувається формування внутрішніх засобів професійної діяльності: спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних достатніх для певної предметної області діяльності; розвиток таких підструктур особистості, як мотивація професійної праці, адекватні професійні риси характеру, здатність до професійного спілкуванні рефлексія, інтелектуально-творчі якості, адекватний індивідуальний стиль трудової професійної діяльності залежно від психофізіологічних якостей; в ході цього формування відбувається поступова структурна перебудова особистості, і зростає її автономність при вирішенні професійних завдань. Сутність другого напрямку в тому, що відбувається формування та засвоєння зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності, що супроводжується накопиченням певних соціальних регуляторів в даному професійному співтоваристві; освоєння соціального простору професії, відповідних матеріалів і інформаційних засобів професійної діяльності. Ці два напрями професіогенезу співвідносяться з формуванням внутрішньої і зовнішньої професійної ідентичності.

Огляд традиційно аналізованих зарубіжних досліджень з питань суті та структури ідентичності, а саме: психоаналітичний (Еріксон, Марсія, Ватерман), символічний інтеракціонізм (Мід, Гоффман, Фогельсон, Хабермас), когнітивно-орієнтований (Геджфел, Тернер, Брейкуелл), екзистенціально-гуманістичний (Фромм, Роджерс, Франкл, Маслоу) і нарративний (Херманс, Гідденс, Харре), показав, що, незважаючи на помітні відмінності в розумінні суті ідентичності, можна відмітити ряд характерних особливостей: природа ідентичності розглядається через категорії тотожності, цілісності і відповідності самому собі в різні періоди життя; розвиток ідентичності відбувається через подолання криз, тобто руйнування старої структури і формування нової. Також багато учених відмічають наявність у особи двох ідентичностей – соціальною і особовою – і, що Я-ідентичність формується як баланс між ними.

Аналіз зарубіжних досліджень по проблематиці визначення суті і процесу формування професійної ідентичності (Аргайл, Соненфілд, Фінчман, Родес, Джошел та ін.) дозволив виділити ряд загальних тенденцій: професійна ідентичність формується в ході професіоналізації особи і безпосередньо залежить від особливостей взаємодії з професійним співтовариством; професійна ідентичність регулює професійну поведінку людини і залежить від засвоєння і прийняття професіоналом норм і правил професійного співтовариства.

*Професійна ідентичність* складається тільки на достатньо високих рівнях оволодіння трудовою професійною діяльністю і є результатом узгодження особистістю динаміки процесів як особистісного, так і професійного розвитку: усвідомлення предмету і умов діяльності (розуміння суті самої професії і т. ін.); навколишнього соціального і професійного світу, а також себе як професіонала тощо. Професійна ідентичність завершується формуванням індивідуалізованого образу професійної поведінки, що обумовлює стереотипи поведінки в характерних ситуаціях, творчі рішення в не передбачуваних, екстремальних обставинах, шляхи самореалізації особистості в контексті життєвого і трудового професійного шляху. В структурі професійної ідентичності взаємодіють образ ідеального професіонала і Я-образ себе як професіонала. Особистісна професійна ідентичність дозволяє особі зорієнтуватися на ринку праці і вірно оцінити свої шанси, індивідуально точно співставити стратегії пошуку професійної освіти, роботи зі своєю особистою цінністю як професіонала.

За визначенням Е. Еріксона будь-яка криза становлення особи пов'язана з руйнуванням колишньої ідентичності і формуванням нової [2], наше подальше дослідження буде проведене на визначення аналізу ідентичності професіонала. Аналізуючи ці теорії, можна виділити три лінії професійного розвитку особи, в яких ведуться дослідження:

- лінію операційного засвоєння діяльності (придбання умінь і навичок, виконавської майстерності),
- лінію соціалізації (формування професійних цінностей, входження в професійне співтовариство),
- лінію особового розвитку в професії (професійне самовизначення, професійна самосвідомість, формування професійної мотивації, професійної активної позиції особи, особове професійне зростання).

Ми розглянули ідентифікаційні аспекти професійного становлення, професійних криз з позиції концепції соціальної реалізації професіонала [1], в якій структура професійної ідентичності представлена трьома компонентами: інструментальним (володіння професійним інструментарієм); індивідуальним (індивідуальна цінність професії і Я-концепція професіонала) і соціальним (відповідність професіонала соціальним запитам відносно якості виконуваної ним професійної діяльності). У контексті перерахованих структурних компонентів ідентичності виникнення кризи професійного становлення випускників ВНЗ можна розглядати як наслідок розбіжності соціальних вимог до професіонала, індивідуальних домагань і засвоєних в ході навчання знань, умінь і навичок.

Отже, ми визначили, що факт проходження професійної кризи прослідковується відповідно до наступних індикаторів:

– «внутрішні» індикатори відображають незадоволеність собою як фахівцем та враховує; невпевненість у собі як фахівцеві, незадоволеність своїми знаннями, уміннями та навичками, сумніви щодо правильності обраної професії;

– «зовнішні» індикатори включають: незадоволеність організацією практики у вузі, незадоволення окремими та/або переважною більшістю викладачів, незадоволеність недостатнім розвитком інфраструктури психологічних послуг у м. Хмельницькому та області.

Переживання професійної кризи характерне для студентів із визначеним позитивним ставленням до обраної професії та наміром професійно реалізуватися за фахом.

Наступним кроком нашого дослідження стане чітке визначення питомої ваги кожного індикатора, встановлення зв'язків між структурними компонентами професійної ідентичності та синхронним їх формуванням, а також врахування специфіки професійної ідентичності, що пов'язана із профільними та регіональними факторами.

## Література

1. Ермолаева М. В. Психология развития : метод. пособ. для студ. заочн. и дистанц. форм обучения / М. В. Ермолаева. – 2-е изд. – М. : Московский психолого-социальный ин-т ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 376 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990.
3. Траверсе Т. М. Психология праці : навчально-методичний посібник / Т. М. Траверсе – К. : Ін-т післядипломної освіти Київського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка, 2004. – 116 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОПРОСА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

Актуальность выбранной темы обусловлена ростом преступлений, совершаемых несовершеннолетними. Современная криминальная ситуация в среде несовершеннолетних является крайне неблагоприятной. Большое количество подростков, так или иначе, вовлечено в сферу уголовного судопроизводства. Число преступлений, совершенных несовершеннолетними остается стабильно высоким. Вышеуказанный факт свидетельствует о том, что для оптимизации расследования преступлений, совершаемых несовершеннолетними, требуется вовлечение в процесс психологических знаний. Данная интеграция возможна и актуальна. Основная проблема, с которой сталкиваются сотрудники правоохранительных органов, заключается в том, что даже на этапе предварительного расследования преступления обнаруживается сложность в применении психологических знаний сотрудниками.

Психологии и тактике допроса несовершеннолетних посвящен ряд работ, в частности это работы Т. С. Кобцова, С. В. Кузнецова, диссертации О. Ю. Скечко, В. Ю. Шепитько, И. А. Макаренко, Ю. П. Михальчук и пр. Вместе с тем, в литературе уделяется недостаточно внимания психологическому аспекту допроса. Ученые больше исследуют процессуальный и криминалистический аспекты.

Рассматривая особенности допроса несовершеннолетних, хотелось бы отметить, что личность несовершеннолетнего не есть «уменьшенная модель» личности взрослого. Взрослый и несовершеннолетний обвиняемый – качественно различные субъекты допроса. Законодатель придерживается аналогичного мнения, именно поэтому особенностям производства допроса несовершеннолетних посвящены отдельно взятые статьи – ст. 191, 280, 425 УПК РФ.

Слово «несовершеннолетний» употребляется законодателем в УПК РФ довольно часто и всегда под таким понимается физическое лицо, которое на момент его допроса, а не только на момент совершения им преступления не достигло возраста восемнадцати лет. Такой подход к понятию несовершеннолетнего обусловлен логикой разъяснений Постановления Пленума ВС РФ «О судебной практике применения законодательства, регламентирующего особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних» [1] и поддерживается большинством ученых.

В целях успешного решения профессиональных задач следователь должен выявить, проанализировать и использовать личностные особенности несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого, потерпевшего или свидетеля. Так, с учетом характеристик личности можно прогнозировать отношение подозреваемого, обвиняемого к совершению преступлению и возможному уголовному наказанию. Следовательно, можно предположить, какую защитную тактику изберет несовершеннолетний и своевременно спланировать приемы, способы и методы преодоления противодействия расследованию. С другой стороны, диагностика личности несовершеннолетнего допрашиваемого позволяет определить соответствующие ей тактические приемы, то есть такие способы воздействия на личность несовершеннолетнего, которые будут эффективны в данном индивидуальном случае. Отчасти и поэтому участие в допросе несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого, не достигшего возраста шестнадцати лет либо достигшего этого возраста, но страдающего психическим расстройством или отстающего в психическом развитии, педагога или психолога обязательно [2].

Тактические и психологические приемы допроса несовершеннолетних будут различаться, в зависимости от процессуального статуса, который занимает несовершеннолетний в уголовном судопроизводстве.

Начнем с анализа допроса несовершеннолетних подозреваемых и обвиняемых. На процедуру такого рода допроса будут распространяться требования, закрепленные в ст. 425 УПК РФ.

Выбор тактики допроса зависит от следующих обстоятельств: с одной стороны, к какой категории несовершеннолетних подозреваемых они применяются, с другой стороны, какую функцию эти приемы призваны сыграть при допросе.

Производя допрос несовершеннолетнего подозреваемого, дающего правдивые показания в силу чистосердечного раскаяния в совершении преступления, следователь должен критически относиться к ним, поскольку не исключается возможность самооговора и добросовестного заблуждения несовершеннолетнего.

Использование тактических приемов допроса несовершеннолетнего подозреваемого, отрицающего свою причастность к совершению преступления либо дающего ложные показания или отказывающегося от дачи правдивых показаний, преследует цель выяснить отдельные факты, сравнить их с имеющимися данными, которые в совокупности с другими свидетельствуют о причастности его к совершению данного преступления. Такая категория подозреваемых, как правило, не просто голословно отрицает факт совершения преступления, но и выдвигает определенные аргументы, которые якобы свидетельствуют об их алиби.

Эффективность допроса во многом определяется правильным использованием следователем всех доказательств, противоречащих показаниям подозреваемого, отрицающего свою причастность к совершению преступления. Несомненно, показания несовершеннолетнего подозреваемого следователь может получить только путем использования достоверных доказательств. Воздействие доказательств на подозреваемого усиливается путем предъявления их в определенных совокупностях и сочетаниях.



Эффективными способами действий следователя в таких ситуациях следует считать приемы убеждения, разубеждения и переубеждения. Убеждение означает аргументацию допрашивающим своих положений доводами, неотразимыми с точки зрения сознания допрашиваемого. Разубеждение есть наглядный и убедительный показ неправоты подозреваемого не вообще, а на уровне его рассуждающих способностей и присущих ему качеств ума. Переубеждением можно считать побуждение подозреваемого силой имеющихся доказательств занять позицию, содействующую выявлению истины по делу.

К числу тактических приемов, способствующих даже несовершеннолетними подозреваемыми развернутых правдивых показаний, необходимо отнести и такие, как воспроизведение им звукозаписи показаний других соучастников, оглашение протоколов допросов, демонстрация видеосъемки, произведенной на месте происшествия или какого-либо следственного действия. Успешное проведение допроса несовершеннолетнего подозреваемого основывается на знании и умелом применении следователем таких тактических приемов, как внезапность, последовательность, использование положительных свойств личности, допущение легенды, пресечение лжи, отвлечение внимания, сопоставление, уточнение, детализация, контроль, напоминание, наглядность. Все эти способы действий следователя являются тактическими приемами психологического воздействия на подозреваемого с целью получения признания.

В отношении несовершеннолетнего подозреваемого, стремящегося дать ложные показания, эффективным приемом является предъявление ему доказательств. Из различных, реально возможных вариантов предъявления доказательств применительно к данной категории допрашиваемых в одних случаях тактически целесообразно предъявлять их в нарастающем темпе. Этот тактический прием следователю необходимо применять тогда, когда подросток упорно не желает давать показания. Следователь предъявляет незначительное доказательство, которое не оспаривается допрашиваемым. Когда подросток колеблется, но не решается давать правдивые показания в силу тех или иных причин, целесообразно использовать решающее доказательство. Наконец, возможен и такой тактический прием, как предъявление всей совокупности доказательств, применяемый в тех случаях, когда причастность подростка к преступлению очевидна.

Допрашивая несовершеннолетнего подозреваемого, дающего заведомо ложные показания, следователь может использовать также тактические приемы, базирующиеся на использовании эмоциональной напряженности, в состоянии которой подросток, как правило, находится сразу после его задержания. Поэтому в одних случаях первоначальный допрос сразу же после совершения преступления оказывается более эффективным, так как нервное возбуждение несовершеннолетнего способствует даже правдивых показаний, особенно если он совершил преступление впервые. В других случаях более результативным может быть повторный допрос.

Следующая категория – это несовершеннолетние потерпевшие и свидетели. Порядок производства допроса с их участием регулируется ст. 191 УПК РФ, в соответствии с которой допрос потерпевшего или свидетеля в возрасте до четырнадцати лет, а по усмотрению следователя и допрос потерпевшего и свидетеля в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет проводятся с участием педагога.

Как правило, потерпевший и свидетель всегда идут на сотрудничество со следствием и трудностей при их допросе не возникает. Впрочем, их показания следует воспринимать критически, тщательно исследовать и взвешивать в связи со склонностью к преувеличению, фантазированию и т. п.

В условиях, когда потерпевшие (свидетели) дают ложные показания, допрос состоит из трех стадий: подготовительной (создание доверительной обстановки, установление психологического контакта); рабочей (производство допроса); закрепляющей (закрепление доказательств, полученных от допрашиваемого) [3].

Создание доверительной обстановки, установление психологического контакта, атмосферы безопасности является важнейшей стадией при проведении допросов в ситуациях, когда потерпевший не желает давать объективные показания по уголовному делу, и состоит из трех этапов: выбор помещения для допроса, подбор лиц, присутствующих при допросе; выбор времени допроса.

В ходе допроса несовершеннолетних потерпевших (свидетелей), дающих ложные показания, используются два вида тактических приемов эмоциональные (психологические) и рациональные (логические). Нередко они выступают в комплексе, дополняя друг друга.

Психологическое воздействие на допрашиваемое лицо, допустимое со стороны следователя, ограничено рамками закона. Следователь должен осторожно применять допустимые приемы психологического воздействия, чтобы не причинить вред несформировавшейся психике несовершеннолетнего.

Эмоциональная сфера несовершеннолетнего, дающего ложные показания, характеризуется совокупностью следующих элементов: страх разоблачения ложности даваемых показаний; страх осуждения со стороны родителей за совершенные неблагоприятные (в понимании несовершеннолетнего) поступки; ложное чувство товарищества (страх прослыть доносчиком); желание показать себя в выгодном свете, подавляемом желанием рассказать правду о происшедшем.

Кроме того, на все перечисленное оказывает влияние психологическое воздействие со стороны следователя, подавляющее отрицательные составляющие эмоциональной сферы с целью создания условий, при которых желание рассказать правду становится доминирующим.

Впрочем, практика показывает, что следователи, как правило, игнорируют специфику тактики допроса не только несовершеннолетних свидетелей и потерпевших, но и в целом несовершеннолетних, проходящих по делу в том или ином процессуальном статусе, что неизбежно приводит к ошибкам, признанию протоколов допроса недопустимым доказательством, неверному толкованию событий.

## Література

1. Лифанова М. В. Участие педагога и психолога в допросе несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого / М. В. Лифанова // Эксперт-криминалист. – 2011. – № 3. – С. 18–19.
2. О судебной практике применения законодательства, регламентирующего особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних: Постановление Пленума Верховного суда РФ от 01.02.2011 № 1 (ред. от 09.02.2012) // Российская газета. – № 29. – 11 февраля 2011.
3. Сусликов А. Н. Тактика конфликтного допроса несовершеннолетних свидетелей и потерпевших / А. Н. Сусликов // Уголовный процесс. – 2007. – № 5. – С. 60–64.

УДК 159.9

О. І. КОРЕГАНОВА

*Навчально-виховний комплекс № 2, м. Хмельницький*

### РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

**Постановка проблеми.** Проблема формування емоційного інтелекту – одна з найбільш важливих для розвитку системи освіти України. Вимоги сьогодення ставлять перед школою нове замовлення щодо кінцевого його продукту – випусника, який повинен володіти загальною культурою, в тому числі й емоційною, бути адаптивним до швидкоплинних змін у сучасному суспільстві, спроможним самостійно розв'язувати власні проблеми, встановлювати позитивні стосунки з оточуючими, адекватно реагувати на психологічний мікроклімат у середовищі. Якщо старшокласник здатний розуміти емоційний стан інших людей, усвідомлювати й визнавати власні почуття, почуття навколишніх для самомотивації, управління своїми емоціями, він краще налаштовується на реалізацію життєво важливих завдань, уникає міжособистісних конфліктних ситуацій, досягає більшого успіху в житті. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває дослідження ролі та значення емоційного інтелекту у формуванні особистості старшокласників.

**Мета статті** полягає у розкритті значення емоційного інтелекту у формуванні старшокласників для забезпечення їхньої готовності до самостійного життя, успіху в особистій та соціальній сферах.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Емоційний інтелект став предметом психологічних досліджень завдяки працям зарубіжних дослідників Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Д. Карузо, Дж. Майєра, П. Саловей, які довели, що коефіцієнт емоційності набагато більше впливає на потенціал життєвого успіху особистості, ніж загальний інтелект. Цей висновок учених перевернув у середині 90-х років ХХ століття погляди на природу особистісного успіху та розвитку людських здібностей. Виявляється, що вдосконалення логічного мислення і кругозору випусника школи ще не є запорукою його майбутньої успішної діяльності. Майже всі науковці сходяться на тому, що емоційний інтелект є формою соціального інтелекту.

Теоретико-методологічні підходи до проблеми співвідношення інтелектуального й емоційного розглядали у своїх роботах Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтєв, В. М. Мясіщев, О. К. Тихомиров. На думку О. К. Тихомирова, з мислительною діяльністю пов'язані всі емоційні процеси – почуття, емоції, афекти. Результати його досліджень переконливо доказують як сам факт емоційної регуляції мислительної діяльності, так і те, що емоційна активація є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності.

В Україні вивчення емоційного інтелекту набуло значного поштовху у зв'язку з дослідженнями І. Ф. Аршави, О. І. Власової, С. П. Дерев'янка, Е. Л. Носенко.

Практичний інтерес до проблеми розвитку, формування емоційного інтелекту у старшокласників зумовлений тим, що він найвиразніше проявляється у когнітивній (уявлення про себе та про інших), емоційній (емоційне самопочуття), поведінковій (комунікативні поведінка) сферах учнівського середовища, є одним із чинників забезпечення успішної життєдіяльності, соціальної взаємодії. Зарубіжні дослідники виявили, що емоційний інтелект підвищується в міру набуття життєвого досвіду, зростаючи в період юності.

У когнітивній сфері рівень емоційного інтелекту старшокласників впливає на самосвідомість, самоконтроль, мотивацію навчальної діяльності, успішність в цілому. У сфері емоційного самопочуття він виконує регулятивну роль, особливо в стресових та конфліктних ситуаціях. У сфері комунікативної поведінки сприяє стабільності статусних позицій в групі, стійкості системи взаємних виборів.

**Методика.** Оскільки формування емоційного інтелекту у старшокласників відбувається через задоволення основних видів переживань, ми намагалися визначити характер переживань, що виникають в учнів старшого шкільного віку в процесі навчальної діяльності. Результати досліджень виявили такі основні позитивні переживання: почуття успіху, приємність інтелектуального напруження, захопленість навчанням, задоволення результатом, відчуття втрати, переживання того, що справа зроблена. Усі ці переживання складають мотиваційну основу пізнавальної діяльності та впливають на здатність вчитися, старанність, працелюбство.

Необхідність розвитку емоційного інтелекту у старшокласників обумовлена також необхідністю формування у них своєї індивідуальності, свого власного «Я», що у свою чергу передбачає рефлексію впродовж життя, вироблення критичного мислення, критичного ставлення до подій, способу життя, форм спілкування. Саме емоційно-когнітивні процеси дають можливість старшокласнику об'єктивно оцінювати

себе, адекватно реагувати на різні життєві ситуації, спостерігати себе у світі власних почуттів, внутрішньо диференціювати «Я, що діє», «Я, що міркує», «Я, що оцінює». Особливого значення таке новоутворення набуває у період підготовки до самостійного життя, вибору майбутньої професії.

Як відомо, всі зміни в особистості і рух вперед починаються з «внутрішнього самоусвідомлення». Наступний етап – усвідомлення інших. Із першого випливає вміння управляти своїм життям (емоціями, почуттями), а із другого – широкий спектр соціальних вмінь (які дозволяють випускнику школи адаптуватися до соціального оточення).

**Висновки.** Таким чином, проблема формування емоційного інтелекту в учнів старшого шкільного віку, незважаючи на те, що він має практичну значущість, на сьогодні залишається актуальною. Потребує нових підходів впровадження у сферу освіти психолого-педагогічних технологій цілеспрямованого формування емоційної компетентності учнів, учителів, батьків, проведення систематичної просвітницької та тренінгової роботи з ними. Розвиток емоційного інтелекту впливає на підвищення психологічної культури кожної особистості.

### Література

1. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта. / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
2. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія / О. І. Власова. – К. : Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2005. – 308 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М. : АСТ Хранитель, 2008. – С. 10–43.
4. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х. : Основа – 2011. – 176 с.
5. Люсин Д. В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д. В. Люсин, О. О. Марютина, А. С. Степанова // Социальный интеллект: эмпирический анализ / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Ин-т психол. РАН, 2004. – С. 128–140.
6. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект; концептуалізація феномену, основні функції : монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.

УДК 378.091.2:159.9

О. В. КОЧКУРОВА

*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*

### МІСЦЕ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Проблема професійної підготовки студентства постає в контексті змін засад навчально-виховного процесу, що є наслідком реформування системи вищої освіти. Становлення професійної ідентичності майбутніх психологів у процесі їх фахової підготовки є важливим завданням ВНЗ, оскільки потреба суспільства у послугах компетентних, висококваліфікованих представників цієї галузі щороку зростає. Відповідно, зростає можливість реалізації у професії, досягнення якої є запорукою успішного функціонування особистості в життєвому просторі.

Актуальність даної проблеми підтверджується значним зростанням у вітчизняній і зарубіжній психології загального числа теоретичних і прикладних досліджень з проблеми професійної ідентичності

Аналізуючи феномен професійної ідентичності, зокрема особливості її структури, Т. Румянцева вказує, що досягнення професійної ідентичності припускає самостійну і відповідальну побудову свого професійного майбутнього, високу готовність смислових і регуляторних основ поведінки в ситуаціях невизначеності професійного майбутнього, що наближається, здійснення особистісного і професійного самовизначення і самоорганізації (набуття досвіду), інтеграцію в професійне співтовариство, наявність сформованого адекватного образу «Я», в якому актуалізовані відповідні професійно важливі якості [4].

У дослідженні М. Абдулаєвої [1] професійна ідентичність операціоналізується як семантична близькість конструктів «Я», а її компонентами виступають екзистенційні, рольові та персональні самокатегоризації. Професійна ідентичність передбачає функціональне та екзистенційне споріднення людини і професії. Це включає розуміння своєї професії, прийняття себе в професії, уміння якісно і з користю для інших виконувати свої професійні функції [2].

Згідно поглядів Г. Ложкіна та Н. Волянок [3], професійна ідентичність є одним з провідних критеріїв становлення професіонала. У вузькому розумінні професійна ідентичність розглядається авторами як самосвідомість, система уявлень людини про себе як суб'єкта життєдіяльності. В широкому сенсі професійна ідентичність належить до понять, у котрих виявляються концептуальні уявлення людини про її місце в професійній групі чи спільноті. Усвідомлюючи необхідність формування професійної ідентичності, фахівець сам вирішує, в якій мірі варто приймати певну форму діяльності, певний спосіб професійної взаємодії і себе як професіонала. Ідентичними можуть вважатися лише професіонали, яким властивий перетворюючий психологічний потенціал.

Аналізуючи проблему становлення професійної ідентичності в процесі підготовки практичних психологів, звертаємось до досліджень Г. Абрамової, О. Бондаренка, Ж. Вірної, О. Міненка, В. Панка, В. Семиченко, Л. Уманець, Н. Чепелевої, Е. Чорного, Л. Шнейдер та ін.

У наукових працях зазначається, що професіоналізм практичного психолога вимагає цілеспрямованого та планомірного формування професійної ідентичності як того багатовимірного інтеграційного психологічного феномену, який є результатом когнітивно-емоційно-поведінкового процесу ототожнення себе з професією та професійним співтовариством, та інтегрує професійні знання, структуровані в певні програми професійних дій, і знання людини про саму себе як про представника певної професії.

Професійна ідентичність має різні джерела формування. Одним з них є професійна освіта, зміст якої забезпечує певну ступінь ідентичності випускника з образом професіонала.

Загалом, на думку багатьох вчених, професійна підготовка майбутніх психологів має орієнтуватись на актуалізацію відповідних професійних і особистісних якостей, формування професійної компетентності психолога у поєднанні з гуманістичним світоглядом, формування системи професійних навичок, які дозволяють досягати професійного успіху, набуття професійної культури спілкування, розвиток професійної інтуїції.

Разом з тим, актуальним залишається питання про трансформацію студента із суб'єкта навчання в суб'єкт творчої самоосвіти і самовдосконалення, що також можливо при досягненні професійної ідентичності, сформованому образі «Я». Саме можливості самонавчання і саморозвитку в значній мірі сприяють підготовці молодого фахівця до стрімких соціальних, економічних, політичних і загалом життєвих змін.

Враховуючи різноманітність професійних функцій психолога, важливою є також орієнтація на досягнення особистісного та професійного зростання, підґрунтя для розвитку яких має створити ВНЗ. Шляхом використання лише традиційних методів навчання на сьогоднішній день це практично неможливо. Таким чином, постає питання доцільності використання активних методів і прийомів навчання та їх впливу на оптимізацію процесу підготовки майбутніх практичних психологів шляхом активізації самопізнання студентів, їх професійного самовизначення, усвідомлення реальності життєвих планів тощо.

Ряд вчених розглядає активні методи навчання як базу моделювання діяльності спеціаліста, що дає змогу перетворювати і синтезувати знання, здобуті під час вивчення окремих теоретичних дисциплін, і використовувати їх для розв'язання практичних завдань, і з іншого боку, виступає навчальним полігоном, що дає можливість відпрацьовувати окремі вміння, які іноді вже неможливо відпрацювати на реальному робочому місці.

Певну роль в становленні професійної ідентичності відіграють окремі ідеальні образи вибраної професії, усвідомлення своєї приналежності до професії, очікування індивіда та можливості соціальних перспектив, які дає дана професія. На стадії навчання важливим є визнання індивіда майбутнім професіоналом, або, принаймні, фокусування уваги на тих його якостях, що забезпечать ефективне виконання професійних завдань.

Наступними вагомими чинниками розвитку професійної ідентичності можна вважати міру володіння певною термінологією, цінностями і нормами, використання певного професійного лексику, уявлення про професійні міфи, прикмети і професійних попередників, професійно важливі якості фахівця. Подібні точки зору можна знайти у низці робіт відповідного спрямування [2; 3; 4].

Серед чинників, що стимулюють розвиток професійної ідентичності, варто виокремити процес ототожнення індивіда себе з тією професійною групою, яка здійснює відповідні функції. Важливим є прагнення індивіда «влитись» у професійну спільноту. Остання може бути розглянута в якості певної функціонуючої структури, що виступає джерелом професійної взаємодії представників однієї професії, які в свою чергу є носіями цінностей, особливостей спілкування, норм даної професії.

**Висновки.** Таким чином, в основі професійного становлення майбутнього психолога, що є складним, тривалим і суперечливим процесом, який включає різноманітні змістовні і структурні компоненти, постає проблема формування професійної ідентичності фахівця, яку можна охарактеризувати як структурне багатоаспектне утворення, результат процесів особистісного і професійного самовизначення, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії та прийнятті провідних професійних ролей, цінностей та норм. Розвиток професійної ідентичності та її структурних компонентів, які на нашу думку є суттєвими для успішного професійного зростання, забезпечується низкою чинників, провідним з яких виступає сформований образ «Я». Саме тому це питання залишається відкритим для обговорення та перспективним для подальших ґрунтовних досліджень.

### Література

1. Абдуллаева М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический поход / М. М. Абдуллаева // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 2. – С. 86–95.
2. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н. Л. Иванова, Е. В. Конева // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 148–156.
3. Ложгін Г. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки [Електронний ресурс] / Г. Ложгін, Н. Волянюк. – Режим доступу до статті : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent>
4. Румянцева Т. В. Особенности структуры идентичности студентов второго курса медицинского вуза / Т. В. Румянцева // Ярославский психологический вестник. – Ярославль, 2005. – Вып. 16. – С. 73–75.

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У ВНЗ**

Освітня реформа актуалізувала нові вимоги до професійної підготовки фахівців, пов'язані з необхідністю переосмислення цілей освіти в напрямку від парадигми засвоєння знань, умінь і навичок до створення психолого-педагогічних умов для професійного становлення студентів, які забезпечували б їх готовність до саморозвитку, особистісної й професійної самореалізації в мінливих умовах сьогодення.

Зміни, характерні для сучасного українського суспільства, зумовлюють радикальні зміни у внутрішньому світі сучасного студентства: змінюються його інтереси та потреби, мотиви учіння та вибору професії, отримання освіти, життєві плани, вся система ціннісних орієнтацій. Реалії вимагають від викладача врахування психологічних особливостей студентів, рівня розвитку їх пізнавальних здібностей, інтересів, якостей у процесі їх навчально-професійної діяльності.

Різні аспекти досліджуваної проблеми знайшли своє відображення в наукових працях, спрямованих на: визначення сутності професійного розвитку особистості (Б. Ананьєв, Г. Балл, Е. Зеєр, Л. Мітіна, М. Пряжников, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.); дослідження професійного розвитку психолога (Г. Абрамова, І. Вачков, М. Обозов та ін.); виокремлення необхідних професійно значущих якостей психолога (І. Гриншпун, Т. Гура, Є. Климов, О. Лідерс, О. Сухарьов та ін.); виявлення детермінант професіогенезу майбутніх психологів на етапі фахової підготовки (В. Бочелюк, Л. Шнейдер та ін.); визначення концептуальних положень психологічного супроводу як системи професійної діяльності психолога (Р. Бітянова, Н. Глуханюк, Р. Овчарова та ін.).

Майбутні психологи-практики ще в стінах вищого навчального закладу повинні вивчати практичний передовий досвід консультативного процесу, формувати свою професійну майстерність та здійснювати роботу щодо самовдосконалення (І. Зязюн, В. Рибалка, І. Цушко). Підготовку психолога-практика сучасні дослідники розглядають через розвиток у майбутніх фахівців професійного мислення (С. Максименко, В. Панок), соціальної активності (О. Бондаренко, М. Гуліна), професійної креативності (В. Моляко), професійної компетентності (І. Зязюн, В. Панок, В. Рибалка), критичності мислення, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності (Л. Карамушка, С. Максименко), формування творчого потенціалу особистості майбутнього практика (Ж. Вірна, І. Ішук, О. Кирич, В. Рибалка), формування пізнавальної активності (Т. А. Алексєєнко), розвитку загальної та психологічної культури (В. Рибалка) як підготовку до науково-дослідницької діяльності (П. Горностай, М. Гуліна, Л. Карамушка, С. Максименко).

Наростаючі темпи розвитку нових технологій, інформаційний «вибух» і швидке «старіння» інформації, різке ускладнення, автоматизація й комп'ютеризація виробничих процесів, висока ймовірність виникнення нестандартних ситуацій у виробничій і соціальній сферах – усе це вимагає від випускника вузу крім професійних знань, умінь і навичок ще й спеціальних здатностей, умінь і властивостей особистості, що забезпечують йому гнучкість і динамізм професійної поведінки, креативність у професійній діяльності, самостійність у пошуку й освоєнні нової інформації і нового професійного досвіду, а також здатність до прийняття адекватних рішень у нестандартних ситуаціях в умовах дефіциту часу й навички оптимальної взаємодії з іншими учасниками виробничого процесу й спільної професійної діяльності в колективі.

Феномен психологічного супроводу розглядається у вітчизняній психології та педагогіці в контексті інноваційних процесів в освіті. Кожен з існуючих сьогодні підходів до розуміння сутності та змісту психологічного супроводу акцентує увагу на окремих його аспектах. Узагальнюючи їх, відзначаємо, по-перше, що психологічний супровід є системою (або комплексом) заходів (або дій) професійного психолога, що спрямована на створення умов для успішного навчання, діяльності та розвитку особистості на різних етапах онтогенезу (М. Р. Бітянова, Ю. В. Слюсарев, Є. Ф. Зеєр) [3; 4]; по-друге, результатом психологічного супроводу є повноцінна реалізація психологічного потенціалу особистості, формування психологічної компетентності щодо здійснення вибору та подолання труднощів особистого та професійного життя (Є. М. Александрова, Т. І. Чиркова та ін.) [1; 6]; по-третє, потреба у психологічному супроводі як специфічній технології (або напрямку діяльності практичного психолога) особливо зростає в ті вікові періоди, які пов'язані зі зміною соціальної позиції, перебудовою способу життя і діяльності, самовизначенням, а також у кризові періоди розвитку. В ці періоди технологія психологічного супроводу запускає механізми саморозвитку, активізує власні ресурси людини, розкриває перспективи особистісного зростання.

Найефективнішою організаційною моделлю психологічного супроводу є функціонування у ВНЗ психологічної (соціально-психологічної) служби. Результатом її діяльності найперше є підвищення психологічної компетентності науково-педагогічних працівників вищу, що сприяє переорієнтації навчання з інформаційного на проблемно-діяльнісне, ефективне використання інноваційних технологій навчання. Це забезпечить у майбутньому перехід до технологій особистісно зорієнтованого навчання. Цілісності, системності та впорядкованості набуває в цих умовах робота психолога ВНЗ зі студентами. Одним із ключових її завдань є планування індивідуальної траєкторії розвитку майбутнього професіонала, в разі потреби, корекції і розвитку окремих компонентів особистості або професійно важливих якостей. Забезпечити

це можливо за умови реалізації діагностичних, корекційних та розвивальних технологій психологічного супроводу на етапі професійного відбору абітурієнтів, первинної діагностики студентів-першокурсників.

Наступним етапом є психологічна підтримка студента-першокурсника на етапі адаптації до навчання у ВНЗ. Найефективнішою технікою, на наше переконання, є адаптаційно-мотиваційний тренінг. Він не лише дозволяє встановити дружні та ділові стосунки між однокурсниками та куратором академічної групи, але й формує навчально-пізнавальну мотивацію студентів.

Психологічний супровід на етапі професійної ідентифікації забезпечить формування психологічної готовності до професійної діяльності, професійної свідомості, професійної ідентичності, тобто тих явищ, які створюють умови для подальшого професійного та особистісного саморозвитку професіонала.

Вияткові можливості для психологічної підтримки професійного становлення особистості майбутнього психолога пропонує низка навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, а також спецкурси та спецпрактикуми. Можливість щорічного оновлення змісту останніх відповідно до потреб професійної підготовки, а інколи – навіть специфіки контингенту студентів, створює умови для корекції, компенсаційного розвитку тих професійно важливих якостей, які з тих або інших причин відсутні у майбутніх фахівців, за допомогою технологій, методів і прийомів професійного навчання.

З-поміж методів навчання, які створюють необхідні соціально-психологічні умови для професійного становлення особистості майбутнього психолога, велике значення мають інтерактивні методи навчання. Вони ставлять студента в ситуацію реальних дій, змушують мислити предметно, досягати відчутного результату. Під час використання інтерактивних методів на інтелектуальну активність впливає дух змагання, протистояння, який має місце в ситуаціях, коли студенти колективно шукають істину. Всі інтерактивні методи (метод дискусії, метод “мозкового штурму”, метод “круглого столу”, метод ділової гри, тренінгу тощо) – це створення ситуації спільної творчої (продуктивної) діяльності викладача і студентів, в якій, з-поміж усього іншого, відбувається процес взаємодії особистостей [2]. У ході викладання дисциплін професійного і практичного спрямування нам видається доцільним і можливим використання саме цієї групи методів навчання, що й забезпечуватиме психологічний супровід професійного розвитку фахівця.

Через конструювання змісту спецкурсів та добір методів і прийомів роботи на практичних і лабораторних заняттях відбувається одночасне вирішення двох завдань: 1) засвоєння необхідних теоретичних знань з проблем психологічного супроводу особистості впродовж професіогенезу та формування професійних умінь із організації, оволодіння основними прийомами, техніками та технологіями психологічного супроводу; 2) створення умов для становлення студента як повноцінного суб'єкта професійного життя, формування вміння самостійно долати труднощі професійного становлення, здійснювати вибір шляхів професіоналізації.

На практичних заняттях організовується пізнання професійної свідомості, структури особистості майбутнього фахівця для того, щоб студент зумів овоїти основний діагностичний інструментарій психологічного супроводу і водночас зробив висновок про стан готовності до професійної діяльності. Саме це стає вихідною точкою для організації роботи на лабораторних заняттях. Освоюючи інтерактивні техніки роботи психолога, студенти, разом з тим, отримують можливість зміцнити своє професійне “Я”, гармонізувати внутрішній психічний розвиток тощо. Набір вправ для проведення лабораторних занять визначається рівнем розвитку професійної свідомості, сформованості професійно важливих якостей особистості тощо.

У разі значних утруднень професійного становлення особистості майбутнього психолога, які виявляються під час виконання всіх видів навчальних завдань у ході вивчення спецкурсу, доцільне психологічне консультування студентів.

Отже, психологічний супровід професійної підготовки майбутніх психологів може реалізовуватися як засобами психологічної служби вишу, так і шляхом конструювання змісту навчальних дисциплін та використання сучасних методів навчання. Поєднання цих двох організаційних форм психологічного супроводу дозволяє реалізувати принципи неперервності та системності психологічної підтримки на етапі первинної професіоналізації.

У зв'язку з необхідністю оптимізації психологічного супроводу професійної підготовки потребує подальшої розробки і розв'язання проблема професійної придатності психолога, а також визначення критеріїв ефективності психологічного супроводу професіоналізації.

### Література

1. Александрова Э. М. Психологическое сопровождение школьников / Э. М. Александрова. – М. : Academia, 2002. – 206 с.
2. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии / Б. Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
3. Битянова М. Р. Школьный психолог: идея сопровождения / М. Р. Битянова // Директор. – 1997. – № 3. – С. 4–12.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
5. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : матеріали до першої лекції / [уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Боллобаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков] ; відп. ред. М. Ф. Степко. – К., 2004. – 24 с.
6. Чиркова Т. П. Психологическая служба в детском саду / Т. П. Чиркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО УМОВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

**Постанова проблеми.** У розвитку сучасного українського суспільства велике значення має загальнодоступність освіти для молоді. Адже освічена, активна, життєтворча молодь спроможна вільно формувати власну точку зору, бути ініціативною у державотворенні тощо.

Зростання кількості людей з особливими потребами, яких в Україні налічується більше 2 млн. осіб, потребує не тільки підвищення рівня толерантності суспільної свідомості, а й реформування освіти у напрямку розвитку інтеграційної та інклюзивної моделі навчання. Актуальною ця проблема видається в організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Значимо, що *інтеграційна освіта* передбачає навчання людей з особливими потребами (далі за текстом ОП) спільно із здоровими людьми, коли всі студенти отримують однакове навчальне навантаження. *Інклюзивна освіта* є більш гнучкою системою і передбачає пристосування освітнього середовища навчального закладу до потреб студентів з інвалідністю. Таке спільне навчання студентів створює сприятливі умови для життєдіяльності, повноцінної самореалізації молоді з ОП, підготовки їх до активної участі в житті суспільства, забезпечує готовність до стосунків зі здоровим оточенням у ВНЗ та за його межами [5].

І хоча у більшості розвинутих країн питання інтегрованої та інклюзивної освітньої моделі уже вирішене, в Україні ставлення суспільства до інклюзії і надалі залишається неоднозначним. У зв'язку з цим актуальною постає проблема соціально-психологічної адаптації студентської молоді з особливими потребами до умов вищого навчального закладу, що і стало предметом нашого дослідження.

**Теоретичний аналіз досліджень.** Загальні проблеми соціально-психологічної адаптації особистості розкриті у психолого-педагогічних дослідженнях Б. Ананьєва, Г. Балла, Л. Виготського, О. Гончарова, О. Леонтєва, А. Налчаджяна, В. Петровського, Л. Фестінгера, А. Фурмана та ін.; питання соціально-психологічної адаптації до навчання у ВНЗ молоді загалом, та студентів з особливими потребами, зокрема, висвітлені у працях Д. Андрєєвої, О. Безпалько, Ю. Богінської, О. Борисенко, Н. Головка, Т. Гребенюк, І. Зверєвої, Т. Комар, А. Колесової, О. Купрєєвої, М. Левченко, Т. Панченко, В. Скрипник, Л. Тищенко, В. Церклевич, Н. Шабаліної та ін.

Соціально-психологічна адаптація зумовлює активне (чи пасивне) пристосування особистості до оточення, побудову взаємостосунків у групі, коли особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє основні соціогенні потреби, а також ті ролі очікування, які пред'являє до неї еталонна група, самостверджується і вільно виражає свої творчі здібності [3]. Психологічна адаптація молоді з особливими потребами передбачає, насамперед, інтеграцію студентів у навчально-виховний процес вищої школи з його режимом, змістом, методами, вимогами до самостійної роботи та контролю знань; пристосування до життя факультету, загалом, та колективу студентської групи, зокрема.

На думку В. Церклевич, ефективне входження студентів з особливими потребами у спільноту одногрупників детермінується позитивним емоційним самосприйняттям та взаємосприйняттям і проявляється у налагодженні комунікативних зв'язків, спільній діяльності здорових студентів та студентів з ОП на засадах толерантності, партнерства [5]. Проте у студентів-першокурсників з особливими потребами виникають проблеми з їх соціально-психологічною адаптацією до навчання в інтегрованій групі ВНЗ, що зумовлені, згідно досліджень В. Скрипник, новою соціальною ситуацією розвитку, зміною умов життєдіяльності, їхнім ставленням до власної інвалідності та особливими міжособистісними взаєминами. При цьому ускладнення такого процесу адаптації особистості першокурсника виявляється в негативних психогенних реакціях, емоційній нестабільності, особистісній та ситуативній тривожності, низькій самооцінці та мотивації досягнень [4].

Пряму залежність рівня адаптації від групи інвалідності студентів з вадами зору в своєму дослідженні описала Т. Гребенюк. Глибина порушення зору, накладаючи відбиток на всю діяльність особистості, значно знижує рівень соціально-психологічної адаптації молоді з особливими потребами до навчання у ВНЗ. При цьому дезадаптивні стани студентів характеризуються порушеннями психічних функцій, негативними емоційними переживаннями, нездатністю реально оцінити ситуацію, невмінням знайти раціональний вихід із складного становища, неадекватністю вибору способу дій [1].

Певна соціальна ізоляція, що спостерігається у житті студентів з особливими потребами, відсутність у них стійкої довіри до оточення і сприйняття його як ворожого, усвідомлення своєї непотрібності на ринку праці може, згідно досліджень Т. Комар, блокувати особистісний розвиток і бути причиною соціально-психологічної дезадаптації [2]. Ефективна взаємодія у студентському колективі сприятиме зниженню рівня соціальної ізоляції, а відтак, покращенню адаптації молоді з особливими потребами до умов вищої школи.

**Виклад основного матеріалу.** В контексті дослідження соціально-психологічної адаптації студентів з ОП важливим є виявлення особливостей міжособистісних стосунків в інтегрованій студентській групі.

Для досягнення мети дослідження ми проаналізували ставлення молоді з особливими потребами до своїх одногрупників. Емпіричне дослідження проводилося у листопаді 2012 року серед студентів з ОП I–V курсів ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» з використанням методів спостереження, анкетування. До експериментальної вибірки (84 особи) входили студенти з інвалідністю по зору, слуху, опорно-рухового апарату, з порушеннями серцево-судинної та ендокринної систем. Більшість опитаних за нозологічними показниками не мають обмежень життєдіяльності. Середній вік досліджуваних – 18,7 років. Результати емпіричного дослідження піддавались кількісній та якісній обробці.

Аналіз результатів анкетування показав, що провідною метою навчання у вищій школі для 40% студентів з ОП є реалізація власної мрії, 57% – бажання здобути вищу освіту, 3% – бажання бути в колективі.

Вважається, що зріла особистість відповідальна за свої вчинки, покладається виключно на себе і залежно від рівня домагань планує свою діяльність. Більшість студентів з ОП, згідно досліджень, відчувають відповідальність за навчання у вищій школі (89,7%), що свідчить про життєву зрілість людей цієї категорії.

Неоднозначною була відповідь студентів з особливими потребами на питання про труднощі, що виникають під час навчання у ВНЗ. Зокрема, лише у 17,6% студентів цієї категорії навчання не викликає ніяких труднощів. Решта опитаних відзначають брак часу для відпочинку та хорошої підготовки до практичних занять, погане сприймання матеріалу, проблеми зі здоров'ям, великий обсяг самостійної роботи, брак літератури.

Зазначимо, що при підготовці до практичних занять студентам з ОП зазвичай допомагають одногрупники (25%), батьки (10,2%), друзі (7,3%), проте 76,5% студентів готуються самостійно. Такі результати відображають обрану нами вибірку студентів з ОП, де більшість опитаних за нозологією не мають обмежень життєдіяльності, а тому можуть бути самостійними у різних видах діяльності. Проте позитивним є той факт, що четверта частина молоді з ОП звертається за допомогою до одногрупників.

Також дослідження показало, що на думку студентів з особливими потребами, 64,7% одногрупників добре ставляться до них, 29,3% – посередньо, а 6% студентів відчувають негативне ставлення. При цьому третина опитаних студентів з ОП ствердно відповіли на питання анкети: «*Чи хотіли би ви змін у ставленні оточуючих до вас і яких саме?*» Найчастіше студенти вказували на нерозуміння з боку одногрупників, їх нещирість, прояви жалості та страху, хоча насправді вони би дуже хотіли толерантного ставлення (у ЗМІ в тому числі), почуватися «звичайними людьми» та поваги до них як до особистості зі своїми інтересами і смаками.

За результатами анкетування, 72% молоді з ОП відчувають себе частиною колективу, а 83,8% студентів цієї категорії з радістю погоджуються виконати складне завдання спільно одногрупниками. Тобто, студенти з інвалідністю прагнуть якомога більше взаємодіяти із здоровими одногрупниками, відчуваючись при цьому «захищеними», «потрібними», «впевненими», «як одна велика родина».

Цікавими є відповіді на питання про індивідуально-особистісні властивості студентів з особливими потребами, що сприяють позитивному ставленню одногрупників до них. Провідною властивістю студенти з ОП назвали доброзичливість, дружелюбність (35%); почуття гумору відзначило 32% опитаних; ерудованість, успішність у навчанні, а також товариськість є важливою для 26,4% студентів з інвалідністю; щирість відзначили 25% опитаних; взаєморозуміння, взаємодопомога як провідні вказали 23% молоді з особливими потребами; скромність, стриманість, чуйність – 6% студентів цієї категорії. Дані результати свідчать про те, що володіння високоморальними особистісними якостями допоможуть, на думку студентів з особливими потребами, стати частиною колективу, а відтак, адекватно адаптуватися до умов вищого навчального закладу.

Проте, інтеграція студентів з особливими потребами найчастіше відбувається на рівні навчальної діяльності, що не дозволяє в повній мірі реалізувати власні здібності. Це підтверджує той факт, що 70,5% молоді з особливими потребами є пасивними в організації громадського життя університету, хоча лише у 6% опитаних не виникає бажання цього робити. Причинами такого явища, на думку студентів з ОП, є брак часу (48%), здібностей (16%), нестача однодумців та відсутність пропозицій (14,5%). Решта опитаних (29,5%) активно приймають участь в організації культурного життя ВНЗ, є волонтерами благодійних акцій, виступають у студентському театрі, пишуть статті в періодичні видання університету і т.п.

На основі проведеного емпіричного дослідження можна зробити наступні **висновки**:

1) ефективній соціально-психологічній адаптації студентів з особливими потребами до умов вищого навчального закладу сприяє позитивне і толерантне ставлення до них здорових студентів, налагодження дружніх міжособистісних стосунків з одногрупниками;

2) високоморальні якості, активна участь у спільній діяльності та творчих об'єднаннях допомагає, на думку людей з особливими потребами, утвердитись у колективі студентської групи;

3) розробка індивідуальної програми соціально-психологічного супроводу студентів особливими потребами прийматиме адекватній соціально-психологічній адаптації їх до умов вищого навчального закладу.

### Література

1. Гребенюк Т. М. Соціально-психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Т. М. Гребенюк ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2008. – 21 с.

2. Комар Т. О. Особливості соціально-психологічної дезадаптації студентів з обмеженими можливостями та їх психокорекція : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. О. Комар. – Вінницька філія відкр. міжнар. ун-ту розвитку людини «Україна». – Хмельницький, 2004. – 20 с.



3. Налчаджян А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. Налчаджян. – Ереван : Изд-во АН Арм. ССР, 1988. – 263 с.

4. Скрипник В. А. Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. А. Скрипник. – Нац. академія Держ. прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с.

5. Церклевич В. С. Соціально-педагогічні умови інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / В. С. Церклевич ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2012. – 22 с.

УДК 159.922

О. В. КУЛЕШОВА  
*Хмельницький національний університет*

## **РОЛЬ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ В ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА**

Соціально-економічні реформи останніх десятиріч, зміни суспільного устрою, демократизація політичної, соціальної, економічної сфер призвели до суттєвих реформ й в сфері освіти. Ці зміни стосуються не лише державної освітньої структури, але й змісту навчальних дисциплін, програм, вимог як до структури, так і до змісту професійної діяльності педагога. З'явилися різні інноваційні освітні технології, педагогічні теорії, підходи. Процеси демократизації управління освітою, зміни освітньої парадигми зі знанневої на гуманістичну, вимагають від сучасного вчителя уміння орієнтуватися в значному масиві педагогічного знання, аналізувати нові педагогічні теорії та технології, адаптувати їх з урахуванням оточуючої його педагогічної дійсності, здійснювати педагогічні дослідження. Все це може лише той педагог, який володіє розвинутою методологічною рефлексією, креативним мисленням, гуманістичною спрямованістю. Отже, головним в діяльності педагога є не функціональний аспект, а орієнтація на реалізацію гуманістичних цінностей освіти.

В сфері педагогічної практики особистісно-орієнтована, гуманістично спрямована освітня доктрина передбачає з боку вчителя уміння організувати керування діяльністю учня не як прямий вплив, а як створення умов, за яких учень самостійно приймає правильні рішення. Педагогічна взаємодія набуває корпоративну, а не авторитарну форму. Зважаючи на зазначені умови практична діяльність педагога не може бути не творчою. Так як лише творчий підхід дає можливість вчителю успішно адаптувати різноманітні методики, методи, форми, способи, моделі та технології до практичної, аудиторної роботи. Проте творча діяльність неможлива без рефлексії.

Тривалий час рефлексивний компонент в науково-дослідницькій роботі та педагогічній практиці достатньо не використовувався. Це було обумовлено орієнтацією педагога на зовнішній контроль та неможливістю щонайменшого відхилення від змісту навчальної програми, плану, тлумачення педагогічної теорії, проте від вчителя постійно вимагалось удосконалення педагогічного процесу. Критичний аналіз педагогічної діяльності та самоаналіз діяльності педагога не заохочувались. Вважалося, що рефлексія сприяє зайвій критичності та відволікає від рішення важливих педагогічних задач (пов'язаних, переважно, з інтенсифікацією праці педагога та учня). Проте, зміни, що відбуваються в системі педагогічного знання та освіти, виявили нагальну необхідність в новому поколінні вчителів, які здатні усвідомлювати педагогічну теорію та практику, свою діяльність в обох сферах та її результати, а також – в професійній перепідготовці вчителів, що вже працюють. Про це свідчать факти звернення багатьох дослідників до проблеми рефлексії в психолого-педагогічному дослідженні: до проблеми місця та ролі методологічної рефлексії в науково-дослідницькій роботі педагога звертаються в своїх працях Г. П. Щедровицький, С. В. Матюшко, В. І. Супрун, М. Г. Ярошевський; методологічну рефлексію як важливий компонент змісту професійного навчання проаналізовано в працях І. І. Лясова та І. Л. Можаровського; місце методологічної рефлексії як професійної якості педагога-дослідника розглянуто в дослідженнях В. О. Сластьоніна та Л. С. Подимової; В. О. Кутєв, Я. С. Турбовска та інші презентують методологічну рефлексію як аналітико-ретроспективний етап в розвитку педагогіки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури демонструє, що методологічна рефлексія розглядається в більшості випадків фрагментарно, як складова частина іншого питання, зокрема, формування дослідницької та методологічної культури вчителя, кваліфікаційного зростання педагога, удосконалення педагогічної майстерності [1]. В сучасних дослідженнях знайшли своє відображення питання ролі рефлексії в діяльності вчителя, рефлексивного управління педагогічним процесом (в тому числі його наукової складової). Автори досліджень, що розглядають рефлексію в педагогічній теорії, практиці, науково-дослідницькій роботі, минають стороною проблему навчання студентів педагогічних спеціальностей методологічній рефлексії в процесі аудиторної та позааудиторної роботи, дослідницької діяльності, педагогічній практиці.

В зарубіжній педагогіці та психології питання формування та розвитку рефлексивних здібностей студентів досліджене значно глибше. Там вивчаються умови, які впливають на розвиток рефлексивних здібностей, аналізуються методи навчання в розвитку рефлексивності мислення студентів, групують методи рефлексивного розвитку студентів. Але не зважаючи на це, всі розробки вимагають конкретизації, адаптації до сучасної української системи підготовки вчителя. Практика та наші власні спостереження свідчать, що рівень підготовки випускників педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів не відповідає вимогам сучасної школи. Вивчення діяльності студентів під час педагогічної практики виявило, що в їх

підготовці наявна одноманітна організація діяльності, перевага стандартів в моделюванні навчального процесу, дії за шаблоном. Розв'язання проблем і питань, що виникають в педагогічній практиці, відбувається в більшості випадків на інтуїтивному рівні, відсутнє наукове усвідомлення навчально-виховного процесу; дослідження цих проблем має фрагментарний характер і на практиці не ефективне.

Науковці І. І. Ільясов та І. Л. Можаровський під час проведення наукового пошуку в сфері підготовки майбутніх педагогів зауважили, що якщо студенти зустрічаються з завданнями, що виходять за межі засвоєних конкретних розпоряджень і зразків науково-дослідницької та науково-практичної роботи, вони діють у відповідності не з нормами, а керуються способами пізнавальної діяльності, що складаються стихійно на підставі узагальнень та принципів, які властиві буденній свідомості [2]. Особистісним механізмом, що систематизує норми наукового мислення студентів і дає можливість ефективно виконувати пізнавальну діяльність, є методологічна рефлексія.

Аналіз дослідницьких робіт студентів (курсівих та дипломних) виявив типові недоліки: відсутність чітко сформульованої гіпотези, тематично грамотно визначених цілей і завдань дослідження, розбіжності в адекватності зазначеної проблеми та методів її дослідження. Значні труднощі в дослідницькій діяльності студентів викликають відмінності в інноваційних галузях педагогічного знання, наявність декількох дефініцій окремих педагогічних категорій, постійні зміни методологічного, дослідницького апарату педагогічної науки. Як наслідок – відбувається плутанина, бажаний результат «підтягується», а відсутність аналізу та оцінювання зазначеної теми, використаних методів призводить до «підтасовки» матеріалу. Ці недоліки та труднощі є доказом того, що в існуючій системі педагогічної освіти, хоча теоретично і визнається, але практично ігнорується роль методологічної рефлексії в дослідницькій діяльності педагога, і, як наслідок, не створюються умови для її розвитку в процесі підготовки майбутнього фахівця. Вивчення методологічної літератури, програм навчальних дисциплін педагогічних спеціальностей свідчить про відсутність науково обґрунтованої та експериментально підтвердженої програми розвитку методологічної рефлексії.

З наукової точки зору вивчення феномену методологічної рефлексії перебуває на початковій стадії теоретичної та практичної розробки. В той же час поза увагою залишаються такі аспекти проблеми, як роль методологічної рефлексії в ефективній дослідницькій діяльності вчителя, технологія навчання студентів методологічній рефлексії, умови, які забезпечують результативне навчання студентів, вимоги до рівня розвитку рефлексивних умінь тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що методологічна рефлексія є одним з провідних факторів ефективності дослідницької діяльності педагога, так як вона забезпечує аналіз та корекцію дослідження, адекватне визначення мети та завдань, без чого неможливо результативно здійснювати науково-педагогічний пошук. Повноцінне здійснення дослідницької діяльності передбачає реалізацію всіх її структурних компонентів: формулювання проблеми, постановка мети та завдань дослідження, виділення предмету, об'єктне дослідження, формування гіпотези, методологічної бази дослідження, вибір методів дослідження. На кожному етапі дослідження необхідні аналіз, контроль, оцінка та, в разі необхідності, корекція дослідницької діяльності. І, якщо педагог-дослідник ігнорує або неадекватно використовує один з компонентів рефлексивної діяльності, відбувається деформація дослідження, зростає ймовірність вибору хибного шляху та тупикової ситуації. Непомітно для дослідника спотворюється реальність проектування майбутньої дослідницької діяльності, так як науково-педагогічний пошук як діяльність являє собою цілеспрямовану систему поетапного вивчення, де перехід до наступного етапу відбувається з урахуванням рефлексивного аналізу попереднього. Крім того, методологічна рефлексія, яка є основою успішності здійснення науково-дослідницької роботи, опосередковано впливає на професійно-кваліфікаційне зростання вчителя, який без елементів дослідницької діяльності приречений на репродукцію [3].

Таким чином, можна констатувати, що проблема навчання студентів педагогічних спеціальностей прийомам і способам методологічної рефлексії є актуальною. Якщо однією з цілей навчання студентів педагогічних спеціальностей є розвиток дослідницьких здібностей та наукового мислення, то лише надати їм професійних знань, сформувати уміння та навички недостатньо. Для ефективного використання всього методологічного інструментарію, що зрештою впливає на рівень результативності науково-дослідницької роботи, необхідний вихід в методологічну рефлексивну позицію. На жаль, методологічна рефлексія не стала елементом змісту навчання у вищих навчальних закладах.

На основі здійсненого аналізу ми можемо припустити, що розвиток методологічної рефлексії буде успішним, якщо: методологічна рефлексія студентів буде цілеспрямовано формуватись в системі підготовки спеціалістів педагогічних спеціальностей; буде використовуватись спеціальна модель навчання студентів методологічній рефлексії; основою моделі навчання студентів методологічній рефлексії буде особистісно-орієнтований, діяльнісний та системний підходи; процес навчання методологічній рефлексії студентів буде реалізовуватись за допомогою проблемного навчання в рамках зазначеної моделі.

Отже, методологічна рефлексія педагога є необхідною якістю, яка дає можливість йому успішно здійснювати практичну діяльність, адаптувати інновації, які вже є в наявності, самому реалізовувати ефективну творчу діяльність. Інакше кажучи, методологічна рефлексія це невід'ємна частина педагогічної майстерності вчителя, яка безпосередньо впливає на його професіоналізм.

#### Література

1. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. – М. : Школа–Пресс, 2000. – 512 с.

2. Ильясов И. И. Критическое мышление: организация процесса обучения / И. И. Ильясов // Директор школы. – 1995. – № 2. – С. 50–55.

3. Краевский В. В. Педагогика между философией и психологией / В. В. Краевский // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 24–31.

УДК 159.922.2

О. С. КУЩ

*Кременчуцький національний університет імені М. Остроградського*

## ДЕЯКІ ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ЖУРНАЛІСТІВ

Журналістика має свої професійні прийоми і принципи, засоби масової інформації, спираючись на ці спеціальні прийоми, допомагають читачеві (користувачу) орієнтуватися в постійно мінливому, нескінченно великому і, загалом, мало знайомому особисто йому світі. Але для того, щоб медіа-засоби могли виконувати своє призначення і при цьому не порушувати законних інтересів тих, з ким журналіст вступає в контакт, його поведінка повинна регулюватися. При цьому виникає питання, де межа цього регулювання і що відбувається зі свободою журналістської творчості [1].

Журналістська творчість несе в собі загальні характеристики цього феномену як процесу. В ході творчості автор-журналіст вкладає в матеріал певні складові, які неможна звести до трудових операцій або логічного висновку, висловлює в кінцевому результаті певні суб'єктивні аспекти власної особистості. Саме цей факт додає результатам журналістської творчості додаткову цінність у порівнянні з продуктами виробництва.

Сьогодні завдання будь-якого журналіста у сфері масмедіа – підключати насамперед мотиваційну сферу користувачів: етично висвітлювати і програмувати поведінку особистості, стимулювати власну творчу діяльність у будь-якій професійній або навіть життєвої ситуації. Тому відмінність справжнього професіонала-журналіста від початківця – володіння якимсь поза логічним знанням, знанням для більшості людей зовсім незрозумілим; а також наявністю добре розвинених психічних характеристик – асоціативності мислення, фантазії і уяви, емоційності відображення матеріалу. Саме ці складові і є основою журналістики як творчості або, точніше сказати, як особливого виду творчої діяльності [2; 3].

Асоціація (від латинського *associatio* – з'єднання) – це зв'язок між психічними явищами, при якій актуалізація (сприйняття, уявлення) одного з них веде за собою появу іншого. Асоціації мають велике значення в розумовій діяльності людини. І в журналістській творчості їх роль дуже велика. Але асоціації не народжуються на порожньому місці. Для їх виникнення необхідні знання в багатьох областях, величезна ерудиція журналіста. Асоціація проявляється в метафорі. Наприклад, метафора «лимонна часточка молодого місяця» – асоціативний образ, за допомогою якого ми співвідносимо місяць з лимоном, маючи на увазі перш за все колір лимона. Асоціація виникає в процесі читання літературного твору. Приміром, «прозора-сіра весна» написав Осип Манделштам. Епітет весни тут виступає і як асоціація. Можливість асоціативного мислення перш за все залежить від ерудиції автора, багатства його життєвого досвіду [2].

Асоціацій може виникнути безліч, але не всі асоціації мають право бути на сторінках газети. Асоціація повинна бути яскравою і життєвою. Журналістське мислення відзначає особлива прихильність до фактів. Факт піддається з боку журналіста певному духовному впливу, іншому ніж у письменника чи вченого, характером розумового їх препарування. Асоціація – це образ, що виникає без видимої зовнішньої причини. Асоціативність мислення відіграє важливу роль у творчості журналіста. Асоціативність дозволяє зробити несподівані порівняння, відтворити особливу значимість тієї чи іншої події, факту.

Іншим характерними для журналістської професії, психологічними якостями є фантазія і уява. Уява – це психічний процес, відтворений у побудові образу засобів і кінцевого результату предметної діяльності суб'єкта, у створенні програми поведінки, коли проблемна ситуація не визначена, у продукуванні образів, що не програмують, а замінюють діяльність, у створенні образів, відповідних опису об'єкта [2]. Уява дозволяє представити результат праці до його початку, тим самим, орієнтуючи журналіста в процесі творчої діяльності. Часто одна і та ж творча задача може бути вирішена як за допомогою уяви, так і за допомогою мислення. Уява дозволяє прийняти рішення за відсутності належної повноти знань, необхідних для виконання творчого завдання, вона має аналітико-синтетичний характер. Уява – це відображення реальної дійсності в нових, незвичних поєднаннях і зв'язках. Синтез уявлень у процесах уяви здійснюється в різних формах: це з'єднання несполучуваних властивостей, частин, предметів; гіперболізація, тобто збільшення або зменшення предмета, зміна його якостей, частин, загострення ознак, схематизація – згладжування різних предметів і уявлення рис подібності між ними, типізація – виділення істотного, повторюваного в конкретних образах [1; 4].

Вважають, що фантазія є синонімом уяви, але у творчій діяльності фантазування часто приймає ірреальну, особливу абстрактну форму. Ірреальність фантазії, як творчого явища, залишає можливість говорити про фантазію як особливий творчий стан. Фантазія – це, зокрема, поєднання несполучуваного, а також створення образів-мрій. Фантазія – це інтуїція автора, але фантазувати треба правдиво. Фантазуючи, узгоджувати плоди фантазії з дійсністю. Фантазія, уява – це інструментарій, застосовуваний при створенні художньо-публіцистичних жанрів – фейлетону, памфлету, нарису [4; 5].

Важливою характерною для журналістської професії, психологічною якістю є відображення, як здатність об'єктів відтворювати з різним ступенем адекватності ознаки, структурні характеристики і відносини інших об'єктів. Відображення виступає матеріалом для створення образів не тільки чуттєвого, а й логічного мислення, а також творчої фантазії, які отримують своє втілення в продуктах культури [3]. Журналіст у своїх матеріалах повинен правдиво відображати дійсність. Але у свідомості журналіста, в його духовно-моральній складовій дійсність піддається авторській правці, авторському редагуванню. Відображення як інструментарій журналістики застосовується в публіцистиці, а саме: в художньо-публіцистичних жанрах – нарисі, памфлеті, есе, тощо.

Безумовно важливими, характерними для журналістської професії, психологічними якостями є емоції. Емоції – психічне відображення у формі безпосереднього упередженого переживання життєвого сенсу явищ і ситуацій, обумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Найпростіша форма емоції, т.зв. емоційний тип відчуттів – безпосередні переживання, що супроводжують окремі життєво важливі впливи (смакові, температурні і т.д.). Емоції людини – це якісь стійкі почуття до предметів, явищ. Сильне, домінуюче почуття, зване пристрастю. Емоції у творчості висловлюють оцінки явищ, подій. Текст журналістського матеріалу, написаний жваво, емоційно, переконливо зачіпає серця і душі читачів. Щоб текст став злободенним, тема повинна торкнутися серце і душу автора. Коли сам хвилюєшся, хворієш душею, радієш або злишся, текст вийде емоційним, живим, переконливим [5].

Емоційний ряд притаманний художньо-публіцистичним жанрам, аналітичним і навіть інформаційним. Важко уявити собі репортаж без емоції. Методи репортажу – це ефект присутності і ефект співучасті. І присутність, і співучасть передбачає ставлення автора, емоції автора. Причому емоції, засновані, що спираються на реальні факти, реальні обставини. Емоції в журналістиці йдуть від реальності, від різноманіття життєвих реалій.

Творчість журналістів сама по собі є індивідуальною. Однак індивідуальні особливості мислення, знання, емоції, почуття в тексті ЗМІ перетворюються, піднімаються над індивідуальним, узагальнюються та стають суспільними, що відкриває читачу, телеглядачу, радіослухачу щось нове і по новому, в іншій формі. Творча неповторність журналістського матеріалу забезпечується наявністю добре розвинених психічних характеристик – асоціативності мислення, фантазії і уяви, емоційності відображення матеріалу.

Журналіст – завжди практик, його мислення емпіричне. Це мислення над фактами і явищами, доступними прямому сприйняттю. Журналістика універсальна, синтетична, вона вимагає від журналіста мобілізації всіх його творчих можливостей, які повинні пролягати у багатовимірній площині мислення.

#### Література

1. Масова інформація : підручник / [А. З. Москаленко, Л. В. Губерський, В. Ф. Іванов, В. А. Вергун]. – К. : Либідь, 1997. – 216 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм – Евронекс, 2004. – 672 с. – (Серия “Психологическая энциклопедия”).
3. Большой толковый психологический словарь / сост. А. Ребер. – М. : Вече – АСТ, 2001. – Том 1. – 357 с.
4. Москаленко А. З. Теорія журналістики : підручник. – К. : Експрес-об'ява, 1998. – 334 с.
5. Основи масово-інформаційної діяльності : підручник / А. З. Москаленко, Л. В. Губерський, В. Ф. Іванов. – К., 1999. – 634 с.

УДК 371.315.6.+821.161.2

І. В. ЛАЗАРЕНКО

*Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського*

#### **ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ**

Стрімкий розвиток сучасного суспільства висуває нові вимоги до професійного рівня вчителя. Коло фахових якостей педагога включає не лише базові знання з навчального предмета, педагогіки, психології, особистісні характеристики, а й відкритість для інноваційних технологій навчання.

Здатність до інноваційної педагогічної діяльності трактується сучасними вченими як «перебудова таких істотних характеристик, як зорієнтованість навчання, взаємодія вчителя і учнів, позиція суб'єктів навчання в педагогічному процесі, активізація змістового чи операційного аспектів навчальної роботи, актуалізація певних засобів навчання» [4, с. 37], а готовність до такої діяльності – як «особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей» [1, с. 277].

Однією з провідних компетентностей сучасного педагога вчені визначають здатність до проектно-конструкторської діяльності як вміння прогнозувати результат навчання на кожному з його етапів та добирати максимально ефективні шляхи, засоби, способи його досягнення при мінімальних затратах часу та сил. Цей процес проходить у декілька послідовних етапів: визначення мети, яку необхідно досягти (глобальна – мета вивчення курсу літератури у певному класі, локальна – мета вивчення розділу програми

чи навіть окремого твору), формулювання гіпотези, теоретична розробка навчальної моделі, практичне її впровадження та перевірка й корекція ефективності з метою подальшого використання чи, у разі непродуктивності, відмови від неї.

Розуміючи формувальний експеримент як такий, що «спрямований на вивчення психолого-педагогічного явища безпосередньо в процесі спеціально організованого експериментального навчання та виховання, активного формування тих чи інших психолого-педагогічних особливостей» [2], можемо говорити про технологію формувального експерименту, яка включає визначення актуального рівня учнівських умінь, експериментальне навчання за моделлю, що перевіряється, контроль за результатами експериментального навчання.

Перевіряючи доцільність використання психологічного аналізу епічного твору в ряді шкіл України, пропонуємо вчителям методичні рекомендації до здійснення кожного кроку такого навчання. Почати радимо з виявлення інтересу учнів до означеного виду аналізу. На цьому етапі експерименту використовуються експериментально-емпіричні методи за загальноприйнятою класифікацією методів НДР [3], тобто ті, що безпосередньо пов'язані з вивченням реального стану проблеми, накопиченням та порівнянням результатів. Серед найбільш ефективних методів моніторингу на цьому етапі вважаємо усне та/чи письмове опитування (анкетування) та спостереження.

Черговим кроком стане проведення діагностичних контрольних робіт, мета яких – виявити вже наявні в учнів уміння аналізувати літературний твір. Радимо вчителям звернути увагу на те, що для достовірності експерименту нас цікавлять не лише рівень знань, а й ступінь володіння ними, вміння учнів застосовувати теоретичний матеріал практично. Тому контрольні роботи мають складатися з тривірневих завдань, які виявлять:

- а) фактичні знання учнів – репродуктивний рівень,
- б) уміння використовувати їх – конструктивний рівень,
- в) творчий потенціал школяра – творчий рівень.

Ці моніторингові роботи виконуються як учнями експериментального, так і контрольного класів з метою зіставлення одержаних результатів.

Наступною стадією в цій справі стане власне формувальна частина експерименту. На цьому етапі відбувається застосування технології психологічного аналізу в експериментальних класах. Учитель докладно вивчає запропоновану модель, яка складається з принципів навчання, типології вмінь здійснювати психологічний аналіз, системи завдань, націлених на формування необхідних вмінь, визначених державними документами про освіту, засоби діагностики ефективності запропонованої моделі. Словесник виступає рівноправним партнером керівника експерименту, тому перед початком роботи автор дослідження обговорює з педагогом план співпраці, визначає орієнтири на конкретні спостереження за перебігом дослідження, пропонує методичні рекомендації по впровадженню запропонованої моделі аналізу, зокрема, алгоритм психологічного аналізу епічного твору, банк методів, прийомів і форм навчання, які, ймовірно, забезпечать результативність обраного виду аналізу, термінологічний словничок, у якому надано пояснення основним поняттям психологічного аналізу тощо. Керівникові проекту бажано самому вести паралельне спостереження за ходом експерименту як в експериментальних, так і в контрольних класах.

Заключна фаза експериментального навчання – перевірка ефективності запропонованої моделі аналізу. Враховуючи державні вимоги до рівня знань й вмінь учнів, їх ступеневу градацію, а також специфіку сприймання школярами художніх творів, зокрема стадійність цього процесу, радимо використовувати різнорівневі контрольні роботи, схожі за формою з тими, що використовувалися на першому етапі експериментального навчання. Перший рівень (репродуктивний) репрезентує, як школярі засвоїли визначені програмою теоретичні поняття (процес творчості, психологія героя, внутрішній світ персонажа, психологізм тощо).

Другий рівень (конструктивний) покликаний виявити, чи вміють учні оперувати фактичними знаннями, перетворювати їх відповідно до вимоги нової навчальної ситуації. Тут будуть продуктивними завдання типу «Опишіть внутрішній світ Павлика (за оповіданням «Маленький горбань» С. Черкасенка)», «Прокоментуйте описи вражень хлопчика від довкілля («Зачарована Десна» О. Довженка)», які, до речі, аналогічні з програмними вимогами.

Третій рівень (творчий) допоможе з'ясувати, наскільки учень оволодіває новими способами й прийомами дій, чи вміє використовувати засвоєну операційну систему в нових умовах, тобто покаже його здатність самостійно оцінювати літературний твір загалом чи складники його змісту й форми зокрема, аргументовано доводячи свою точку зору. Для цього рівня варто запропонувати завдання на висловлення й обґрунтування власного враження від прочитаного, пояснення свого ставлення до персонажа, спроби пояснити причини його вчинків тощо. Доречними будуть завдання й запитання такого характеру: «Чи подобається мені Федько-халамидник», «Що важливіше – внутрішня чи зовнішня краса» ( за оповіданням С. Черкасенка «Маленький горбань»), «Поясніть психологічні причини порятунку Многогіршого родиною Сірків, використовуючи знання про сильний тип українця» (І. Багряний «Тигролови»).

Разом з учителем, враховуючи державні вимоги до рівня навченості школярів, керівник експериментального проекту розробляє критерії діагностики учнівських відповідей : повнота, доказовість, ясність викладу, зв'язність, образність.

Проведене нами опитування вчителів-словесників Миколаївської області засвідчило, що переважна більшість з них зацікавлена в проведенні методичних експериментів, але ряд проблем стає на заваді, зокрема велике навантаження, цейтнот часу, фінансові перешкоди, але – найголовніше – недостатня інформованість про специфіку такої роботи та психологічна неготовність. Тому вважаємо необхідною підготовку вчителя до педагогічного експерименту як засобу професійного росту й самовдосконалення.

### Література

1. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 325 с.
2. Лаврентьева Г. П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту [Електронний ресурс] / Г. П. Лаврентьева, М. П. Шишкіна. – К. : ПТЗН, 2007. – 72 с. – Режим доступу : [http://www.experiment.edu-ua.net/HTMLText.htm#Rozd3\\_2](http://www.experiment.edu-ua.net/HTMLText.htm#Rozd3_2)
3. Підласий П. І. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. посіб. (Трансформація гуманітарної освіти і України) / П. І. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
4. Ситченко А. Методика викладання літератури : термінологічний словник / А. Ситченко, В. Шуляр, В. Гладішев. – К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. – 132 с.

УДК 159.923.2

В. О. ЛЕФТЕРОВ

*Донецький юридичний інститут МВС України*

### ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ МОЛОДИМ ФАХІВЦЯМ ДЛЯ УСПІШНОГО ПРОВЕДЕННЯ СПІВБЕСІДИ З ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ

Після закінчення навчального закладу перед переважною більшістю молодих фахівців виникає одна з головних, життєво важливих проблем – пошук достойної роботи і влаштування на роботу. Вчорашні студенти шикуються в черги для проходження співбесіди з працевлаштування, і тут вони стикаються з великою кількістю «підводних рифів», бо правильному проходженню співбесіди у вузах, як правило, не вчать. Сьогодні, все більше претендентів займають вакансії виходячи з об'єктивних оцінок: особистісних, ділових та професійних якостей. І навіть, якщо людина влаштовується на роботу «по знайомству», несприятливий результат співбесіди при працевлаштуванні може обернутися відмовою, або, як мінімум, негативним ставленням до даного фахівця у подальшому.

Співбесіда – визначальний і найважливіший етап при працевлаштуванні. Це шлях, через який часто лежить дорога до успіху, добробуту, стабільності та самореалізації. Від того, яке кандидат справить враження на рекрутера, фахівця з відбору персоналу або керівника компанії, залежить, як складеться його подальший кар'єрний шлях. Отже, до самої співбесіди потрібно готуватися, пам'ятаючи про те, що працевлаштування в цілому, і співбесіда зокрема – це свого роду технологія, набір методів, прийомів і правил, в основі яких лежать знання і досвід психології. Процес співбесіди являє собою різновид соціально-психологічної комунікації з проявом всіх її сторін, (перцептивної, інформаційної, інтерактивної), феноменів і закономірностей вербального і невербального спілкування, тому успішному проведенню співбесіди з працевлаштування сприятиме знання та використання цих закономірностей. Деякі психологічні особливості та рекомендації на різних етапах підготовки і проведення співбесіди наводяться нижче.

Першим кроком до успіху є формування правильного та адекватного своєї особистості сприйняття й оцінки майбутньої співбесіди. Існує кілька основних типів ставлення до співбесіди, які ми рекомендуємо використовувати виходячи з індивідуальних особливостей людини, її темпераменту, характеру, властивостей особистості, а також виходячи з конкретної ситуації (що за робота, наскільки вона значуща для людини, наявність альтернативи тощо). Це такі типи ставлення до співбесіди:

1. Співбесіда – як іспит, випробування на міцність. Як не банально, але в багатьох випадках так воно і є. Адже оцінка – це невід'ємна частина нашого життя, з дитинства і до самої старості. Помилково вважати, що із закінченням школи і вузу, іспити закінчуються. Людина, яка здатна мобілізуватися для здачі іспиту, має в цьому позитивний досвід і результат, може саме так і ставитися до співбесіди. Але не можна скидати з рахунків, так званий «екзаменаційний стрес», який може навпаки виступити демобілізуючим фактором на співбесіді.

2. Співбесіда – як «побачення». Можна уявити, що це перше побачення, на якому потрібно сподобатися, показати себе у всій красі та з найкращої сторони, для того щоб обов'язково запросили на друге побачення.

3. Співбесіда – як гра, тренування. Такий підхід, дозволяє зняти емоційні зажими, розкріпитися, проявити креативність, зробити акцент не тільки на результаті, але і на самому процесі співбесіди – отримання досвіду, розвитку навичок спілкування і врешті-решт просто задоволення. Головне тут не перегравати.

4. Співбесіда – як боротьба, протистояння, змагання. Цей тип ставлення до співбесіди схожий на іспит, але відрізняється від нього більшою націленістю на перемогу, готовністю боротися за себе, відстоювати свої інтереси, цілі, позиції, доводити свою компетентність.

5. Універсальний тип ставлення до співбесіди – як до переговорів, що припускає, партнерське спілкування з метою досягнення взаємної домовленості з питань, що цікавлять. Основа такої взаємодії – доросле, ділове спілкування без підлабузнювання або вираження зверхності. Переговори – це спілкування двох рівних сторін, в якому беруть участь обидві зацікавлені сторони: роботодавець, у якого є певні очікування та ризики помитися і взяти на роботу не того фахівця, і здобувач зі своїми очікуваннями і ризиками.

Як і в будь-якій важливій справі важливим є етап підготовки до співбесіди, в ході якого рекомендується:

– визначитися, по-перше – яку роботу хотіли б мати (тобто, що більше лежить до душі), по-друге – наскільки оплачуваною вона повинна бути, і найголовніше: чи не суперечать два вищевказаних моменти один одному;

– перед співбесідою зібрати інформацію про майбутнє місце роботи, не допускати промахів, які зіграють не на користь кандидату, приходити вчасно, а ще краще із запасом часу;

– продумати власну презентацію та відповіді на можливі питання (є ряд традиційних питань по типу: «Який маєте досвід роботи? Що зацікавило вас в даній вакансії? Що зміниться, якщо ми візьмемо на роботу саме вас? Чому пішли або хочете піти з попереднього місця роботи? На яку зарплату ви розраховуєте?» Потрібно бути готовим не тільки аргументовано розповісти про свої достоїнства, але й показати здатність і вміння говорити про свої недоліки. Співбесіда це вулиця з двостороннім рухом, тому претендент має право і повинен підготувати і задавати питання, що цікавлять його.

В ході проведення співбесіди необхідно звернути увагу на такі важливі складові успішної співбесіди, які відображені в табл. 1.

Таблиця 1

Складові успішної співбесіди

	Складові співбесіди	Характеристика
1.	Адекватний зовнішній вигляд	Охайний одяг, зачіска, макіяж – повинні відповідати посаді на яку людина претендує. Не рекомендується надягати на співбесіду одяг, який ще жодного разу не носили, це може викликати почуття дискомфорту і невпевненості в собі. Не можна забувати і про запах, неприємні або різкі запахи, які виходять від людини формують антипатію на рівні підсвідомості.
2.	Тактика і стратегія співбесіди	Тут можна брати за основу використовуваний тип ставлення до співбесіди – як до іспиту, побачення, гри, боротьби або як до переговорів, і виходячи з цього будувати тактику і стратегію. Погане враження на роботодавця виробляє занадто сильна балакучість кандидата так само, як і замкнутість і мовчазність.
3.	Вербальна і невербальна конгруентність	Відповідність того, що і як людина говорить його жестам і міміці, прийнятні манери поведінки, зацікавлений вираз обличчя, поза, осанка, чітка впевнена мова, прямий відкритий погляд, що не бігає, але і в упор дивитися теж не варто – це додає погляду зайву вимогливість і агресивність.
4.	«Надійся на краще, але будь готовим до гіршого»	Претендентові можуть відмовити з різних причин, в тому числі і не залежних від нього, тому варто внутрішньо бути до цього готовими, вміти гідно приймати відмову. Для того щоб настроїтися на потрібний лад, потрібно просто сприймати відмову як ще не остаточне рішення. Існує ряд прикладів, коли через кілька днів після відмови претендентам роботи передзвонювали і запрошували повторно.

Для успішного проходження співбесіди, пропонується також враховувати деякі психологічні поради та секрети. Так, традиційно вважається що для роботодавця головне навички роботи і рівень кваліфікації претендента на вакантну посаду, однак останні дослідження свідчать, що це не зовсім так. Найчастіше перевагу віддають кандидату товариському і ввічливому. Тобто на чаші ваг, в якій з одного боку «добрий працівник», а з іншого «добра людина» – часто переважає останнє. Отже – насамперед особистісні якості. І тому під час співбесіди необхідно продемонструвати такі особистісні якості як доброзичливість та оптимізм, лояльність і надійність, уміння ладити з людьми і працювати в команді.

Якою б не була організація, компанія, куди людина хоче влаштуватися, відбір проводять живі люди і будь-яке рішення, що приймає людина, за своєю природою є суб'єктивним. А тому найважливіше під час особистого спілкування – це сподобатися співрозмовнику, тобто проявити високий рівень розвитку особистості (міжособистісної) атракції. Атракція – поняття, що означає виникнення при сприйнятті людини людиною привабливості одного з них для іншого. Говорячи іншими словами: атракція – це мистецтво подобатися іншим людям, виробляти на них приємне враження. Психологічна формула симпатії (атракції) полягає в тому, щоб викликати у співрозмовника дві базові емоції: одну – здивування і другу – радість. Здивування, як загалом нейтральна емоція дозволяє привернути увагу, розпалити зацікавленість, а радість – є основою більш глибоких позитивних почуттів і формує позитивне ставлення. Здивувати не означає буквально співати і танцювати на співбесіді, екстравагантно одягнутися або зайти в кабінет, наприклад, на руках. Достатньо проявити унікальність, креативність, вийти з шаблону, стереотипу, запропонувати щось неординарне і перспективне. Згідно з проведеними дослідженнями, претенденти, які відповідали на типові питання нетрадиційно, мали перевагу при

працевлаштуванні. Позитивно оцінюється також уміння використовувати в ході співбесіди доречний гумор, жарти в тему. Крім активації у співрозмовника емоції радості, відчуття гумору – це ще й вірна ознака впевненості.

Досвід рекрутерів, інтерв'юєрів і менеджерів дозволив узагальнити непродуктивні форми поведінки здобувачів роботи на співбесіді, так звані «табу» – чого не можна робити під час співбесіди:

- не обманювати в резюме і на співбесіді, багато кандидатів злегка перебільшують свої заслуги на минулому місці роботи і намагаються подати себе в максимально вигідному світлі. Це цілком зрозуміло і природно для будь-якої людини. Але явний обман, розповіді про те, чого кандидат насправді не робив взагалі і про що не має уявлення – розкриється обов'язково;

- ні в якому разі не перебивати співрозмовника, не демонструвати зверхність, неповагу і агресивність;

- не можна погано висловлюватися про колишнє місце навчання, роботи, колектив, керівництво, про конфлікти, що мали там місце тощо;

- не розкривати чужі секрети – не слід повідомляти на співбесіді інформацію, яка є комерційною таємницею компанії, де ви працювали або працюєте в даний час;

- не «перегинати палицю» ні в одязі, ні в привітанні, ні безпосередньо в ході розмови.

Окремо варто відзначити феномен стресової співбесіди (інтерв'ю). Для глибинного «промацування» інтерв'юєр може діяти вельми провокаційно і досить нетактовно, грубо. Іноді це відбувається внаслідок некомпетентності фахівців, які проводять інтерв'ю, але частіше це робиться цілеспрямовано. Така тактика може переслідувати декілька цілей: зрвати з претендента маску і вивести його зі стану завченою ролі; грати на «пониження вартості», на нав'язування майбутньому співробітнику інших умов, ніж ті, на які він претендує; провести своєрідну перевірку на стресостійкість. У цьому випадку головне «зберегти обличчя і гідність», наприклад, коректно зробити зауваження, або прямо запитати: «Я потрапив на стресову співбесіду?». Якщо ситуація ставатиме для здобувача абсолютно не прийнятною, він завжди може спокійно піти. Цілком можливо його наздоженуть і повідомлять, що він пройшов перший тест.

Для формування більшої впевненості та психологічної готовності до співбесіди можна провести репетицію, програти з другом або родичем прийом на роботу за сценарієм, або з імпровізацією. При можливості записати цю репетицію на відео, кілька разів переглянути, провести аналіз, виправити помилки. Безпосередньо перед і в ході співбесіди можна використовувати прийоми аутогенного тренування і самонавіювання, стежити за диханням, застосувати метод вербальних самоінструкцій, самонаказів, силу уяви й інші прийнятні техніки та прийоми. Головне, необхідно налаштуватися на успіх психологічно, зробити все щоб почуватися комфортно, підготуватися до різного розвитку подій і, перш за все, сподобатися собі самому.

УДК 159.922

О. А. МАТЕЮК

*Хмельницький національний університет*

### **УСПІШНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ**

Успіх як психологічне явище пов'язаний із соціальною природою людини, з проявом її сутнісного начала. Для нормального психологічного розвитку особистості необхідна динамічна рівновага у процесі її взаємодії з суспільством. Водночас переживання успішності є цілком суб'єктивним явищем, яке лише частково стосується зовнішніх, соціальних аспектів життєдіяльності людини. Закономірності переживання власної успішності особистістю, значним чином залежать від особливостей функціонування її внутрішнього світу.

У низці вітчизняних і зарубіжних психологічних досліджень успішність особистості, розглядається в межах психотерапевтичної практики: як проблема особистісного зростання, розвитку самоідентичності, адаптованості до зовнішніх умов життєдіяльності, проблема пов'язана з формуванням особистості (Дж. Аткинсон, Д. МакКлелланд, А. Маслоу, Ю. Орлов та ін.). Разом з тим, вивчення успішності особистості як психологічного феномену вимагає особливої уваги науковців.

Успішність – це поняття, яке охоплює не одиничне випадкове явище, а неодноразово верифікований життєвий досвід, що формується завдяки позитивному мисленню і способу життя, в основі якого лежить мотивація досягти поставленої мети через цілеспрямовану діяльність, прагнення гармонійно розвиватися.

Успішність – це внутрішній стан особистості, до якого вона приходять поступово, за допомогою регулярної концентрації своїх ключових бажань, активних зусиль (дій) по їх втіленню з метою досягнення рівноваги і гармонії. Гармонійний стан визначається людиною за певних умов: гарне здоров'я і самопочуття, позитивне мислення, душевний комфорт, матеріально-фінансовий добробут, доладні відносини з близькими людьми, професійною та творчою самореалізацією тощо.

Успіх, як запорука гармонійного стану, вивчається сучасними науковцями та практиками в залежності від видів діяльності, в яких особистість прагне досягти успіху. Тому успішність як феномен стає об'єктом міждисциплінарних досліджень.

Успішність особистості в будь-якому виді діяльності, визначається специфічною структурою її інтегральних та функціональних якостей та її поведінкою. Протягом всього життя вона набуває певних



якостей, знань, досвіду, освоює професійні види діяльності, які дозволяють їй досягати успішності а певному виді діяльності.

Аналіз теорій розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, А. Адлер, Е. Берн, Г. Костюк, С. Максименко, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Е. Еріксон, Е. Фром) дозволяє нам стверджувати, що особистість, яка успішна в професійній діяльності, може більш ефективно самореалізовуватись в соціальному середовищі, зберігаючи при цьому необхідний баланс особистої свободи та індивідуальної своєрідності.

Так, на думку Е. Фрома, найбільш близьким до розуміння успішної особистості наближається так званий продуктивний тип характеру, який являється визначеним ідеалом, кінцевою метою у розвитку людства. Його основні детермінанти розвитку – любов і праця, завдяки яким така людина інтегрується в суспільстві, відчуваючи себе цілісною індивідуальністю [1]. За Е. Фромом, це людина креативна, незалежна, спокійна, чесна та любляча. Завдяки продуктивному мисленню, праці та любові до всього живого він здійснює соціально корисні вчинки. Продуктивне мислення забезпечує йому раціональний, свідомий рівень соціальної самоідентичності, а продуктивна праця – можливість творчого самовираження через створення суспільно корисного продукту.

Для К. Абульханової-Славської показником розвитку людської особистості виступає рівень її суб'єктивності, здатності до активної трансформації умов своєї життєдіяльності та власного ставлення до неї [2]. Основним механізмом особистісної активності суб'єкта виступає його соціальне мислення, що забезпечує орієнтацію суспільних змінах, вироблення нових життєвих орієнтирів, розуміння, усвідомлення та осмислення того, що відбувається, його узагальнення та прогнозування розвитку. Таке мислення дослідник розглядає як функціональний механізм свідомості, продуктивність або непродуктивність якого необхідно досліджувати через постановку і вирішення особистістю соціальних і життєвих завдань. Інтегральним показником роботи такого механізму слід вважати рівень соціальної адаптивності особистості до змінюваних умов життєвого середовища.

З позиції теоретичного аналізу очевидно, що особистість, успішна в тому чи іншому виді діяльності, – це, перш за все, професійно зріла особистість, яка знаходиться в безперервному процесі становлення (самоактуалізація, самореалізація).

Відмінні характеристики професійно успішної особистості – психічне здоров'я, функціональна автономність (незалежність) і вмотивованість активності усвідомленими процесами (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс).

Узагальнення низки ідей вчених, які були означені вище, спонукає нас до **висновку**, що особистість, яка є успішною в діяльності, повинна бути професійно орієнтованою і мати добре розвинені здібності лідерства та ефективного управління колективом. Перша характеристика проявляється в професійному інтересі, друга – обслуговує проектування майбутнього і виробляє стратегії взаємодії в конкретній ситуації, а третя – забезпечує відповідальність при вирішенні складних проблем, управління змінами, самоконтроль, а також організовує вплив на інших (вимогливість і реалізацію їх здібностей).

#### Література

1. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности : избранные психологические труды / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.

УДК 159.922.8

Н. В. МИХАЛЬЧЕНКО

*Первомайський інститут*

*Одеського національного університету імені І. І. Мечникова*

### ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ СИМВОЛІКИ ТА ФОЛЬКЛОРУ

Важливим аспектом дослідження є виявлення впливу української символіки та українського фольклору на розвиток патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку. Символіці належить одне з найбільш чільних місць у відродженні нашого народу, його культури, духовності і держави.

Для того щоб проаналізувати вплив української символіки та українського фольклору на формування патріотичної рефлексії в молодшому шкільному віці необхідно проаналізувати наступні поняття: патріотична самосвідомість, ідеологія українського народу, національне відродження, українська символіка, український виховний ідеал та інші.

На формування патріотичної рефлексії має високий рівень патріотична самосвідомість людини. Тому вивчення української символіки в молодшому шкільному віці має бути спрямовано на розвиток патріотичної самосвідомості. Формування патріотичної свідомості та самосвідомості передбачає: виховання любові до рідної землі, до свого народу, готовності до праці в ім'я України, освоєння національних цінностей (мови, території, культури, символіки), відчуття своєї причетності до розбудови державності, прояв патріотизму, що сприяє утвердженню національної гідності, формування почуття гордості за свою Батьківщину.

Усвідомлення мети діяльності, оцінка її результатів іншими людьми формують у дитини уявлення про себе як про суб'єкта діяльності, сприяють становленню самосвідомості [3, с. 100]. Власне, це «образ Я», який складається з різнобічних уявлень про себе. Самосвідомість – не лише зосередження індивіда на собі, а й протиставлення себе світові.

Символіка українського народу – це специфічна духовна школа, засоби впливу якої на емоції, почуття, розум дитини. Національне, духовне відродження містить в собі виведення своїх етнічних, культурно-історичних коренів із сивої давнини, усвідомлення власної патріотичної самобутності, окремішності свого народу від інших, пізнання в рідній культурі загальнолюдських цінностей. Національне відродження – це нагромадження творчої енергії всієї нації з опорою на її традиції, набутки починаючи від першоджерел культури, в тому числі символіки, з метою піднесення рідного народу на високий сучасний рівень світової цивілізації [4, с. 137].

В нашому дослідженні використано символіку як могутній засіб формування патріотичної рефлексії молодших школярів. В умовах незалежної України постійно посилюється інтерес молоді до національних символів, що стосуються, насамперед, народу як нації, держави. Все більша увага молоді приділяється символіці, яка зустрічається у фольклорних творах. Практика свідчить, що учнів молодшого шкільного віку цікавлять символи, пов'язані з рослинами, тваринами.

Українська символіка є одним із найважливіших засобів формування в учнів патріотичної свідомості і самосвідомості, громадянськості. Символи нерідко втілюють у собі першовитоки оригінального мислення наших пращурів. Символіка є важливим атрибутом нації, однією з її сутнісних ознак [4, с. 138].

Символічні знаки – це ідейно-моральні, художньо-образні, емоційно-естетичні «згустки», міцні «вузли» нашої історії, духовності народу. Знання патріотичної державної символіки, до якої належать прапор, герб, гімн, сприяють формуванню патріотичної самосвідомості. Знання народно-побутової символіки, до яких належать символи, що застосовуються в буденному житті, побуті: калина, дуб, верба тощо, розвивають потребу належності й любові до свого народу, нації.

Учні початкової школи здатні емоційно сприймати і глибоко усвідомлювати матеріал про патріотичні символи, які разом із іншими ознаками становлять культурно-історичну, етнічну специфіку спільноти людей, що пройшла довгий еволюційний шлях розвитку і нині називається українською нацією.

У попередні десятиліття у вихованні часто домінували однобічність, поверховість, втрачався комплексний підхід до формування цілісної особистості, зокрема, засобами українського фольклору. Фольклор розглядався в основному лише як одне з джерел пізнання соціальної боротьби народу в минулому. Насправді ж фольклор є невичерпним джерелом пізнання історії рідного народу, скарбницею його духовності, патріотичного характеру і світогляду, комплексним впливом на підростаючі покоління [4].

У фольклорних творах відображені всі етапи формування у підростаючих поколіннях нашого народу свідомості і самосвідомості, патріотизму, глибоких гуманних якостей. Патріотичні ідеї та цінності розвивалися віками і у високо художній формі фіксувалися в численних жанрах і засобах усної народної творчості.

У наш час основна увага патріотичному вихованню особистості надається саме як вихованню національному, тобто вихованню в душі ментальності українського народу, його кордоцентризму, потягу до прекрасного і прагнення до гармонії. Менталітет виробляється під впливом багатовікових культурно-історичних, природно-кліматичних та інших чинників. У жанрах фольклору, в усій розмаїтості його змісту відображено саме українську ментальність, багатогранний і самобутній внутрішній світ українців [4, с. 102]. У фольклорних творах, які можна використовувати у молодшому шкільному віці, діти глибше пізнають самі себе, свою патріотичну психологію.

Підхід історично-генетичного пояснення формування української ментальності дає зрозуміти цілісність української психологічної структури у своєму відношенні до світосприймальних настанов. Значну роль в формуванні патріотичної рефлексії має високий рівень патріотичної самосвідомості людини. Тому вивчення українського фольклору в молодшому шкільному віці має бути спрямовано на розвиток патріотичної самосвідомості. Усвідомлення мети діяльності, оцінка її результатів іншими людьми формують у дитини уявлення про себе як про суб'єкта діяльності, сприяють становленню самосвідомості [3, с. 100]. Фольклорні образи, ідеї символи, відображені в них моральні згустки відіграють величезну роль у пробудженні і розвитку патріотичної свідомості і самосвідомості.

За допомогою рефлексії можливо формувати патріотичне ставлення до українського фольклору через світовідчуття і світорозуміння українського народу, усвідомлення необхідності духовного росту. Слід зазначити, що в молодшому шкільному віці важливим пластом рідної культури, який сприятиме розвитку патріотичної рефлексії є прислів'я і приказки. Ці відточені висловлювання є школою народного життя, патріотичного способу мислення, сприймання дійсності.

Щоб сформувані в учнів ідеали, необхідно насамперед навчити їх визначати патріотичні цінності. З цінностями порівнюються події як у спільності, так і поза нею, що зумовлює певне ставлення до них [3, с. 227]. Національний виховний ідеал має тісний зв'язок з ментальністю народу, сприяє збереженню нашої духовної самобутності, нашого духовного «Я», патріотичної ідентичності. Лише в останні роки незалежності України діти молодшого шкільного віку відчули всю красу, ідейно-емоційне, морально-духовне багатство колядок, щедрівок. У них народ зичить усім добрим людям, насамперед, міцного здоров'я, всіляких гараздів, успіхів у господарстві, трудовій діяльності [4, с. 105]. У цих фольклорних жанрах звеличується наступні ідеали: пан господар-трудивник, хлібороб, мудрий володар становища; оспівується злагода в сім'ї, утверджується добро, щастя.

Важлива роль у вихованні належить героїчним казкам, де прославляються подвиги в ім'я рідного народу. У таких творах утверджуються фізична і духовна сила, звитяга, стійка воля та інші високі лицарські якості наших предків. Наприклад, у таких казках, як про Котигорошка, Івана – мужицького сина, прославляється ідеал богатиря, лицаря. Патріота рідної землі, який всіма своїми вчинками утверджує в житті добро, правду, справедливість. Такі герої мають незвичайну силу і мужність, доброту і чесність, ненависть до ворога, який знущається з людей, катує їх, плондрує землю рідного народу, збиткується над його святинями. Казки – одна з досконалих форм етнізації і соціалізації дітей, безконфліктного входження їх у гуманні стосунки між людьми [4, с. 124]. Зі змісту казок діти черпають патріотичні почуття та ідеї любові до природи, рідного краю, Батьківщини-України.

Результати аналізу «читанок» для молодших школярів показує, що їх зміст в основному дає можливість для формування різноманітних моральних якостей. Так, зміст цих підручників дозволяє формувати в учнів уявлення про гуманне ставлення до людей, любов до рідного краю, рідної землі – України, а також уявлення про вірність, сміливість, героїзм тощо. Так, проведений нами аналіз засвідчив, наприклад, що кількість текстів, які дозволяють формувати згадані уявлення, у другому класі становить 18%, а у третьому – 21%. В останні роки, кількість текстів, що дозволяють формувати у молодших школярів уявлення про моральні якості, має тенденцію до збільшення.

### Література

1. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання / Ю. Руденко. – К. : Вид-во ім. Олени Теліги, 2003. – 328 с.
2. Михальченко Н. В. Розвиток патріотичної рефлексії у молодшому шкільному віці / Н. В. Михальченко // Вісник Одеського національного університету. – 2003. – Т. 8, вип. 10. Серія : Психологія. – С. 80–84.
3. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посіб / П. А. М'ясоїд. – 3-є вид., випр. – К. : Вища школа, 2004. – 487 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с.

УДК 159. 942. 2

Л. Г. ПАРАСКЕВИЧ, К. В. СТАРОСТИНА  
*Хмельницький національний університет*

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ШКОЛЯРІВ І СТУДЕНТІВ

Вивчення емоційного інтелекту в сучасній психології є однією із прогресивних тем. Особливо важливою ця проблема є для соціономічних професій. Новизна порівняльних даних емоційного інтелекту студентів ВНЗ соціально-психологічного напрямку та учнів-підлітків ЗОШ становить наукову цікавість стосовно статево-вікового показника, що й зумовлює актуальність обраної теми наукової роботи.

**Мета публікації** – проаналізувати сучасні теоретичні моделі емоційного інтелекту та апробувати найвідоміші методики його вимірювання серед учнів та студентів.

**Предмет вивчення** – залежність емоційного інтелекту від віку та статевої приналежності респондентів, які займаються навчальною діяльністю.

**Методологічну основу** нашого дослідження складають наукові положення вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо проблеми сутності емоційного інтелекту: Аристотель, Ф. Херберт, Пабліус Сіріус, Д. Гоулман, Н. Холл, Дж. Мейер, Селовей, Д. Карузо, Р. Барон та ін.

Емоційний інтелект (далі за текстом ЕІ) – це здатність людини оперувати емоційною інформацією, тобто тією, яку отримуємо чи передаємо за допомогою емоцій [1, с. 29]. Основи принципово іншого підходу до розуміння емоцій сягають корінням праць Ч. Дарвіна. Він першим відзначив, що емоції забезпечують наше виживання завдяки тому, що сигналізують про важливість тієї чи іншої інформації і забезпечують необхідну в конкретній ситуації поведінку.

Теоретична модель емоційного інтелекту Дж. Мейера, П. Селовея, Д. Карузо належить до “моделей здібностей”, в яких ЕІ визначається як набір здібностей, які вимірюються за допомогою тестів, які складаються із завдань з правильними і неправильними відповідями [2, с. 198]. Інший тип поширених моделей інтерпретують ЕІ як складне психологічне утворення, що має і когнітивну, й особистісну природу. В ці моделі включаються когнітивні, особистісні та мотиваційні риси, завдяки чому вони є близько пов'язаними з адаптацією до реального життя. Всі моделі в цьому підході відрізняються тільки набором особистісних характеристик, які в них включено. Вимір безпосередньо ЕІ здійснюється за допомогою опитувальників, які засновані на самозвіті [3, с. 132–137].

За даними дослідників, сьогодні відомо 4 методики виміру ЕІ [4, с. 18]:

1) методика М. Холла, питання якої поділені на 5 шкал: емоційна обізнаність; управління своїми емоціями; самомотивація; емпатія; розпізнавання емоцій інших людей;

2) методика, сконструйована Н. Шутке на базі ранньої моделі Дж. Мейєра і П. Селовея [2, с. 189]. Твердження методики поділені на 3 шкали: оцінка і вираз емоцій; регулювання емоцій; використання емоцій при вирішенні проблем. Мінусом цієї методики є її незахищеність від соціально бажаних відповідей досліджуваних; плюсом – простота у використанні й обробці;

3) методика Ем IQ-2, створена Е. А. Орловим, В. В. Одинцовою на базі західних досліджень за тематикою ЕІ. Питання опитувальника згруповані в 6 шкал: загальний бал; самоаналіз і самозахист; самоконтроль; вираз емоцій; соціальна чутливість; самооцінка чутливості [5, с. 16-22].

4) опитувальник ЕмІн, розроблений Д. В. Люсіним [6, с. 31–35]. В основі методики лежить запропонована автором теоретична модель ЕІ [7, с. 127]. Д. В. Люсін виходить із такого розуміння ЕІ, що це здатність до розуміння і управління емоціями, як своїми власними, так і чужими. На думку дослідника, емоційний інтелект краще трактувати саме як когнітивну здібність і не включати в нього (як це роблять в деяких моделях) особистісні риси, які можуть сприяти кращому чи гіршому розумінню емоцій, водночас самі вони не є компонентами ЕІ. Як здатність до розуміння, так і здатність до управління емоціями може бути спрямована як на власні емоції, так і на емоції інших людей. Тому автор вводить поняття внутрішньо-особистісного і міжособистісного ЕІ, які передбачають актуалізацію різних когнітивних процесів і навичок, але мають бути пов'язані один з одним. Відповідно, в його моделі ЕІ визначено: внутрішньо-особистісний і міжособистісний ЕІ та здатності до розуміння й управління емоціями. Таким чином, в структурі ЕІ апріорно визначається два виміри, перетин яких дає чотири види ЕІ: розуміння чужих емоцій, управління чужими емоціями, розуміння своїх емоцій і управління своїми емоціями [1, с. 5].

У нашому дослідженні ЕІ ми використали методику Н. Холла і опитувальник ЕмІн Д. Люсіна.

У дослідженні за методикою Н. Холла взяли участь 55 респондентів. Із них віком 13 років – 22 респонденти (13 жіночої статі та 9 чоловічої); 18 років – 21 респондент (13 жіночої статі та 8 чоловічої); віком 19-21 рік – 12 респондентів (8 жіночої статі та 4 чоловічої). Отримані результати респондентів зазначених вікових категорій розміщені у табл. 1 та подані у діаграмі (рис. 1).

Таблиця 1

Показники емоційного інтелекту за методикою Н. Холла

Стать	жіноча	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча	чоловіча
	13 років		18 років		19-21 рік	
Емоційна обізнаність	20	22	25	20	23	21,5
Управління емоціями	20	22	20	22	28	21
Самомотивація	23	25	26	22	27,5	22
Емпатія	23	27	28	24	22	25
Розпізнавання емоцій інших людей	21,5	27	24	21	23	24

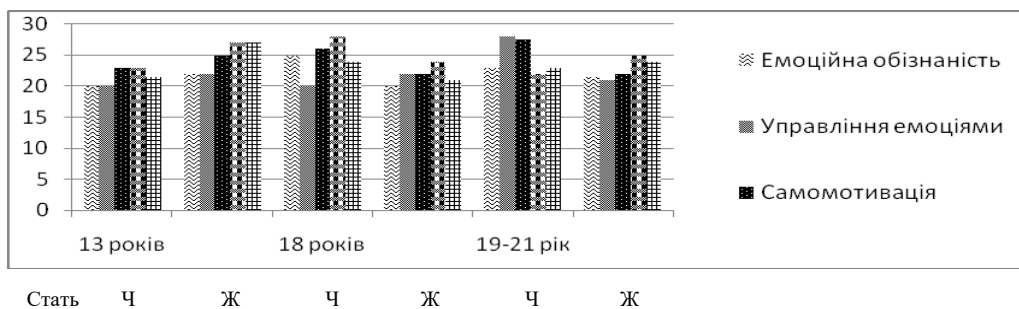


Рис. 1. Показники емоційного інтелекту за методикою Н. Холла.

Таким чином, за методикою Н. Холла, були виявлені певні зміни показників структур ЕІ відповідно до статі та віку респондентів. Серед учнів віком 13–14 рр. була відмічена тенденція до високих показників підструктур ЕІ серед респондентів жіночої статі. Причому середньостатистична різниця складає 2–5 балів. Для студентів віком 18 років характерна різниця у 5 балів для жінок у таких шкалах, як «емоційна обізнаність», «самомотивація», «емпатія» та «розпізнавання емоцій інших людей». Переважання середнього показника у чоловіків притаманна шкалі «управління емоціями» з різницею у 2 бали. І, відповідно, вікова категорія «19–21 рік» вносить корективи: у жінок різниця переважання у 3 бали притаманна для шкал «розпізнавання емоцій інших людей» та «емпатія». Проте чисельно змінюється різниця переважання чоловічої статі у шкалах «самомотивація», «управління емоціями» та «емоційна обізнаність». Середня різниця у показниках становить 5–7 балів.

Отримані показники дають змогу стверджувати, що рівень ЕІ змінюється із віком та залежить від статі. Протягом 5–7 років якісно зростають показники підструктур ЕІ. Проте загальний високий рівень характерний більше для жінок незалежно від віку.

У дослідженні за опитувальником ЕмІн Д. Люсіна взяв участь 71 респондент. З них віком 13–14 років – 22 респонденти (9 чоловічої та 13 жіночої статі), 19–21 рік – 11 респондентів жіночої статі, 38 респондентів віком 18–20 років (з них 12 чоловічої статі та 26 жіночої статі). Отримані результати подані в табл. 2 та на рис. 2.

## Показники емоційного інтелекту за опитувальником ЕмІн Д. Люсіна

Підструктури інтелекту	13-14 років		19-21 років	18-20 років	18 років
	чол	жін	жін	чол	жін
Контроль експресії	13,1	11,4	13,7	11,4	9,9
Розпізнавання своїх емоцій	18,7	19,3	17,7	16,0	17,6
Управління своїми емоціями	14,1	16,3	13,1	12,8	12,9
Розуміння чужих емоцій	21,2	22,8	25,5	25,4	23,6
Управління чужими емоціями	18,2	19,2	21,3	17,6	18,8
Міжособистісний емоційний інтелект	39,4	42,0	46,7	43,0	42,4
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	45,9	47,0	44,5	40,2	40,3
Розуміння емоцій	39,9	42,2	43,2	41,4	41,2
Керування емоціями	45,4	46,8	48,1	41,8	41,5

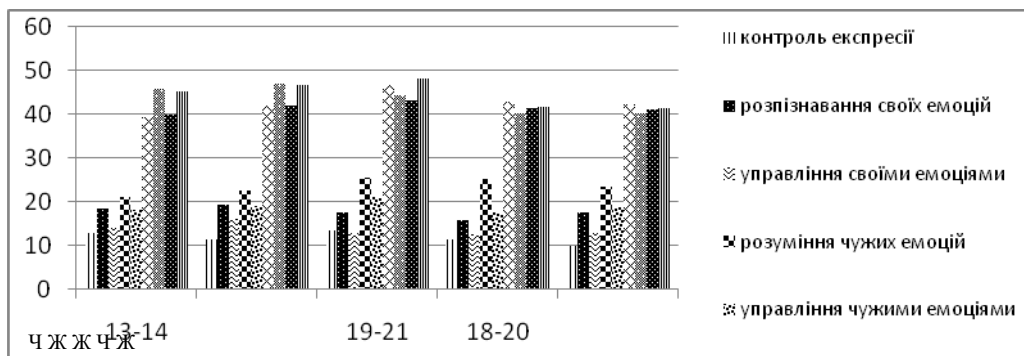


Рис. 2. Показники емоційного інтелекту за опитувальником ЕмІн Д. Люсіна.

З показників отриманих нами у респондентів 13–14 років, видно, що середньостатистична різниця становить близько 2 балів. Найбільш помітна вона у даних стосовно контролю експресії (+2 чоловіки), управління своїми емоціями (+2 жінки), загальні показники міжособистісного та внутрішньо особистісного інтелекту (+2 жінки), а також загальні субшкали з розуміння та керування емоціями (+2 жінки).

За результатами дослідження найбільший рівень контролю експресії присутній у жінок віком 19–21 р. Розпізнавання власних емоцій знаходиться на однаковому рівні у жінок 18 років і 19–21 року Рівень управління своїми емоціями однаковий у чоловіків і жінок однієї вікової категорії, тобто 18 років і дещо вищий у жінок віком 19–21 рік. Розуміння чужих емоцій – однакові показники у чоловіків та жінок віком 19–21 і 18–20 років, відповідно. Здатність управляти чужими емоціями найвища у жінок віком 19–21 рік. Відповідно, міжособистісний та внутрішньо особистісний ЕІ значно переважають у віковій категорії жінки 19–21 року. Загальне розуміння та керування емоціями з різницею близько 6 балів переважає у категорії «жінки віком 19–21 рік». Стосовно різниці між показниками «жінки-чоловіки 18 років», то не спостерігається значних коливань, що свідчить лише про якісну зміну емоційного інтелекту лише в залежності від віку, оскільки статевая приналежність не впливає на дані характеристики.

Таким чином, дослідження учнів, віком 13–14 років, показало, що показники ЕІ різняться у 2 бали між респондентами чоловічої та жіночої статі. Проте, результати дослідження студентів віком 18–22 роки демонструють відсутність залежності рівня ЕІ від статі. Показники свідчать лише про якісну зміну характеристик залежно від віку. Отже, дані дослідження дають змогу стверджувати, що ЕІ формується протягом досить тривалого часу і в підлітковий період має значення статевої приналежності. Але з часом його розвиток та формування стає менш залежним від статі і на перший план виходить лише вік респондента. Різниця у показниках між чоловіками і жінками одного віку зникає. Протягом 5–7 років якісно зростають показники підструктур ЕІ. Проте загальний високий рівень характерний більше для жінок не залежно від віку.

**Висновки.** Загальний аналіз проведених досліджень дає змогу стверджувати, що емоційний інтелект залежить від віку і здатний значно зростати протягом років; такий компонент як статевая різниця є суттєвим лише під час навчальної діяльності у школі.

## Література

1. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсіна, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
2. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer // Imagination, Cognition and Personality. 9. – 1990. – P. 185–211.
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки ; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 476 с.

4. Робертс Р. Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р. Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д. В. Люсин // Психология : журнал Высшей школы экономики. – Т. 1. – № 4. – 2004. – С. 3–26.

5. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИН / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.

6. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2009. – С. 350.

7. Деревянко С. П. Ситуативные аспекты актуализации эмоционального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / С. П. Деревянко ; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2009. – С. 90–113.

УДК 159.923.2

Р. П. ПОПЕЛЮШКО

*Хмельницький національний університет*

### **ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА**

Професійна діяльність практичного психолога на сучасному етапі розвитку освіти, ставить високі вимоги до особистості спеціаліста. Це пов'язано насамперед з новими суспільними потребами в освіті на початку ХХІ століття. Нова концепція освіти потребує поглиблення, удосконалення та збільшення ефективності діяльності майбутніх практичних психологів і досягнення ними високого особистісно-професійного розвитку.

Сучасні дослідження приділяють значну увагу підготовці студентів у межах особистісно-професійного становлення спеціаліста. Про поглиблення сутності професійної підготовки студентів свідчать роботи В. Бондар, В. Лозової, С. Сисоєва та інших, розширюються дослідження особистісно-орієнтованого навчання (В. Давидов, Н. Кузьміна, С. Максименко, В. Рибалко, С. Сисоєв), особистісно-діяльнісного підходу (А. Алексюк, В. Давидов), в яких особистісна і професійна складові розглядаються в тісному взаємозв'язку як основні структурні компоненти. Разом з тим у більшості випадків в літературі остаточно не визначено поняття професійного розвитку майбутнього практичного психолога.

З метою більш ґрунтовного пізнання проблеми професійного розвитку майбутнього практичного психолога в умовах підготовки у ВНЗ, необхідно розглянути дефініції «розвиток», «професійний розвиток», «розвиток професіоналізму особистості», та зупинитися на теоретичному аналізі проблеми.

В сучасних роботах психолого-педагогічного характеру, поняття «розвиток» охоплює ті зміни, які відбуваються в мисленні, поведінці людини як результат біологічних процесів організму і впливів навколишнього середовища. Розвиток виступає як процес, кожній стадії якого «притаманні риси фізичного розвитку, власна структура психічної діяльності, власні особливості внутрішніх зв'язків психічних процесів і властивостей особистості, її взаємозв'язків з навколишнім середовищем» [3].

О. В. Нестерова визначає «розвиток» як процес внутрішніх, послідовних кількісних та якісних змін фізичних та духовних сил людини [5, с. 14]. Розвиток, особливо особистісний, не зупиняється на протязі всього життя, змінюється тільки напрям, інтенсивність, характер та якість. Загальні характеристики розвитку, які надає Л. І. Анциферова, це незворотність, прогрес/регрес, нерівномірність, збереження попереднього в новому, єдність зміни та збереження [5, с. 14].

Аналіз літературних джерел засвідчує, що різні автори по-різному описують структуру особистісного і професійного розвитку, при цьому виділення тих чи інших складових цієї структури залежить від тих вихідних науково-методологічних основ, яких дотримується той чи інший автор. Однак ці різноманітні описи не стільки суперечать, скільки доповнюють один одного, відбиваючи всю багатогранність проблеми особистісного і професійного розвитку [4]. В численних закордонних та вітчизняних дослідженнях поняття «розвиток» пов'язується з діяльністю (навчання, професійна підготовка) та таким, що залежить від неї.

В психолого-педагогічній літературі ми знаходимо свідчення про те, що «професійний розвиток – це зростання, становлення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань та умінь, активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, яке призводить до принципово новому його устрою та способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії [6, с. 316].

Найбільш повне визначення «професійного розвитку особистості» надає Е. Ф. Зеєр [2]. Вчений пояснює його як «тривалий процес взаємодії особистості і професії, в якому розвиток особистості пов'язаний з розвитком індивідуально-психологічних особливостей спеціаліста і відбувається у відповідності з оптимальними заходами якісного виконання професійної діяльності.

З визначенням особистісно-професійного розвитку пов'язані такі поняття, як «професіоналізм», «розвиток професіоналізму особистості» та «розвиток професіоналізму діяльності», які поглиблюють характеристику процесу професійного зростання особистості майбутнього практичного психолога.

Вивчаючи категорію професіоналізму, українські дослідники посилаються на структуру професіоналізму педагогічної діяльності І. Бакаєвої і на праці А. Деркача, О. Зазикіна, Н. Кузьміної, А. К. Маркової, В. Сластьоніна, які розглядають професіоналізм як систему, що складається з двох підсистем:

професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності. А. О. Деркач зазначає, що «професіоналізм – це інтегральна психологічна характеристика особистості, яка включає наявність видів професійної діяльності та сполучення особистісних професійно важливих якостей, які забезпечують ефективне вирішення ним професійних завдань навчання та виховання зростаючого покоління, а також завдань професійного самовдосконалення» [1, с. 443]. Ми погоджуємося з А. О. Деркачем, що професіоналізм практичного психолога несе в собі три сторони: ефективне виконання з високою результативністю видів психолого-педагогічної діяльності (навчальної, розвиваючої, виховної, психодіагностичної, психокорекційної, самоосвітньої та ін.); повноцінне гуманістично спрямоване психолого-педагогічне спілкування, яке спрямоване на забезпечення співробітництва з іншими учасниками педагогічного процесу (з учнями, з колегами, з педагогами, з адміністрацією); зрілість особистості практичного психолога, яка характеризується поєднанням професійно важливих якостей, необхідних для високо результативної психолого-педагогічної діяльності та гуманістично спрямованого психолого-педагогічного спілкування [1, с. 445-446].

Не можна не погодитися з результатами досліджень А. К. Маркової, які доводять, що розвиток професіоналізму – це не тільки досягнення великих результатів в обраній професії, але і внутрішнє ставлення людини до неї (його мотиви, інтерес і т. ін.).

Слід також зауважити, що деякі вчені, розглядають професіоналізм як тісний взаємозв'язок між процесом професійної майстерності і формування особистісної цілісності. Виходячи з вище зазначеного, можна стверджувати, що існує єдиний професійний розвиток особистості майбутнього практичного психолога, в якому відбувається розвиток особистісних якостей, знань, умінь і навичок, розширення кола інтересів, зміна потреб, актуалізація ролі мотивів, більш високих щаблів досягнення професіоналізму, зростання потреб у набутті знань, умінь, навичок (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, В. Г. Зазикін, Б. Ф. Ломов).

Маючи на увазі в професійному розвитку наявність двох підструктур: «розвиток професіоналізму особистості» та «розвиток професіоналізму діяльності» (А. О. Деркач, В. Г. Зазикін, В. М. Дьяков) розглянемо особливості кожної з них.

До підструктури «розвиток професіоналізму особистості» входять засвоєння нових технологій та алгоритмів вирішення професійних завдань, вдосконалення стилю управління, розвиток деяких особистісно-ділових якостей, розкриття потенціалу особистості, зміна системи мотивів та цінностей. До підструктури «розвиток професіоналізму діяльності» включають наступне: зростання професійної компетентності вдосконалення системи професійних вмінь. Професійне зростання практичного психолога, продуктивність його професійної діяльності забезпечується єдністю професіоналізму особистості та діяльності.

Також у професійному розвитку необхідно відзначити стійкий зв'язок, сутність якого полягає в тому, що з одного боку, риси особистості того, хто працює, суттєво впливають на процес і результати професійної діяльності, з іншого, – процес формування особистості професіонала відбувається саме під впливом професійної діяльності.

Вчені зазначають, що особливістю професійного розвитку практичного психолога є те, що в період формування його професійної зрілості на творчому рівні відбуваються, з одного боку, розвиток індивідуальних характеристик, які впливають на самовизначення в професії, професійну адаптацію, а з іншого – психолого-педагогічна діяльність позитивно або негативно впливає на формування самооцінки, самоставлення. Цінним є те, що в процесі особистісно-професійного розвитку майбутнього практичного психолога відбувається не лише розкриття його внутрішнього потенціалу, але й його примноження.

Примноження професійного розвитку практичного психолога характеризують такі ознаки: розширення кола пізнавальних інтересів, домінування потреб самореалізації, зацікавленість прийомами самоосвіти, підвищення рівня психолого-педагогічної майстерності, розвиток самооцінки та Я-концепції. Отже, як стверджують А. О. Деркач, Н. В. Ніколаєва, Л. С. Рибалко, професійний розвиток практичного психолога розуміється як прогресивні зміни, які відбуваються в якості набуття ним знань, умінь та навичок працюючи саме в галузі практичної психології. В процесі професійного розвитку практичного психолога формується його професіоналізм.

**Висновок.** Професійний розвиток практичного психолога – це, з одного боку, процес цілеспрямованого формування особистості, з іншого – це процес розкриття, самостворення особистісно-професійних якостей, способів діяльності та професійної взаємодії. Професійний розвиток практичного психолога включає в себе особистісний досвід подолання труднощів і перешкод і самостійного досягнення успішних індивідуальних результатів професійного росту як фахівця.

Також, подальшого вивчення потребують проблеми професійного розвитку майбутнього практичного психолога, створення психолого-педагогічних умов для продуктивного професійного зростання.

### Література

1. Деркач А. А. Акмеология : учебник / А. А. Деркач ; под общ. ред. А. А. Деркача – М. : РАГС, 2002. – 630 с.
2. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 120 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк – К. : Рад. школа, 1989. – 460 с.
4. Кузовкин В. В. Теоретико-методологические проблемы личностного роста студентов / В. В. Кузовкин // Инновации в образовании. – 2001. – № 1. – С. 103–121.

5. Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах : учеб. пособие для вузов / О. В. Нестерова. – М. : Абрис-пресс, 2006. – 112 с.

6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии : словарь-справочник по педагогике / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

УДК 159.9: 316.48

Є. М. ПОТАПЧУК

*Хмельницький національний університет*

## **ПРОФЕСІЙНЕ ЗДОРОВ'Я ВИКЛАДАЧА ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Практика свідчить, необхідною умовою активної, нормальної і ефективної життєдіяльності людини є здоров'я. Серйозні порушення в цій сфері здатні викликати суттєві зміни у звичному стилі життя і можуть суттєво вплинути на працездатність людини. Зважаючи на це, фахівці розтлумачують поняття «здоров'я» як природний психосоматичний стан людини, що відображає її повне фізичне, психічне і соціальне благополуччя, яке забезпечую виконання трудових, соціальних і біологічних функцій [1–3]. Деякі дослідники розрізняють соматичне здоров'я (я – можу), психічне здоров'я (я – хочу), моральне здоров'я (я – повинен).

Останнім часом все більшу увагу дослідників привертає до себе проблема професійного здоров'я. Адже будь-яка праця може здійснювати на людину як позитивний, так і негативний вплив. Негативний вплив породжується дією несприятливих умов праці (перевантаженням, стресами та ін.), і здатен викликати професійну деформацію особистості та інші негативні наслідки. Зважаючи на це, є потреба серйозну увагу приділяти збереженню професійного здоров'я фахівців різних сфер діяльності, в тому числі й педагогічної. Зазначимо, що педагогічна діяльність викладача – це особливий вид діяльності, об'єктом якої є людина з притаманними їй якостями. Як розумова та творча діяльність вона здійснює велике навантаження на психіку особистості, що у свою чергу може позначитися на функціональному стані її організму. Серед дослідників прийнято вважати, що фізичні та психічні показники функціонального стану організму фахівця відображається поняттям «професійне здоров'я» [1-2].

Поняття «*професійне здоров'я*» відображає інтегральну характеристику функціонального стану організму людини за фізичними і психічними показниками з метою оцінки її здатності до певної професійної діяльності з визначеною ефективністю та тривалістю, а також стійкістю до несприятливих факторів цієї діяльності. Головним показником професійного здоров'я є професійна працездатність – максимально можлива ефективність діяльності фахівця, що обумовлена функціональним станом його організму. Під *професійним здоров'ям викладача* ми розуміємо здатність організму зберігати й активізувати компенсаторні, захисні, регуляторні механізми, що забезпечують працездатність і розвиток особистості викладача в умовах педагогічної діяльності.

Зазначимо, що формування професійного здоров'я викладача вищого навчального закладу розпочинається з професійного самовизначення. Тут важливо, щоб для людини вибір професії викладача не був випадковим, а відповідав її задаткам. Для цього вона повинна володіти низкою особистісних та професійних якостей, серед яких: витримка і самоконтроль, комунікабельність і творчість мислення, об'єктивність і справедливість, уважність і спостережливість, професійна компетентність і прагнення до самовдосконалення. Відсутність цих якостей буде негативно позначатися на професійному здоров'ї викладача і відповідно, на ефективності його педагогічної діяльності.

За вибором професій йде етап професійної підготовки викладача, на якому фахівець має оволодіти необхідною сукупністю професійних знань, умінь та навичок. Недосконалість професійної підготовки може у подальшому мати негативні наслідки для професійного здоров'я викладача.

Далі кожному викладачеві належить пройти етап первинної адаптації, поступово включитися в професійну діяльність. Ми можемо робити висновок про успішність проходження професійної адаптації викладача за допомогою таких критеріїв як: задоволеність від викладацької діяльності, встановлення позитивних ділових стосунків з колегами та студентами, успішність професійної діяльності, спрямованість на професійне самовдосконалення.

Адаптувавшись, викладач починає щоденно виконувати свої обов'язки, що вимагає від нього бути в постійній динаміці. На певному етапі виникає небезпека виникнення професійного вигорання, яке є характерним для комунікативних професій системи «людина-людина». Професійне вигорання у викладача може виявлятися через появу негативних установок у відношенні до себе, роботи, колег та студентів. Проблема ще й у тому, що ці негативні установки можуть мати прихований характер, часто не усвідомлюються й самим викладачем. Зазвичай, спочатку вони виявляються через внутрішнє роздратування, відчутті неприємні, а з часом – через емоційні спалахи, нестриманості, агресивності.

Поряд зі стресогенними чинниками, загальними для всіх людей, наприклад, в діяльності викладача існує низка професійних стрес-чинників: відповідальність, необхідність бути об'єктом спостереження і оцінювання, постійно підтверджувати свою компетентність, а також тимчасовість діяльності. Останній



чинник потрібно виділити спеціально не тільки через те, що він пов'язаний з найбільшою відмінністю викладацької діяльності, а й через те, що його дія роками підсилюється, якщо викладач не виробляє свою індивідуальну стратегію поведінки.

Серед чинників об'єктивного характеру, які негативно впливають на професійне здоров'я викладача, є такі як: нездорова конкуренція; професійне перевантаження; невдоволеність професійним і особистісним зростанням; випадки босінгу чи мобінгу та ін.

Серед особистісних факторів негативного впливу на професійне здоров'я фахівці виділяють: схильність до інтроверсії, низька соціальна активність і адаптованість; низький рівень самоповаги і самооцінки; високий рівень тривожності; низька комунікативна компетентність; схильність до конфліктних стилів поведінки.

За результатами нашого дослідження ми дійшли висновку, що викладачам для ефективного збереження власного професійного здоров'я важливо: *знати*: про професійне здоров'я, розуміти роль здоров'я для життєдіяльності; основні чинники, які можуть негативно чи позитивно впливати на професійне здоров'я викладача; види психогієни та специфічних засобів впливу на себе; *уміти*: контролювати свої почуття та психічні стани; використовувати оптимальні для себе методи саморегуляції; *дотримуватися* здорового способу життя і свідомо реалізовувати програму самозбережувальної поведінки: уникати несприятливих умов життєдіяльності, деструктивних стосунків у педагогічному колективі; не допускати фізичного, морального і психічного перевантаження; займатися спортом; організувати відпочинок; позбавлятися шкідливих звичок (перш за все зловживання алкоголем, наркотичними речовинами, тютюнокурінням).

Слід окремо звернути увагу на вміння викладачів організувати поведінку та міжособистісні взаємини таким чином, щоб вони не тільки не становили загрози професійному здоров'ю, а й сприяли б його збереженню. Особливо це стосується поведінки викладача в педагогічному колективі, де потрібно створювати сприятливий соціально-психологічний клімат та уникати конфліктів.

Загалом збереження професійного здоров'я вимагає від викладача певних дій і, перш за все, не бути покірним заручником життєвих обставин, а свідомо виявляти турботу про своє здоров'я та здоров'я людей, які з ним взаємодіють. То ж потурбуємось про наше професійне здоров'я і будьмо здорові!

#### Література

1. Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – 607 с.
2. Митина Л. Профессиональное здоровье учителя: стратегия, концепции, технология / Л. Митина // Народное образование. – 1998. – № 9–10. – С. 167–170.
3. Потапчук С. М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців : монографія / С. М. Потапчук. – Хмельницький : Вид-во Національної академії ДПСУ, 2004. – 323 с.

УДК 316.64

А. ПЯРНОЯ, И. КОНОПЛЕВА  
Юридическое бюро «SIDIV» (г. Нарва, Эстония)

#### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАЦИОНАЛИЗМА И КСЕНОФОБИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ РОССИЙСКОЙ ПРЕССЫ)

В современном русском языке наиболее употребительное значение слова «национализм» по смыслу приближается к шовинизму и ксенофобии. Оно имеет выраженный негативный оттенок и делает акцент на превосходстве своей нации, национальном антагонизме и национальной замкнутости. В силу того, что многие современные радикальные движения подчёркивают свою националистическую окраску, национализм часто ассоциируется с этнической, культурной и религиозной нетерпимостью.

Ученые рассматривают национализм, как идеологию, систему взглядов, постулирующую ценность нации как высшей формы общественного единства и имеющую большую социально-политическую и социально-бытовую направленность [7].

В настоящее время в литературе рассматривается три направления в изучении национализма в России:

- 1) национализм искусственно изобретается и насаждается национальными элитами в корыстных корпоративных целях как инструмент борьбы за власть и влияние (А. Г. Здравомыслов, В. А. Тишков;
- 2) стремление показать всю сложность, многогранность и неоднозначность национализма, его свойств и отношений, и отказ к рассмотрению его как однозначно негативного явления (Л. М. Дробижева, В. В. Коротеева, З. В. Сикевич, Г. В. Старовойтова);
- 3) национализм рассматривается и с позиций интегральной теории нации, которая стремится и способна раскрыть его культурно-психологическую природу, идеологические и политические свойства (С. Бирюков) [2].

Существуют различные подходы к пониманию природы национализма:

- 1) с позиций марксистского учения национализм рассматривается как продукт мелкобуржуазного сознания и мелкобуржуазной ограниченности, предрассудок, который должен преодолеть освободившийся пролетариат – общность социально экономического положения и интересов пролетариев всех стран гораздо сильнее и важнее, чем их национальные различия;

2) с точки зрения ряда представителей школы психоанализа (Э. Фромма, Т. Адорно, М. Хоркхаймера и др.) национализм – это возрождение и возведение в культ элементов первобытного родового мышления, «откат» от цивилизации в сторону варварства и дикости, т.е. безусловно отрицательное явление;

3) по мнению известного французского социолога Алена Турена, национализм – это реакция архаического, отсталого племенного сознания на распространение в масштабах всего мира достижений индустриальной цивилизации и массовой культуры – т.е. глобализации, стирающей национальные особенности и различия;

4) с точки зрения сторонников социологизаторского подхода, национализм – это идеология, созданная лидерами национальных движений и меньшинств с целью добиться власти для себя и привилегий для представляемых ими народов;

5) положительная трактовка национализма рассматривает его как естественного проявления духа и исторического самосознания народа, а также способ отстаивания его естественное проявление национального жизненных интересов (так понимали природу национализма лидеры многочисленных национальных освободительных движений стран «Третьего мира», русские мыслители славянофильского направления и др.) [2].

В структуре национализма можно выделить:

1) фундаментальная идея (идея национальной исключительности, исключительности национального языка и культуры, идея исключительных прав, прав на независимость, на определенную территорию);

2) идеализированный образ собственного этноса или нации как монолитной исторической общности – носителя определенных идеализированных качеств, которые отличают ее от всех других этнических общностей;

3) образ враждебных (либо конкурирующих) этносов или государств, которым приписываются негативные черты и намерения;

4) эпическая версия национальной истории, прославляющая достижения нации и принижающая ее конкурентов и противников;

5) образ вождей и героев-мучеников, воплощающих в себе лучшие черты собственного народа, а также образ его гонителей и палачей, наделенных характерными негативными чертами;

6) национальные ценности, выступающие в качестве концентрированного и неизменного выражения интересов собственного этноса, а также комплекса предъявляемых к его моральному облику и поведению требований;

7) поведенческие установки – от пропагандируемых стереотипов национального поведения до разработанных программ действий национальных движений в конкретных ситуациях;

8) идеологические доктрины и программы национальных движений;

9) технологии этнической мобилизации, используемые лидерами национальных движений [2].

Информация, подаваемая в СМИ, высказывания политиков разных уровней, содержание интернет-сайтов националистических организаций (таких как ДПНИ, Славянский Союз, Великая Россия, РОД, НАРОД и др.) в большинстве своем представляют националистическую тематику в категориях жесткого этноцентризма, изоляционизма [1].

Так, по убеждению В. В. Путина, межнациональные отношения в России лучше, чем в странах Европы. Кроме того, он уверен, что пропаганда националистических идей, заявления о необходимости создания моноэтнического государства – «кратчайший путь к уничтожению русского народа и русской государственности» [1]. По его мнению, главная задача его в будущем будет заключаться в создании национальной политики, основанной на гражданском патриотизме. Между тем, понимая, что нынешняя миграционная политика России как раз и породила недовольство, Путин предлагает ее ужесточить. По его словам, «со следующего года необходимо сделать обязательным для приобретения или продления миграционного статуса экзамен по русскому языку, по истории России и русской литературе, по основам нашего государства и права» [1] (интересно, каждый ли Российский гражданин сдаст такой экзамен...). Анализируя причины возникновения конфликтов на национальной почве, В. В. Путин приходит к выводу, что они являются обостренной реакцией «на отсутствие справедливости, на безответственность и бездействие отдельных представителей государства, неверие в равенство перед законом и неотвратимость наказания для преступника, убеждение, что все куплено и правды нет» [1].

На вопрос о том, какие причины порождают в современном обществе национализм, ксенофобию, насилие среди детей и подростков на сайте [direktor.ru](http://direktor.ru) ответила директор одной из Московских школ А. Е. Гербер. По ее мнению – это отсутствие каких-либо моральных ценностей, того внутреннего стержня, за который держится человек в жизни. Для многих людей, которые имеют семью и детей, таким стержнем может быть именно ответственность за своих близких, это многих держит. Но молодежь, у которой нет еще семьи, «как пьяный, пытающийся устоять, хватается за воздух – хватается за национальную идею». Один из выходов из подобной ситуации, по мнению педагога, – это постоянное взаимодействие семьи и школы. Умные книги, умные беседы, умные экскурсии на темы, связанные с культурой других народов, постоянный контакт родителей и учителей, постоянное отслеживание, чем семья живет и дышит, – все эти вещи присутствуют в жизни, например, зарубежных школьников, и все это должно быть и в жизни наших школ и детей. Это должно стать государственной политикой, и до тех пор, пока в нашей стране вопрос толерантности таковым не станет, все это – только разговоры [9].

Российский аналитик А. Собянин в статье для интернет-газеты «Новое поколение» заявил, что, по его мнению, «Россия для русских!» – это не страшилка, это прямое свидетельство реальной потери управления

обществом. Он считает, что правоохранители заинтересованы иметь для всяких случаев такой «грязный силовой инструмент», но в целом они лишь оседлали существующую и вполне живую, спонтанную реакцию российского общества на массированное появление огромных масс приезжих, которые не желают или не могут инкорпорироваться в общекультурное пространство городов России. По словам А. Собянина, «... постоянные обнаружения убитых в Москве и других крупных городах гастарбайтеров, езда на авто по Александровскому саду близ Кремля и беспредел горцев Кавказа в общежитиях вузов, обратная реакция русских горожан и радикальная реакция антифашистов – это все проявления неадекватности государства» [8]. Аналитик утверждает, что «национализм в России есть, есть в России и интернационализм. Россия ... в периоды русских княжеств, Российской империи и СССР всегда в лучшие годы была интернациональна, всегда в элите нерусских был значительный процент, а население само удерживало бытовую национализм в рамках, не переходящих в прямую агрессию». А. Собянин уверен, что проявления национализма – это обкатка неких нужных правоохранителям технологий. По его мнению, гоппников-погромщиков втемную используют как аргумент для предстоящих «оргвыводов» в виде снятия каких-то фигур с постов, ослабления каких-то групп в позиционной «борьбе бульдогов под ковром», проведению непопулярных поправок в законы или непопулярных законов, того же Закона о полиции, например, для закручивания гаек на конкретных направлениях [8].

Почти каждый день в новостных лентах информагентств появляются сообщения криминального толка, в которых фигурируют чеченские (узбекские/таджикские/дагестанские и пр.) фамилии. Создается ощущение, что национализм в обществе поддерживается умышленно: на смену одному громкому делу приходит другое. В то же время государственные деятели активно говорят о необходимости толерантности.

По словам старшего научного сотрудника Социологического института РАН Татьяны Протасенко, исследования показывают, что от месяца к месяцу уровень неприятия «местных» к «понаехавшим» растет. По ее словам, градус национализма начал подниматься и в связи с очевидной близостью финансового кризиса: «коренные» боятся, что «понаехавшие» займут их рабочие места [4].

Политолог Дмитрий Гавра считает, что никакой «скоординированной кампании» по повышению градуса национализма в России нет. «Наоборот, многие журналисты научились не называть в своих публикациях национальность «героев». В ряде случаев фамилии сами за себя говорят, – отмечает Гавра. Кроме того, говорит эксперт, так называемое «обыденное сознание» традиционно не приемлет все инородное. «С моей точки зрения, мы имеем фоновый уровень заметной межэтнической напряженности в больших городах. Но этот фоновый уровень не дает оснований говорить о том, что будет какой-то взрыв», – заключает эксперт [4].

А вот точка зрения Е. И. Видманова [3], разместившего статью в сети Интернет и позиционирующего себя как рядового жителя страны, искренне относящегося к своей стране и русским людям. Ставя риторические вопросы – «Где сейчас проходит грань между национализмом и национальной ненавистью? Почему русский национализм трактуется государственной властью, как нацизм, экстремизм и даже фашизм и в то же время национализм других народов рассматривается как право нации на национальную культуру и самоопределение?» – Е. И. Видманов считает, что главная задача русского национализма должна заключаться сейчас в просветительской деятельности, в желании помочь многим осознать свою принадлежность к русской нации, научить гордиться этим, научить себя вести достойно и культурно, как и положено любой цивилизованной нации. Тот, кто под лозунгами – «бей чурок», выводит сейчас молодёжь на улицу на самом деле враги русского национализма. Именно такие действия и квалифицируют как экстремизм, и это не даёт возникнуть стоящему националистическому движению, которое бы стали поддерживать истинные русские патриоты. Он объясняет свою точку зрения экскурсом в историю, говоря, что, по его мнению, первыми националистами в России были славянофилы. Во второй половине XVIII века в связи с интересом образованных кругов высшего общества появился интерес к течениям западноевропейской философии и политической мысли (то есть задолго до появления всякого рода упоминаний о фашизме). Западники (начиная с Радищева) полагали, что Россия должна идти за прогрессивными и либеральными силами по тому же пути, на который вступили Западная Европа и США. Славянофилы не соглашались видеть в Западе лидера и тем более образец для подражания. Они верили, что у России особый путь в связи с её географическим положением, авторитарным и православным прошлым.

В интервью BBC [5] выступили с заявлениями по поводу ксенофобии в России несколько приглашенных экспертов. А. Белов (один из основателей Движения против нелегальной иммиграции) утверждал, что большинство россиян против притока в столицу граждан неславянских национальностей. Причина в том, что вновь прибывшие ведут себя агрессивно, навязывают свои, чуждые коренным жителям привычки и модель поведения.

По мнению Д. Дубровского (директор программы прав человека в Смольном институте свободных искусств и наук) [5], ксенофобские взгляды разделяет в России не только большая часть населения, но и милиция. Поэтому шансов быть задержанными, попасть в КПЗ и получить срок у людей с неславянской внешностью, гораздо больше.

Председатель думского комитета по делам молодежи Павел Тараканов [5] признает, что несмотря на то, что Россия – исторически многонациональная страна, сегодня в обществе отсутствуют элементарные нормы уважения и толерантности к представителям других национальностей, а также знания о культуре других наций. Депутат признает, что происходит это по причине того, что никакой работы по формированию мышления, в котором преобладала бы политика многокультурности, не ведется. П. Тараканов называет три основные причины нынешнего разгула страстей: во-первых, это огромный поток

насилия в СМИ, который задает определенные модели поведения, как бы говорящие, что насилие – это нормально, превращающие насилие в обыденность. Во-вторых, провал национальной политики, так как соответствующего министерства больше нет, а небольшой департамент в Министерстве регионального развития имеет мизерный бюджет и никто его не увеличивает. Третья причина – огромная коррупция, позволяющая правонарушителю «откупиться» от ответственности.

Президент общественной палаты Санкт-Петербурга и автор закона о межнациональных отношениях Игорь Риммер [5] полагает, что причина молодежных погромов в том, молодежь вычеркнута из активной жизни – и экономической, и культурной.

Российский писатель и журналист Денис Драгунский, основавший в 2000 году Институт национального проекта «Общественный договор», полагает, что проблема все же не в бессилии власти, а в том, что власть не выполняет своих государственных функций – «То, что происходит в станице Кушевская, в Волгодонске, в других городах, где, по сути, правят мафиозные структуры, правит криминал, показывает ослабление государства. Показывает, что и принятие решений и насильственное принуждение происходят на низовом уровне вне государства» [5].

Конечно, высказывания отдельно взятых экспертов и просто желающих высказаться не дают общей картины о восприятии россиянами проблемы национализма и ксенофобии в России, но позволяют увидеть разницу существующих в настоящее время точек зрения.

И в заключение приведем объективные данные, зафиксированные Информационно-аналитическим центром «Сова» [6], который ежемесячно публикует результаты мониторинга проявлений расизма и ксенофобии в России. Инциденты аналитиками были зафиксированы в Москве, Санкт-Петербурге, Новосибирской, Ростовской и Самарской областях. Жертвами нападения стали уроженцы Центральной Азии, Кавказа, члены неформальных и левых молодежных групп, ЛГБТ-активисты, русские. Всего за первое полугодие 2012 года в 14 регионах России погибло и было ранено не менее 70 человек. В мае 2012 года русские националисты традиционно участвовали в маршах и митингах 1 мая в Москве и не менее, чем в 17 других городах. В Москве «Гражданский марш» у м. Октябрьское поле собрал около 500 человек, что немного меньше, чем годом ранее. 6 мая в шествии оппозиции «Марш миллионов» и 9 мая в шествии и митинге КПРФ националисты участвовали в очень небольших количествах. Зато они пытались сыграть активную роль в «оккупационных» протестных лагерях в Москве на Чистых прудах и особенно на площади Восстания.

В российской части сети Интернет продолжают распространяться видеоролики, в которых представители киргизской банды «Патриот» издеваются над соотечественницами за то, что они встречались с молодыми людьми – выходцами из Таджикистана. Зафиксированы акты вандализма, которые можно было расценить как мотивированные ненавистью или неонацистскими идеологическими установками. Пострадали идеологические и православные объекты. С начала года произошло не менее таких 23 таких акций вандалов в 13 регионах страны.

Всего с начала года было вынесено не менее 6 приговоров по делам о расистском насилии, в которых был бы учтен мотив ненависти – против 19 человек в 5 регионах страны: 12 человек приговорены к различным срокам лишения свободы, 4 – осуждены условно, 1 – приговорен к пожизненному заключению, 1 – освобожден от наказания в связи с примирением сторон, 1 оправдан. Всего с начала 2012 года по делам о ксенофобной пропаганде был вынесен 31 приговор в 27 регионах страны, по которым было осуждено 40 человек.

Вместе с тем пока не все проблемы решены в сфере правовой профилактики и правового регулирования действий ксенофобского и националистического характера, которые нередко принимают форму экстремизма.

### Литература

1. Артемов А. Путин: Национализм в России невозможен, но мигрантов мы приструним [Электрон. ресурс] // Аргументы и факты. – Путь доступа : <http://www.aif.ru/society/article/48887> (дата обращения: 05.09.2012).
2. Бирюков С. Национализм в России: мифы, реальность и будущее [Электрон. ресурс]. – Путь доступа : <http://www.apn.ru/publications/article22166.htm> (дата обращения: 05.09.2012).
3. Видманов Е. И. Что такое национализм в современной России? [Электрон. ресурс]. – Путь доступа : <http://www.newsland.ru/news/detail/id/578843/> (дата обращения: 05.09.2012).
4. Галкина Ю. Градус национализма в России растет, но взрыва не будет [Электрон. ресурс]. – Путь доступа : [http://www.neva24.ru/a/2012/06/22/Gradus\\_nacionalizma\\_v\\_Ros/](http://www.neva24.ru/a/2012/06/22/Gradus_nacionalizma_v_Ros/) (дата обращения: 05.09.2012).
5. Ксенофобия в России: за точкой кипения [Электрон. ресурс] // Русская служба ВВС. – Путь доступа : [http://www.bbc.co.uk/russian/russia/2010/12/101217\\_gussian\\_extremism.shtml](http://www.bbc.co.uk/russian/russia/2010/12/101217_gussian_extremism.shtml) (дата обращения: 05.09.2012).
6. Расизм и ксенофобия в России [Электрон. ресурс] // Информационно-аналитический центр «Сова». – Путь доступа : <http://www.hro.org/node/14260> (дата обращения: 05.09.2012).
7. Савченко И. Современный русский национализм: причины роста и роль интеллигенции // XII международная теоретико-методологическая конференция «Интеллигенция в этноконфессиональном мире: пути выбора». – РГГУ, 2011. – С. 152–163.
8. Собянин А. Год трусливого зайца [Электрон. ресурс]. – Путь доступа : <http://www.centrasia.ru/newsA.php?st=1292658780> (дата обращения: 05.09.2012).
9. Терешатова Е. Школа: тест на толерантность. Интервью с А. Е. Гербер [Электрон. ресурс]. – Путь доступа : <http://direktor.ru/interview.htm?id=23> (дата обращения: 05.09.2012).

**ХАРАКТЕРИСТИКА КОГНІТИВНОГО ТА ОПЕРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТІВ  
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЗАПОБІГАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ  
СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ**

Актуальність формування готовності студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів в професійній діяльності визначається необхідністю створення умов для розвитку та навчання студентів і здатності засвоювати не тільки готові знання, але й вміння ними користуватися. Ефективність готовності студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів, на нашу думку, залежить від сформованості таких компонентів психологічної готовності, як мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний.

Особливої уваги заслуговує когнітивний компонент, який характеризується як сукупність знань, необхідних психологу для здійснення професійної допомоги при запобіганні та подоланні сімейних конфліктів. Професійні знання психолога необхідні для ефективної професійної діяльності даного спрямування охоплюють інформацію про систему конфліктологічних знань та знань психологічних основ з професійної роботи при вирішенні сімейних конфліктів (суть поняття сімейний конфлікт, його види, типи, функції, причини та структура сімейних конфліктів, образи конфліктних ситуацій, динаміка та наслідки сімейних конфліктів, методи попередження та подолання конфліктів у сім'ї). Таким чином, проявляється цей компонент на рівні теоретико-методологічної підготовки спеціаліста. Науковці М. І. Д'яченко та Л. О. Кандибович цей компонент назвали – “орієнтаційним”, розуміючи його як уявлення про особливості професійної діяльності, про її вимоги до особистості [1]. Однак, в руслі нашого дослідження ми надаємо перевагу назві “когнітивний компонент”, оскільки, на нашу думку, це краще відображає психологічну характеристику пізнавальної (когнітивної) сфери особистості психолога і відображає результат індивідуальних пізнавальних зусиль та індивідуального досвіду з конкретного виду діяльності.

Знання, якими володіє психолог, на думку Н. В. Чепелевої [2], не просто інформація, яка пасивно зберігається у його пам'яті, а знаряддя регуляції практичної діяльності, засіб для прийняття самостійних рішень у конкретних ситуаціях, принцип, що спрямовує й організовує його дії. Також дослідниця вважає, що знання є той критерій, за допомогою якого психолог оцінює результативність своєї роботи. Як бачимо, глибокі знання – запорука ефективної професійної діяльності. Опираючись на роботи Н. В. Чепелевої, ми вважаємо, що знанням майбутнього психолога по запобіганню та подолання сімейних конфліктів повинні бути притаманні певні якості. Зокрема, це системність, що забезпечує пов'язаність окремих блоків знань численними і різноманітними зв'язками. Крім того, знанням притаманні усвідомленість, міцність, оперативність, повнота та глибина. Якщо студент не уявляє, як і де використати знання, то їх не можна вважати міцними. Повнота знань свідчить про їх розгалуженість, поінформованість людини у багатьох галузях науки. Глибина свідчить про наявність у людини систематизованих знань, обґрунтованість кожного блока знань, зв'язок його з іншими блоками.

Знання студентом-психологом загальних якостей, специфіки та конкретики власної професійної діяльності, її структури та змісту є необхідною передумовою психологічної готовності до неї. Перелік питань, у яких психолог повинен бути компетентним, включає також знання власних індивідуальних особливостей, здібностей, можливостей, сильних та слабких сторін особистості, а також знання щодо засобів компенсації власних недоліків.

Досвідчені науковці вважають, що професійні знання психолога мають як позитивні так і негативні сторони. Серед недоліків слід зазначити низький рівень надійності таких знань, відсутність пояснень та вірогідність їх необ'єктивності. Перевагами практичних знань психолога є їх схоластичність та інноваційність.

Таким чином, активне використання знань у галузі психології сімейних конфліктів вимагає від психолога дотримання наукових принципів у своїй професійній діяльності, оцінку ефективності використання наукових принципів у певній ситуації, постійного удосконалення та модернізування своєї бази наукових знань, а також очікувані реальних результатів в залежності від сильних та слабких сторін наукових принципів. На основі аналізу науково-психологічної літератури ми дійшли висновку, що обсяг знань майбутнього психолога має бути достатньо великий, включаючи дві групи (загальних та спеціальних знань).

Аналізуючи передовий досвід фахівців у галузі сімейної конфліктології та сімейного консультування, можна висунути такі вимоги до знань студента-психолога. Отже, психолог при запобіганні та подоланні сімейних конфліктів повинен мати знання в обсязі вищої освіти за спеціальністю: «Психологія», а також досконалі знання з психології конфліктів, консультування, сімейної психології; повинен знати особливості професійної діяльності психолога у консультуванні, основні напрямки розвитку сучасної психологічної науки, методи самостійного засвоєння психологічних знань; володіти основами психокорекційної роботи з членами сімейного конфлікту; має знати загальну, психологію, психологію особистості, психофізіологію. Не менш важливим є знання психологом основних психологічних особливостей суб'єктів сімейного конфлікту у їх динаміці, характеристики реальних процесів і взаємозв'язків у сім'ях. Тут, перш за все, психологу слід знати психологічні особливості членів сімейного конфлікту як цілісний феномен їх індивідуальності.

Психолог повинен бути обізнаним у таких галузях психології як «Етика і психологія сімейного життя», де повинен знати: специфіку предмета етики і психології сімейного життя; фактори, що впливають на розвиток і формування етики і психології подружжя; типи сімей та сучасні тенденції у розвитку сім'ї; динаміку розвитку сім'ї; структуру сімейних ролей; психологічні особливості сучасної сім'ї; кризові періоди в розвитку сімейних стосунків; проблему стосунків поколінь; психологічні особливості статей та їх врахування у подружньому житті; прийоми визначення причин та вирішення подружніх конфліктів; методи та прийоми корекційної та профілактичної роботи з подружжям. При вивченні вивчення дисципліни «Соціальна психологія» студент повинен володіти знаннями основних категорій й поняття соціальної психології; системою знань про закономірності психічного розвитку, фактори, що сприяють особистісному росту; системою знань про закономірності спілкування й способи керування індивідом і групою; сутністю соціально-психологічної характеристики спілкування та комунікативних процесів при соціальній взаємодії; сутністю психології соціальної взаємодії та конфліктної взаємодії; психологією соціалізації та соціально-рольового поведіння особистості; сутністю соціальної психології груп і міжгрупової взаємодії.

Зв'язок конфліктології з циклом психологічних дисциплін полягає насамперед у тому, що глибоке психологічне осмислення проблемних ситуацій сприяє набуттю досвіду вміло поводитися з опонентами, давати правильні поради, як запобігти проблемним ситуаціям, як виходити з них або розв'язати конфлікт, коли він розпочався. Психологічні дисципліни, наприклад, вікова й педагогічна психологія, закладають основи, як правильно формувати поведінку дитини та підлітка, формувати особистість, знати вікові відхилення, особливості індивіда, щоб не зашкодити психологічному розвитку в подальшому та соціалізувати особистість у суспільстві. Психодіагностика допомагає психологу проводити дослідження прогностичного плану. Психокорекція, психотерапія, психологічне консультування допомагають налагодити стосунки в малих і великих групах, а також індивідуально. Важливо враховувати досвід психологічної науки, її позитивну роль у процесі вирішення внутрішньо-особистісних конфліктів.

Практика життя вчить нас враховувати взаємозв'язок конфліктології з циклом педагогічних наук. Проявляється цей зв'язок, з одного боку в процесі виховання дитини, особистості й навчання майбутнього фахівця, а з другого – з виявлення педагогічного такту в процесі розв'язання проблемних ситуацій та життєтворчості. З психофізіологічного погляду психолог повинен володіти сферою наукових знань, що осмислюють відносини між людьми на психогігієнічному рівні.

Зазначимо, що когнітивний компонент професійної діяльності психолога при запобіганні та подоланні сімейних конфліктів тісно пов'язаний з операційним компонентом. Операційний компонент ми розглядаємо як актуалізацію всієї сукупності умінь та навичок, які забезпечують ефективність вирішення практичних завдань професійної діяльності при допомозі сім'ям, тобто визначення найбільш ефективних способів, методів та прийомів запобігання та подолання сімейних конфліктів, що здійснюється через систему вмінь, професійно-важливих якостей та здібностей. Особливу увагу слід приділяти вивченню психологом принципів і технологій виконання функціональних обов'язків, які реалізуються завдяки його професійним умінням.

Професійні уміння психолога являють собою дії та техніки, які він використовує для реалізації обов'язків і функцій у процесі запобігання та подолання сімейних конфліктів. Вони виступають у якості вихідних елементів цілісної технології професійної діяльності. А навички відображують набуту психологом здатність виконувати професійні дії, прийоми, конкретні професійні функції. Професійні уміння охоплюють цілий арсенал дій психолога з метою виконання професійних функцій. Психологу необхідно вміти об'єктивно та всебічно аналізувати умови, цілі та завдання життя і професійної діяльності членів сімейного конфлікту, планувати та ефективно здійснювати професійну діяльність відповідно до інтересів кожного члена сім'ї та сім'ї в цілому, систематично вивчати та об'єктивно оцінювати результати власної професійної діяльності, а також реалізувати заходи щодо її оптимізації. У числі базових компонентів професійних умінь психолога можна виділити здатність регулювати свою розумову діяльність і психічні стани, здійснювати весь комплекс діяльних елементів, які складають цілісну технологію ефективної професійної діяльності психолога. При характеристиці операційного компонента готовності ми опиралися на те, що професійні вміння психолога виступають вихідними елементами цілісної технології роботи психолога відповідно до інтересів членів сім'ї, а також як прийоми мобілізації психічних станів, активізації психічних ресурсів членів сімейного конфлікту тощо.

Систему вмінь складають: організаційні (основні підходи, техніки та технології попередження, регулювання та вирішення сімейних конфліктів, розробляти і здійснювати заходи по попередженню конфліктів в сім'ї, психологічно правильно будувати відносини з клієнтами в процесі здійснення посередницької діяльності при вирішенні конфліктів); комунікативні вміння (встановлювати контакт з клієнтом, викликати довіру, керувати самим собою і процесом спілкування; розуміти думки і впливати на поведінку, емпатійно розуміти потреби клієнта; адекватно сприймати психічний стан; прогнозування та попередження конфліктних ситуацій; подолання психологічних бар'єрів у спілкуванні; уважність, тактовність; вміння викликати відвертість, адекватно реагувати на питання); інформаційно-орієнтаційні вміння (аналіз спеціальної науково-методичної літератури, з метою поповнення обсягу знань з проблем виникнення та вирішення сімейних конфліктів; виявлення причин помилок та труднощів і визначення більш ефективних шляхів та методів своєї діяльності у визначеному напрямку, відповідно до умов її протікання та наявної ситуації; пошук необхідної інформації, вивчення новітніх досягнень у визначеній сфері професійної діяльності і застосування їх на практиці); конструктивні вміння (відбирати і структурувати арсенал засобів професійної діяльності; розпізнавати переваги та недоліки конкретних форм роботи і добирати найбільш адекватні та ефективні; знаходити оптимальний вихід із нестандартних ситуацій;

передбачати труднощі і попереджувати їх; прогнозувати власні дії та дії членів сімейного конфлікту, перебудовувати їх у випадку необхідності; об'єктивно оцінювати діяльність власну та інших; планувати свою діяльність, опираючись при цьому на результати попередніх досліджень і проектувати на цій основі систему психологічних впливів з метою запобігання чи подолання сімейних конфліктів); дослідницькі вміння (здійснення експериментальних, діагностичних досліджень; вивчення ефективності використовуваних впливів на взаємостосунки членів сім'ї; аналіз психолого-педагогічних явищ та виявлення в них профорієнтаційних моментів; вивчення та узагальнення досвіду колег з метою використання у власній психологічній практиці); діагностичні вміння (володіння методами та методиками, гнучке їх використання в практичній діяльності; вміння адекватно добирати методики та засоби вивчення особистості клієнтів, їх інтересів, нахилів та здібностей); корекційні вміння (вміло та доцільно застосовувати весь арсенал методів, прийомів, засобів та технологій при запобіганні та подоланні сімейних конфліктів).

**Висновки.** Готовність студента-психолога до запобігання та подолання сімейних конфліктів розглядається як складне, особистісне утворення, що виражає прагнення фахівця на основі наявних професійних знань і вмінь, професійної спрямованості й особистісних якостей успішно вирішувати завдання запобігання та подолання сімейних конфліктів. Вона поєднує професійні знання, уміння, професійну спрямованість і особистісні якості, набуті у процесі навчання у ВНЗ для застосування їх у професійній діяльності. Ефективність готовності студентів-психологів до запобігання та вирішення сімейних конфліктів, на нашу думку, залежить від сформованості таких компонентів психологічної готовності, як мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний. Виділені нами структурні компоненти готовності майбутнього психолога до запобігання та подолання сімейних конфліктів знаходяться в тісному зв'язку і динамічній взаємодії між собою, взаємодоповнюючі і взаємовпливаючі один на одного.

### Література

1. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

2. Чепелева Н. В. Проблемы личностной подготовки психолога-практика в условиях ВУЗа / Н. В. Чепелева, Л. І. Уманець // Материали междунар. конф. "Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика". – Одеса, 1992. – С. 111–113.

УДК 159.316.77

Л. М. САМОШКИНА, С. Ю. КЛОЧКО  
*Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара*

### СПІВВІДНЕСЕННЯ ОБРАЗУ МАТЕРІ ТА ОБРАЗУ ПЕДАГОГА В УЧНІВ ПУБЕРТАТНОГО ВІКУ

Спілкування – «універсальна реальність, в якій зароджуються, існують і проявляються на протязі усього життя психічні процеси, стани та поведінка людини» [5, с. 125], воно уособлює в собі єдність трьох сторін: інтерактивної, комунікативної та перцептивної. Одну з найважливіших ролей в процесі міжособистісної взаємодії між людьми грає процес сприйняття, яке є обов'язковою складовою цієї взаємодії і забезпечується перцептивною стороною спілкування. Можливість відображення у свідомості кожного з нас образу іншої людини, створює ґрунт для взаєморозуміння.

Торкаючись категорії образу, ми маємо на увазі продукт соціальної перцепції, що виникає на підґрунті спілкування та взаємодії між людьми, де кожен з нас виконує роль учасника міжособистісних стосунків. Образ – чуттєве враження, в якому явища, їх якості (форма, величина і т.д.) виступають перед нами як предмети чи об'єкти пізнання [3]. Наявні, сформовані в людини образи, які вона засвоїла по мірі накопичення особистісного досвіду, утворюють образну сферу особистості., у якій варто виділити незвичайну здатність образів бути одночасно обумовленими і обумовлюючими. Тому ми звертаємо увагу на здатність одних образів ініціювати появу інших, уже наділених певними якостями. Оскільки кінцевим результатом сприйняття є образ, зацікавлення викликає можливість наявності зв'язку між образом матері та образом вчителя в учнів підліткового віку.

Разом із тим, поняття образу обов'язково включає відношення до того, що ним відображається, бо апелює до активності сприймаючого суб'єкту. Відношення дитини до світу – це залежна і похідна величина від самого безпосереднього та конкретного його відношення до дорослої дитини [2]. На усіх етапах онтогенезу, розвиток дитини пов'язаний із участю дорослого і відбувається у взаємодії із ним [4]. А, отже, образ близького дорослого значною мірою може впливати на цей розвиток. Фундаментальним мотивом життя людини можна вважати потребу у встановленні задовольняючих її взаємовідносин, у цьому сенсі людей можна розглядати як шукачів об'єктів, які забезпечують їм бажані зв'язки [1]. Мати виступає по відношенню до дитини первинним об'єктом взаємодії, образ якої інтерналізується і вбирається дитиною у власний внутрішній світ. Звідси витікає, що першим образом, засвоєним дитиною є образ матері, який, за рахунок своєї первинності, має змогу обумовлювати сприйняття інших значущих людей під певним нахилом.

Відносини із вчителями в учнів пубертатного віку також слід розглядати як відносини із важливими об'єктами, тому слід розуміти, що образ педагога, який обумовлюється як чуттєвими якостями, так і гіпотетичними конструктами, визначається характером дій навчальної взаємодії, у ході якої первинний образ видозмінюється. Виконуючи низку робочих обов'язків, які вимагає від учителя його професійна спрямованість, він втілює у життя свій педагогічний потенціал, до складу якого входять різного типу якості та характеристики педагога. Саме за рахунок наявності цих характеристик вчитель виконує свою високу місію і, в той же час, створює у свідомості своїх вихованців відповідне відношення до себе, відповідний образ. Сприйняття образу педагога у пубертатному віці має особливість у тому, що учні, окрім розумових здібностей свого вчителя, окремо виділяють його особистісні характеристики. Це дає можливість точного співвіднесення його наявності із образом матері, який, як зазначається, є первинним.

Дані, отримані з аналізу теоретичних джерел, дають змогу організувати відповідним чином емпіричне дослідження зазначеної тематики. Предмет емпіричного дослідження виражаємо через зв'язок образу матері та образу педагога, які виникають в учнів пубертатного віку за рахунок процесу сприйняття. Концептуальна гіпотеза дослідження полягає у наступному: образ матері обумовлює створення відповідного образу педагога як іншої важливої особистості у житті учнів пубертатного віку. Здійснення емпіричної перевірки висунутого припущення реалізуємо шляхом застосування відповідного методичного інструментарію: методика «Чи існують приклади у Вашому житті?», кольоровий тест Люшера, методика Дембо–Рубінштейн, тест Лірі та авторська методика у вигляді тематично спрямованої казки. На сьогодні розробленість проблеми знаходиться на етапі обробки даних, отриманих під час проведення дослідження.

### Література

1. Кернберг О. Ф. Отношения любви. Норма и патология / О. Ф. Кернберг. – М. : Класс, 2004. – 256 с.
2. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
3. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии / Л. С. Рубинштейн. – Спб. : Питер, 2008. – 713 с.
4. Филиппова Г. Г. Психология материнства : учебное пособие / Г. Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
5. Шевардин Н. И. Социальная психология в образовании. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевардин. – М. : Владос, 1995. – 542 с.

УДК 159.922.8

С. М. СЕЛІВАНОВА

*Первомайський інститут  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова*

## ВПЛИВ СУЧАСНОГО ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА МОРАЛЬНУ ПОВЕДІНКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Постановка суспільної проблеми.** Телебачення у сучасному світі має велику привабливість для людини. Воно є засобом масової комунікації. Ніхто з нас не може заперечити, що телебачення – явище позитивне. Проте так названа свобода і безконтрольність те телепередач викликають особливе занепокоєння через пагубний вплив на виховання дітей. Після різноманітних щоденних телевізійних видовищ нинішні діти стають жорстокими, дратівливими й апатичними – поведінки неадекватна для дошкільників.

Для осмислення даної проблеми велике значення мають дослідження, присвячені вивченню різних аспектів моральної свідомості. Теоретичні та прикладні проблеми морального розвитку дітей досліджували С. Максименко, М. Боришевський, І. Булах, М. Савчин, Р. Павелків та ін. Конкретно, телебачення як засіб всебічного впливу на моральний розвиток особистості вивчали Дж. Донакю, Ю. Купер, М. Маклоен, У. Олаєн та ін.

**Мета дослідження:** становлення моральної поведінки у дошкільників завдяки впливу телевізійних засобів.

**Ключові слова:** герої, емпатія, моральна поведінка, сприймання, телевізійний простір, цінності.

**Сутнісний зміст та виклад основного матеріалу дослідження.** Телебачення в особистісному житті дитини в сучасному суспільстві займає все більше часу. За даними експериментальних досліджень українська дитина просиджує щодня перед телевізором в середньому чотири години. Індивідуальна варіативність часу, проведеного біля телевізора, є досить широкою. За цим показником ми попереду багатьох європейських країн. Але якщо опитування дітей, показує, що чимало з них крім перегляду телепередач, переглядають мультфільми, кіно через комп'ютери набагато довше, ніж чотири години. Одночасно досить багато часу дошкільники безконтрольно переглядають програми, адресовані дорослій аудиторії.

Такі характеристики телебачення, як звук, зображення сприймаються дошкільниками одночасно органами відчуття (зором і слухом), безпосередньо пов'язані з емоційною сферою дитини, тому є вирішальними, коли ми говоримо про вплив на психіку особистості, про виховання соціальних почуттів, настроїв, звичок, моральної свідомості [5]. Дослідження показують [8], що в дошкільному віці діти сприймають зміст програми за сюжетними блоками. Як правило, їх захоплює масштабність, швидка зміна темпу, гучна музика, дитячі голоси, тощо і часто це спрямовує їхню увагу повз повільні сцени, в яких



демонструються повчальні діалоги. Через це вони здебільшого не здатні відтворити причинно-наслідковий зв'язок подій, що розгортаються від початку історії до її завершення. Діти відчують труднощі відтворення послідовності сюжету завдяки віковій тенденції запам'ятовувати вчинки, які зробили герої набагато швидше, ще з більшими труднощами мотиви та цілі, до яких герої прагнуть, та події, що зумовлюють дані цілі. Крім того, діти не розуміють штучність сюжетів телевізійних передач, часто вірять, що герої дотримуються своїх ролей (та сценарних характерів) і в реальному житті [9].

Значущість культурно-мистецьких функцій телебачення у формуванні моральної свідомості особистості широко обговорювалася вченими ще в 1960–1980 рр. XX ст. Окремі аспекти цих дискусій відбиті в емпіричних дослідженнях, що проводилися під керівництвом В. Оссовського в Україні та Б. Грушина в Росії [3]. Вони досліджували особливості впливу телебачення на поведінку аудиторії. Зокрема, було встановлено, що вплив телебачення на розвиток моральної свідомості дитини орієнтується на механізми підкріплення, моделювання, розгальмовування і класичного зумовлювання [2; 6; 7]. Ці механізми переважно впливають на розвиток ціннісної сфери особистості. Цінності, яких дотримується глядач, підкріплюються завдяки телебаченню більшою мірою, ніж всі інші. Розглянемо деякі з них. Відомо, що підкріплення, зокрема, може бути як позитивним, так і негативним. Суть позитивного підкріплення полягає в заохоченні до бажаної поведінки. У відповідь на потрібну поведінкову реакцію людина отримує приємний стимул, який підвищує вірогідність того, що така поведінка повториться знову. У випадку негативного підкріплення все стається навпаки. Моделювання – це створення формальної моделі психічного чи соціально-психологічного процесу. Таким чином можна стверджувати, що отримуючи позитивні чи негативні приклади поведінки на телеекрані дитина буде повторювати їх в реальному житті. Важливо також те, щоб ця поведінка була також схвалена, або ж, навпаки, засуджена зі сторони інших героїв, або значущого дорослого.

Розглянемо детальніше дані механізми на прикладі перегляду мультфільмів дітьми дошкільного віку. Підкріплення ефектів насилля героїв в мультфільмі та оточуюча реальність можуть сприйматися дитиною по-різному. Так, жорстокий вчинок, підкріплений в контексті мультфільму, швидше за все буде змодельований у поведінці дитини. Цей вчинок, через який він був покараний і не підкріплювався сюжетом, як правило не моделюється. Візьмемо до прикладу епізод із мультфільму «Шрека», коли Трольша, в образі прекрасної дівчини, мелодійним співом вбиває солов'я, а із яєць, які залишилися в гнізді – робить яєчню. Це не просто сцена красивого вбивства, це – девальвація смерті, яка перекреслює всю систему дитячого уявлення про світ. Головна позитивна героїня в казках не може бути підступною, вона не може бути жорстокою, а тим паче не може вбивати. А як поводить себе Трольша? На цьому тлі вбивство заради розваги здається невинним.

У сучасних мультфільмах використовуються антисюжети. Так епізод з надуванням образу жабки та змійки – це, насправді, романтичний атрибут казки навпаки. Казки, де не жаба перетворюється на царівну, а навпаки, царівна перетворюється в зелену нечисть. І ця нечисть є романтичною героїною антиказки, яку по ходу сюжету супроводжують антиромантичні метафори: вбивство жабки, змійки, пташечки. Тоді як нормальних романтичних героїнь вітчизняних мультфільмів супроводжує спів пташок і цвітіння квітів. Основним недоліком мультиплікаційної казки є представлення негативного вчинку у виконанні головної героїні, яка виступає позитивним героєм і викликає довіру у дитини. В даному випадку ми можемо прогнозувати, що дитина, побачивши такі вчинки головного героя може їх змодельувати у реальному житті і це буде для неї нормально. Диспозиція глядача і його початкова схильність до жорстокості підкріплюються насиллям на телебаченні, хоча воно саме по собі не є причиною жорстоких вчинків дитини, але чим міцніше мультфільми будуть підкріплювати небажані нахили дошкільника, тим імовірніший їх прояв в поведінці останніх.

Наші спостереження за грою старших дошкільників, коли вони грають у “черепашки Нінзя”, “покемони” та “дигемони” засвідчують, що їхня гра представлена у вигляді знищення один одного, причому це вважається дуже позитивним явищем. Діти б'ються, кричать один на одного, їхня гра не має ні визначеної мети, ні регламентованого порядку, а закінчується образами і травмуванням один одного, при цьому винних нібито й немає.

Інший тип підкріплення є найбільш поширеним у мультфільмах, коли надається певна моральна цінність застосуванню сили. Так, персонажі мультфільмів часто розв'язують суперечки чи конфлікти за допомогою сили, тим самим показують, що використання сили – досить реалістичний та виправданий спосіб розв'язання людських конфліктів. Прикладом може бути циганка в «Горбуні з Нотердаму» Жасмін в «Аладіні» чи Трольша в «Шреку», які б'ються не просто звично, але й жорстоко і зі смаком. Вони роблять це весело і заразливо, а сьогодні це одні з найпопулярніших у дітей мультиків. Ще один тип підкріплення зустрічається у випадках, коли жорстокість та її прояви підкріплені певним контекстом мультфільму.

Проведена нами бесіда з дітьми старшого дошкільного віку дозволила скласти перелік мультфільмів, які їм подобаються і які вони найчастіше дивляться. Це м/ф “Шрек”, м/ф “Чіп і Дейл”, м/ф “Качині історії”, “Том і Джері”, “Черепашки Нінзя”, “Інспектор Гаджер”, “Зоомагазинчик”, “Пригоди в пласкому світі”, “Кіт пес”, “Джимі Нейтрон”, “Люті бобри”, “Скубі Дубіду”, “Білосніжка”, “Робін Гуд”. Коли дітей запитали чому вони дивляться ці мультфільми вони давали приблизно однакові відповіді: “Тому що там постійно нові серії”, “Тому що я їх люблю”, але про позитивні якості мультика вони не згадували. Коли дітей запитували чому вони не дивляться такі мультфільми як “У пошуках Немо”, “Бембі”, “Дамбо”, “Король лев”, а також мультики, на яких вирросло покоління їх батьків, такі як “Кіт Леопольд”, “Життя в Простоквашино”, “Ну постривай”, діти відповідали, що вони їх вже багато разів бачили і їм не цікаво, а деяких з них і не бачили взагалі.

Спостереження за дітьми підтверджують наше припущення про те, що діти інстинктивно правильно сприймають емпатійну інтенцію мультфільму, але без допомоги дорослого вони самостійно усвідомити їх правильність і проаналізувати свої переживання вони не можуть. Більшість дошкільників, за якими ми спостерігали досить помітно виявляли почуття милосердя, співчуття, співпереживання. Деякі з них в процесі бесіди і обговорення мультфільму були готові прийти на допомогу герою мультфільму чи іншому ровеснику, який би потрапив в погану ситуацію. Однак при виявленні і усвідомленні емпатійної інтенції мультфільму дітям було важко зрозуміти емоційні стани інших людей. Тому вважаємо за необхідне проводити з дітьми бесіди, проводити інсценізацію тої чи іншої ситуації у вигляді гри-драматизації, де на наш погляд діти зможуть відчувати стан іншого, саме реальну гру ми вважаємо найбільш дієвим методом впливу на розвиток моральної поведінки дитини дошкільного віку, що певним чином нейтралізує згубний вплив телебачення і вчить більш критично ставитися до побаченого.

Отже, основними психологічними чинниками ефективного впливу телебачення на розвиток моральної поведінки дошкільників є: підготовленість вихователів до моделювання сюжетів телебачення, які найбільше впливають на розвиток моральної поведінки дошкільників; підготовленість вихователів та дітей до творчої діяльності; позитивний психологічний клімат виховного процесу; використання в грі та бесідах з дошкільниками психомистецьких ситуацій із вбудованими відеосюжетами.

### Література

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне, 2003. – 128 с.
2. Ефимов Е. Учебное телевидение: проблемы, перспективы. – М., 1986. – 174 с.
3. Іванашко О. Є. Формування активного усвідомлення та дієвої реалізації здорового способу життя у дітей дошкільного віку // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Вип. 3 (10). – С. 126–132.
4. Козырева Л. Г. О социально-психологических особенностях детской киноаудитории // Юный зритель. Проблемы социального кино. – М., 1981. – 71 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – 607 с.
6. Прессман Л. П. Кинофильмы в школе // Советская педагогика. – 1986. – № 9. – С. 13–18.
7. Рубинштейн С. Л. Эмоции // Психология эмоций. Тексты. – М., 1983. – С. 160–170.
8. Anderson D. R. Educational television is not an oxymoron. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 557. – 1998. – P. 24–38. (D)
9. Wrintp J. C. Family television use and its relation to children's cognitive skills and social behavior // J. C. Wrintp, M. St. Peters, A. C. Huston // J. Bryant (Ed.). Television and the American family, 1990. – P. 227–251.

УДК 159.66.456

В. І. СЛОБОДЯНИК, І. О. БАКЛИЦЬКИЙ, Р. І. СІРКО  
*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПО ПИТАННЮ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

**Основний розділ.** В сучасних умовах важливою метою вищої освіти є не просто передача знань від викладача до студента а формування соціально значимих здібностей які визначають самостійність, активність, відповідальність, прагнення до безпосереднього самовдосконалення та професійного зростання. Нові соціально-економічні умови існування змінили всі сторони життя нашої країни і обумовили необхідність трансформування діяльності всіх сфер життя, в тому числі і вищої школи.

В багаточисельних дослідженнях відмічається, що на період студентського віку приходиться досягнення стабільності більшості психічних функцій (Ананьев Б. Г., 1974, 1976; Анісімова О. М., Дворянина М. Д., 1989; Бнедиктов Б. А., 1983; Ростунов А. Т., 1984; Мерлін В. С., 1969). Тому особливої актуальності набувають питання вивчення особливостей цілісної індивідуальності в цьому віці у зв'язку з професійною підготовкою по спеціальності «Психологія» [1–4, 6, 7, 9, 10].

Індивідуалізація навчання – суто дидактичний принцип, що зумовлює необхідність в процесі навчання бачити кожного студента. Індивідуалізація процесу навчання у вищій школі розглядається як організація навчальної діяльності під час якої враховуються індивідуальні відмінності студентів, рівень розвитку їх здібностей до навчання. Подібно до суті індивідуалізації процесу навчання визначається і сутність поняття індивідуальний підхід. Принципом індивідуального підходу є провідним принципом розвитку індивідуальності студента. Питанням індивідуального підходу займалися провідні вчені О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, В. К. Котирло, Г. О. Люблінська, В. М. Мясичев, Д. Ф. Ніколенко, Л. М. Проколієнко, Д. Б. Ельконін, П. Р. Чамата та інші. Так, Г. С. Костюк розглядає індивідуальний підхід, як складову методики навчальної діяльності. Також, автор переконує, що не можна не враховувати індивідуальну своєрідність кожного учня і орієнтуватися на середнього учня, не звертати увагу на труднощі, які виникають під час навчання. Але разом з тим наголошується на тому, що не можна індивідуальний підхід зводити до

приспосовування навчання до індивідуальних особливостей учнів, відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей [5]. Аналізуючи сказане, ми можемо із впевненістю сказати те ж саме стосується і вищої школи. Тобто, під час організації навчального процесу у вищій школі, викладач повинен враховувати індивідуальну своєрідність кожного студента, але не приспосовувати навчання до індивідуальних особливостей студентів. Викладач так повинен організувати навчальну діяльність, щоб досягти поставлених результатів кожним студентом, розвивати його здібності і нахили, спонукати його до творчої пізнавальної самостійної діяльності у здобутті необхідних знань. У сучасному тлумаченні індивідуальний підхід розглядається психолого-педагогічний принцип, що передбачає таку організацію педагогічного впливу у навчальному процесі, яка б враховувала індивідуальні особливості учня чи студента. На думку В. У. Кузьменко, «індивідуальний підхід – це більш вузьке поняття, аніж індивідуалізація, один з провідних (але не єдиний) принципів педагогічної діяльності, які забезпечують стратегію індивідуалізації. Індивідуальний підхід полягає у гнучкому використанні педагогами інтегрованої та різноманітної системи засобів, форм, методів і прийомів навчально-виховної роботи, яка враховує цілісну картину індивідуального розвитку кожної дитини» [7]. Індивідуальний підхід у навчанні розглядається як вибір викладачем різних форм, методів, засобів і прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності кожного студента. Під індивідуалізацією розуміють вдосконалення самостійної навчальної діяльності у відповідності до індивідуальних здібностей студента, яка обов'язково контролюється, корегується викладачем. Використовуючи індивідуальний підхід, викладач має більше можливостей враховувати індивідуальні особливості студентів, що сприятиме ефективному підбору та використанню таких методів, засобів і прийомів навчальної діяльності, які забезпечили б високий рівень засвоєння навчального матеріалу та розвиток студента, як особистості.

**Висновки.** Слід зазначити, що навчальний процес у вищій школі повинен організовуватися з урахуванням таких якостей, що дасть можливість забезпечити високий рівень пізнавальної активності студентів, досягти намічених результатів у навчанні. Педагог має створити оптимальні умови для розкриття можливостей особистості студента, зокрема шляхом довірливих стосунків між самими студентами та викладачем, що мобілізує їх творчий потенціал, формує впевненість у своїх силах і, таким чином, зумовить процес інтенсивного засвоєння матеріалу, викличе стійкий інтерес до вивчення навчальної дисципліни. Студенти працюючи індивідуально, постійно зустрічатимуться з інформацією, яка має безпосереднє відношення до їх майбутньої спеціальності, то відповідно будуть достатньою мірою вмотивованими і матимуть досить міцний стимул до виконання поставлених завдань. Але дуже важливим є і характер самого завдання. Коли студенти впевнені, що виконують не просто звичайну навчальну роботу, а таку, якою вони будуть займатися в майбутньому, від якості виконання якої залежатиме рівень їх кваліфікації, професіоналізм, – підвищуватиметься їх зацікавленість, мотивація, відзначатиметься більш серйозне й відповідальне ставлення до самостійного навчання. Ні вибір вправ, ні засобів і форм не забезпечить успіху, якщо не буде враховано, у яких стимулюючих формах педагогічного спілкування будуть викладатися студентам знання і як буде організований процес вироблення умінь і навичок. Провідним принципом розвитку індивідуальності вважається принцип індивідуального підходу, сутність якого полягає у врахуванні та вивченні індивідуальних відмінностей студентів.

### Література

1. Ахведова О. А. Дифференциальная психология : теоритические и прикладные аспекты исследования / О. А. Ахведова, Н. Н. Волоскова, Т. В. Белых. – М. : Наука, 2005. – С. 22–56.
2. Баклицький І. О. Психологія праці : підручник / І. О. Баклицький. – 2-ге вид. перероб. і доп. – К. : Знання, 2008. – 655 с.
3. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как система с многомерной структуры / С. С. Бубнова, В. Ю. Крылов // Тезисы докладов научной конференции института психологии «Психологическая наука: традиции, современное состояние, структура». – М., 1997. – С. 48–49.
4. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / под ред. Б. А. Вяткина. – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 1999. – 328 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; заг. ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. Крутецкий В. А. Психология : учебник для учащихся педучилищ / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1980. – 352 с.
7. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років : монографія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 354 с.
8. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу ; пер. с англ. – СПб. : Изд. гр. Евразия, 1997. – 430 с.
9. Полисистемное исследование индивидуальности человека / под ред. Б. А. Вяткина. – М. : ПЕРС, 2005. – 384 с.
10. Ценностный мир современного студента : социологическое исследование / под ред. В. Т. Лисовского, Н. С. Слепцова. – М., 1992. – 242 с.

## КОНЦЕПЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ ВИКЛАДАЧА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

**Актуальність.** Ефективність здійснення навчально-виховного процесу багато в чому залежить від якості професійної підготовленості педагогічних кадрів. Ця обставина обумовлює наявність величезного числа наукових праць, присвячених проблемам освіти, зокрема підготовки викладачів вищих навчальних закладів. У сучасних дослідженнях розглядається широкий спектр різних сторін професії, діяльності та особистості викладача.

Так, можна відзначити роботи В. І. Андрєєва, Н. В. Кузьміної, В. О. Моляко, Ю. М. Кулютіна та ін., у яких розкривається творча сторона особистості педагога. Н. Г. Зотова, Ю. В. Новожилова докладно вивчили мотиваційну сферу викладача. Розвиток професіоналізму педагога знайшов відбиток у працях В. А. Семиченко, М. Н. Миронової. Цілий ряд наукових статей присвячений проблемам побудови моделей діяльності вчителя. Так, можна відзначити роботи В. О. Сластьоніна, Є. І. Антипової, М. І. Болдирєва та ін., у яких запропоновані професіограми вчителя. Т. А. Беляєва спробувала сформулювати методіку по оцінці якості праці викладача. Мають науковий інтерес праці С. Д. Максименко, присвячені питанням професійної освіти і розвитку особистості майбутнього педагога. Не позбавлена наукової уваги також соціальна сфера педагога (Ю. В. Василькова, Е. І. Холостова, А. В. Мудрик і ін.). Багато вчених розглядають питання, що стосуються готовності до педагогічної діяльності (В. О. Моляко, В. О. Сластьонін і ін.). Особливості становлення культури педагогічної діяльності вчителів представлені в роботах Л. Б. Соколової та ін. Г. В. Ложкін зміг розкрити психологічний потенціал тренера-викладача. Н. Ю. Воляннюк докладно вивчила суб'єктивність тренера-викладача.

Незважаючи на наявність безлічі наукових праць, присвячених діяльності викладача, переважна їх більшість пов'язана з особистістю майбутнього фахівця, у них розкриті особливості професійної підготовки, визначення готовності та придатності до діяльності, професійного становлення і т.д. У той же час діючий фахівець перебуває в області меншої уваги з боку вчених. А що стосується професійної діяльності викладача вищого навчального закладу в частині визначення характеристик надійності його праці фіксуємо явний дефіцит наукових праць.

Серед різних педагогічних професій слід виділити викладача фізичного виховання, професійна діяльність якого найбільш пов'язана із часто варіативними умовами праці, з ризиком для здоров'я як тих що займається так і викладачів. Постійне погіршення стану здоров'я, рівня фізичних можливостей молоді призводить до різкого збільшення кількості випадків ушкоджень, одержання травм, смертності під час занять фізичними вправами. Протягом останніх років статистика летальних випадків з учнями на заняттях фізичною культурою суттєво погіршилася й придбала критичний стан.

Важливість проблеми підвищення якості підготовки фахівців у сфері фізичної культури і спорту підтверджується наявністю безлічі наукових праць і проведених досліджень у цьому напрямку. Як приклад можна вказати роботи А. О. Деркача, А. А. Ісаєва, Б. М. Шияна, Ю. М. Шкрєбтія, О. П. Федик, Н. Ю. Воляннюк, Н. В. Жмарьова, П. В. Красавцева, Т. Ю. Круцевич, І. Н. Решетєня, Е. П. Каргаполова та ін. у яких всебічно розглядаються питання професійної підготовки, готовності до діяльності. Широко розкрита в роботах Г. В. Ложкіна та ін. потребнісно-мотиваційна сфера фахівця фізкультурно-спортивної діяльності. Багато учених розглядають компонентний склад професійно-важливих якостей сучасного фахівця з фізичної культури і спорту (А. Я. Корх, Л. П. Суценко, В. Т. Ялович і ін.). У роботах А. О. Деркача, А. А. Ісаєва, О. В. Петуніна та ін. докладно охарактеризована професійна майстерність педагогів фізичної культури.

У цих умовах перспективним напрямком поліпшення кадрового забезпечення сфери фізичної культури, підвищення якості підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації викладача фізичного виховання на наш погляд міг би бути розвиток його професійної надійності.

Виходячи із цього **метою** нашого дослідження стало визначення концепції дослідження професійної надійності викладача фізичного виховання.

Формування головної ідеї наукового дослідження неможливо здійснити без ґрунтовного аналізу існуючих підходів і поглядів щодо досліджуваної теми й операціоналізації поняття професійної надійності викладача.

Як показав аналіз спеціальної літератури, дослідження проблеми надійності фахівця і широке впровадження її результатів у практику знайшло відображення в різних сферах життєдіяльності людини, в основному технічних і технологічних галузях (Л. С. Нерсєсян, В. Д. Небиліцин, А. О. Крилов, В. О. Бодров, Г. В. Ложкін, В. Д. Небиліцин, О. О. Конопкін, Г. С. Нікіфоров, Л. Ф. Іпатова, С. Ю. Поярків, В. Ю. Рибніков, В. А. Плахтєнко, Л. В. Северіна, С. В. Саричев, В. О. Острейковский та ін.).

Разом із тим педагогічна сфера, суттєво обмежена науковими дослідженнями в даному напрямку. Поодинокі роботи В. А. Плахтєнко, Ю. М. Блудов [4], Л. А. Небитова [2] та ін. торкаються окремих тематик надійності суб'єкта спортивної діяльності. О. Л. Осадчук [3] і ряд інших учених зробили спробу розкрити надійність педагога.

Проведений огляд спеціальної літератури дозволяє відмітити основні положення, які виділяють більшість науковців при аналізі надійності суб'єкта праці. Головними показниками надійності суб'єкта є точність, безпомилковість виконання роботи, збереження працездатного стану, досягнення продуктивності

та ефективності результатів роботи. Переважно надійність набуває особливого значення в екстремальних, нестандартних, варіативних умовах праці. Обов'язковий у визначеннях надійності є параметр часу, тривалості діяльності. Саме тому при формулюванні визначення професійної надійності викладача вищого навчального закладу потрібно враховувати зазначені вище положення.

Оскільки головне завдання викладача фізичного виховання полягає в здійсненні педагогічної діяльності, яка спрямована на перетворення студента, дослідження надійності педагога повинне здійснюватися безпосередньо під час його праці. Враховуючи це надійність викладача фізичного виховання будемо розглядати з позиції діяльнісного підходу.

Діяльнісний підхід в аналізі надійності відображає результативні параметри діяльності, які характеризують зміни, що відбуваються, як з викладачем, так і зі студентом під час заняття. Основними критеріями надійності виділяємо: безпомилковість, ефективність, результативність і продуктивність професійної діяльності.

Вивчення надійності професійної діяльності викладача будемо розглядати на трьох рівнях: індивідуальному, суб'єктному, особистісному [1]. На індивідуальному рівні враховується дві групи властивостей: індивідуально-типологічні властивості і статево-вікові особливості. На суб'єктному рівні розглядатимемо показники суб'єктності і активності. На особистісному рівні враховуються показники емоційно-вольової сфери, поведінкові компоненти, знання і т.д. Враховуючи трьох рівневу організацію педагога надійнісні характеристики будуть залежати як від показників окремого рівня так і від їхньої загальної організації.

Викладач взаємодіє зі студентом перебуваючи під впливом зовнішніх (заданих) параметрів праці, які визначають професійно-педагогічне середовище: умови і організація праці, стимулювання роботи, педагогічний колектив, посадові інструкції й ін. Вплив викладача на студента під час діяльності буде аналізуватися через три основні складові: комунікативну, інтерактивну та перцептивну. Від того наскільки внутрішні складові викладача будуть відповідати параметрам педагогічного середовища буде залежати безпомилковість, ефективність, результативність і продуктивність його діяльності. Це положення було покладене в основу визначення професійної надійності викладача.

Під професійною надійністю викладача фізичного виховання – будемо розуміти властивість фахівця зберігати працездатний стан, який характеризується безпомилковістю, ефективністю, результативністю і продуктивністю діяльності при взаємодії зі студентами, що перебуває під впливом варіативних умов професійно – педагогічного середовища (умови і організація праці, стимулювання роботи, склад педагогічного колективу, склад групи, посадові інструкції та ін.) протягом певного проміжку часу.

У межах даного визначення головна ідея подальшого нашого дослідження полягає в психологічному аналізі професійної надійності викладача фізичного виховання, формування і розвитку її основних показників у процесі професійного становлення.

**Висновок.** Аналіз існуючих підходів і положень, що стосуються проблеми надійності, дозволив сформулювати визначення професійної надійності викладача фізичного виховання і відмітити основні напрями подальшого наукового дослідження.

#### Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1969. – 336 с.
2. Небытова Л. А. Психологическое сопровождение формирования надежности субъекта спортивной деятельности : автореф. дис.... канд. психол. наук / Л. А. Небытова ; Северо-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Ставрополь : Изд-во СКГТУ, 2005. – 25 с.
3. Осадчук О. Л. Формирование профессиональной надежности специалиста / О. Л. Осадчук // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 1 – С. 86–88.
4. Плахтиенко В. А. Надежность в спорте / В. А. Плахтиенко, Ю. М. Блудов. – М. : ФиС, 1983. – 176 с.

УДК159.98:378

Н. А. СУРГУНД  
*Хмельницький національний університет*

### ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Висока динамічність процесів інформаційного та економічного розвитку сучасного світу визначає той факт, що в стислі терміни часу (5–10 років), за рахунок появи та актуалізації нових знань, відбуваються кардинальні структурні зміни та перебудова економіки практично в усіх державах світу, у т.ч. і в Україні. Наслідком даних процесів є виникнення й активізації розвитку нових та зміни існуючих сфер професійної діяльності сучасного працівника. Це викликає значні мобільні перерозподіли професійних сегментів на ринку праці, розвиток до працівників нових вимог, які є актуальними до вимог часу.

Як відзначають дослідники (Л. В. Горюнова [1]; Е. Ф. Зеєр [2]; О. М. Новіков [3]; R. Hauser [7] та ін.), в глобальних умовах сучасності відбулося зменшення тривалості циклу зміни людиною професії (мінімум 2–3 рази протягом життя). За даними досліджень, більшість професій протягом 10–15 років суттєво змінюється в умовах динамічного осучаснення вимог до професійної змістовності праці та компетентності фахівця, або ж

стають неактуальними на ринку праці. Особливістю сучасного світу професій є зміна монопрофесіоналізму поліпрофесіоналізмом, необхідність протягом життя мобільно оновлювати професійно необхідні знання та неодноразово перевчатися у фаховій сфері, продовжувати освіту, підвищувати або змінювати кваліфікацію та професійний статус [3; 6]. Тому, відзначають науковці, в умовах мінливості розвитку ринку професій, сучасна освітня система відстає від темпу суспільних процесів і поки що не в змозі віднайти достатні форми ефективного забезпечення динамічності професійних знань та навичок майбутнього фахівця з метою забезпечення його професійної мобільності, що особливо проявляється в соціономічній сфері [1; 4; 5].

У сучасних умовах відсутність мобільності в професійній позиції працівника, через його низьку здатність до сприйняття об'єктивно-обумовлених змін, призводить до стагнації та зменшення ефективності його фаховій діяльності. Це знижує ймовірність перспектив його особистісно-професійного розвитку у випадку зміни кваліфікації, професійного статусу (або й професії за необхідності), що не сприяє конкурентоспроможності фахівця. Фахова діяльність у сфері «людина – людина» (соціономічні професії) безпосередньо характеризується динамічним відображенням у даному професійному сегменті усього комплексу соціальних та економічних змін суспільства. Це визначає для фахівців соціономічного профілю (педагоги, психологи, соціальні працівники, менеджери, лікарі та інші професії, включені в систему динамічних соціальних комунікацій) необхідність мобільно сприймати та безпосередньо втілювати в трудову практику всі актуальні фахові нововведення та зміни в соціальній, гуманітарній та інших сферах професійної діяльності.

Сучасному фахівцю необхідно бути готовим до того, що в певних умовах динамічності ринку праці його фахово-освітній комплекс знань та вмінь, що були отримані у ВНЗ та визначають рівень його професійної компетентності, можуть виявитись недостатніми для його подальшої успішної професійної діяльності. Дослідниками з'ясовано, що в нинішніх умовах мобільності глобалізованої економіки фахівець повинен оновлювати щороку 5% теоретичних та біля 20% практичних знань для збереження своєї професійної компетентності. Тому, без мобільного поповнення знань у сфері професійної діяльності, протягом 3-х років відбувається зменшення на 50% професійної компетентності фахівця, що призводить до практичної втрати ним своєї фахової ефективності – R. Hauser [7]. Сучасними вимогами мобільності ринку праці визначається, що протягом трудового періоду фахівцю необхідно постійно професійно доучуватись та переучуватись, ефективно адаптуватись до нових умов фахової діяльності, динамічно змінюючи при потребі свої професійні позиції, отже актуальною стає необхідність бути професійно мобільним.

Проблема освітньо-психологічного забезпечення професійної компетентності сучасного фахівця на мобільному, професійно-необхідному рівні стає все більш складною задачею системи вищої школи. Дана проблема є особливо актуальною в ході залучення України до євроінтеграційних процесів. У контексті даних процесів освітнє забезпечення розвитку професійної мобільності фахівців в ході їх професійної підготовки у ВНЗ виступає одним з факторів гармонізації суспільної системи. Тому, в ході реформування соціально-освітньої сфери держави, розвиток професійної мобільності фахівця (і особливо в соціономічній сфері) визначається як перспективний соціально-стабілізуючий фактор та є важливим напрямком діяльності системи вищої освіти. Мобільність, за визначенням дослідників, повинна стати одним з провідних принципів сучасної професійної освіти, заснованої на класичних принципах фундаментальності, науковості, системності, професійно-предметної спрямованості. Професійна мобільність визначається важливою характеристикою особистісно-професійного розвитку сучасного фахівця (Л. В. Горюнова [1]; О. М. Новіков [3]; Р. М. Пріма [4]; Л. Л. Сушенцева [5] та ін.).

З точки зору фахово-обумовленого розподілу суб'єктів праці, професійна мобільність розглядається як переміщення працівника (професійної групи працівників) з однієї професійної позиції на іншу, характеризуючи процес руху індивідів між групами професійної структури суспільства та визначаючи його соціально-професійну стратифікацію [3; 7]. При цьому вирізняють горизонтальну та вертикальну професійну мобільність, серед яких за напрямком пересування виокремлюються різновиди професійного підйому або професійного спуску, які позначають зміну, часткову або повну, змісту професійної діяльності та професійного статусу (професійної позиції) працівника.

З наукової точки зору поняття «професійна мобільність» фахівця визначається не тільки його здатністю до простої зміни професії, місця та виду діяльності, але й також і його компетентнісним особистісним умінням в умовах невизначеності приймати самостійні та креативні рішення, спрямовані на підвищення свого професіоналізму шляхом внутрішніх трансформацій [4; 6]. Такі здатності фахово-спрямованої особистості обумовлюються аутокомпетентним вмінням адекватного визначення шляхів до підвищення самоефективності в динамічних процесах професіогенезу в умовах ринку праці. В особистістому аспекті поняття професійної мобільності характеризується готовністю і здатністю до швидкої адаптації фахівця у новому освітньому та професійному середовищі на основі самоефективного (самоусвідомленого та самокерованого) динамізму внутрішньоособистісної диспозиційної системи в умовах професіоналізації діяльності. Поняття професійної мобільності характеризує в інтрапросторі особистості здатність до динамічної гармонізації внутрішньої «Я-позиції» щодо перспектив особистісно-професійного розвитку в умовах невизначеності – в ситуації зміни професійного статусу (професійної позиції).

Ситуація невизначеності – це новий фактор, що впливає на життя сучасної людини і вимагає від неї здатності до самоорганізації та самоформування. Проте сучасність, звертає увагу Л. Л. Сушенцева, «не звільняє людину в її власному бутті – вона примушує її займатися обробкою самої себе. Тож, людина ставши іншою, стає сама собою. Бути мобільним – це перш за все володіти технікою конструювання себе в непередбачуваних ситуаціях. І дійсно, професійно мобільна людина, яка володіє набором відповідних

особистісних особливостей, може успішно реалізувати себе в житті. Водночас, особистість, яка характеризується низьким рівнем професійної мобільності, в ситуаціях зміни професійної діяльності може потрапити в скрутну ситуацію і стати жертвою професійних деструкцій” [5].

Професійна мобільність як інтегративне утворення складається з різних компонентів, відзначають дослідники [1–7]. Аналізуючи феномен професійної мобільності як важливу характеристику особистісно-професійного розвитку сучасного фахівця, Л. В. Горюнова вказує на її психологічні складові. Зокрема, такими складовими професійної мобільності визначаються: якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетентностей; діяльність людини, детермінована подіями, що змінюють середовище, результатом якої виступає самореалізація людини в професії й житті; процес перетворення людиною самої себе й оточуючого її професійного і життєвого середовища [1].

Ми погоджуємось із думкою Л. В. Горюнової, що професійну мобільність «необхідно вивчати на рівні особистісних рис та якостей (адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість); на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, навколишнього середовища» [1, с. 21]. При цьому відзначимо, що реалізація на всіх означених рівнях комплексу характеристик професійної мобільності фахівця обумовлюється його аутокомпетентним вмінням адекватного визначення особистістю шляхів до підвищення самоефективності, що забезпечують здатності вчасно коригувати стратегію або засіб дій у відповідності з умовами праці, що змінюються.

**Висновки.** Отже, в контексті аналізу досліджень проблеми професійної мобільності відзначимо, що вона виступає важливою характеристикою особистісно-професійного розвитку сучасного фахівця. Ми поділяємо положення про те, що основою професійної мобільності особистості фахівця є динамізм її мотиваційних, інтелектуальних і вольових процесів, завдяки чому створюється «індивідуальне поле готовності» до професійної мобільності. Відзначимо, що в якості основи створення такого «поля готовності» до прояву професійної мобільності фахівця, на нашу думку, виступає сформованість його аутокомпетентної здатності до динамічної гармонізації в інтрапросторі особистості її внутрішньої «Я-позиції» щодо перспектив особистісно-професійного розвитку в умовах невизначеності – в ситуації зміни професійного статусу (професійної позиції).

#### Література

1. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : дис.... докт. пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов н/Д, 2006. – 427 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательский дом «Академия», 2006. – 480 с.
3. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М., 2008. – 136 с.
4. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Пріма Раїса Миколаївна. – Одеса, 2010.
5. Сушенцева Л. Л. Психологічні аспекти формування професійної мобільності як умови гуманізації сучасної освіти [Електронний ресурс] / Л. Л. Сушенцева. – Режим доступу : <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Sushentseva.php>
6. Хакимова Н. Р. Профессиональное самоопределение личности и психологические условия его реализации в ситуации смены профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Хакимова Нурия Равельевна. – Кемерово, 2005. – 179 с.
7. Hauser R. M. The process of stratification: Trends and analysis / R. M. Hauser, D. L. Featherman. – New York : Academic press, 1977. – 287 p.

УДК 159.923.2

І. В. ТОМАРЖЕВСЬКА  
Хмельницький національний університет

#### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

У психологічній науці однією з найважливіших є проблема самореалізації особистості в професійній і соціально значимій діяльності.

Проблема професійної підготовки особистості майбутнього практичного психолога до ефективної діяльності постійно перебуває у центрі уваги сучасної психологічної служби та суспільства в цілому, оскільки з розвитком суспільства безперервно змінюються потреби людей, їх мотиви, цілі, інтереси тощо. Достатньо велика кількість досліджень в психології присвячена вивченню особистісних особливостей психолога. В контексті даної проблеми дослідники велику увагу надають вивченню мотивів вибору професії психолога та мотиваційної готовності до професійної діяльності.

Особливої актуальності проблема вивчення мотивів вибору професії набуває під час професійної підготовки майбутнього фахівця. Професія психолога є особливим видом діяльності, який вимагає, крім знань, певних особистісних якостей, особливої структури світогляду. Досліджуючи професійно значущі особистісні якості практичного психолога, вчені дійшли висновку, що передумовами ефективної професійної діяльності є не лише наявність певних психологічних властивостей, але й високий рівень усвідомлення власних мотивів вибору професії суб'єктом.

Теоретичними й конкретно-науковими дослідженнями Б. Г. Ананьєва, К. М. Гуревича, Є. П. Ільїна, Б. Ф. Ломова, В. С. Мерліна, В. Л. Марищука, Є. О. Клімова, Ю. П. Поваренкова, В. Д. Шадрикова, В. О. Якуніна розкрито психологічне значення системно-рівневої організації навчально-виховного процесу в професійному становленні фахівця. На думку цих вчених, для того, щоб максимально зблизити вимоги, пропоновані людині її майбутньою професією та наявні в неї індивідуально-психологічні особливості, з метою ефективності процесу навчання й наступної професійної діяльності, організація навчально-виховного процесу, всіх його етапів, починаючи з етапу орієнтації на професію, повинна будуватися з урахуванням індивідуальних, особистісних і суб'єктних особливостей людини, їх відповідності майбутній професійній діяльності.

На нашу думку, психологічне дослідження індивідуально-професійних якостей і мотивації особистості, включених в процес професійного становлення, наблизить до розуміння особливостей вибору і його стійкості на життєвому шляху психолога. Вивчення взаємозв'язку індивідуально-професійних якостей і мотивації майбутнього фахівця на етапах всієї дистанції навчання у ВНЗ дозволить виявити умови впливу на індивідуальну реалізацію особистістю потенціалу, що здобувається в системі вищої професійної освіти, більш повно зрозуміти психологічні детермінанти, що забезпечують стійкість професійного вибору.

Останнім часом разом з позитивними траєкторіями професіоналізації людини та її розвитку як суб'єкта праці (професіоналізм, компетентність, особистісно-професійний розвиток та ін.) вчені виділяють і негативні варіанти – професійні деструкції, професійні деформації особистості, професійні захворювання (І. В. Вачков, В. Г. Зазакін, Э. Ф. Зеєр, А. К. Маркова, Є. С. Симанюк, Д. О. Трунов). Зокрема, аналізуючи загальні психологічні явища (становлення психічного, свідомості, мови і т. п.) дослідники виділяють переважно позитивні моменти і тенденції в процесі їх розвитку. При аналізі окремих психологічних феноменів (професіоналізація, становлення професіоналізму, міжособистісні взаємодії, повноцінність самореалізації людей в різних сферах) виділяють і констатують чимало аспектів, частина з яких признаються як, безумовно, негативні. Такі негативні траєкторії професіоналізації людини найбільш характерні для соціономічних професій, коли фахівець активно взаємодіє з іншими людьми через прямі професійні обов'язки.

Вивчаючи окремі аспекти проблеми адаптації психолога до практичної діяльності в освітніх установах, Г. С. Абрамова, Н. О. Амінов та М. Б. Молоканов, Ж. П. Вірна, М. Р. Бітянова, О. П. Новгородцев, С. Д. Максименко, Р. В. Овчарова, В. Э. Пахальян, Н. І. Пов'якель, О. П. Саннікова, М. В. Степанова, Т. Н. Щербакова відзначають, що успішна адаптація психолога залежить від його професійної підготовленості, від сформованості соціального замовлення на психологічну роботу. При цьому в структурі професійної підготовленості визначають такі особистісні якості психолога як уміння будувати взаємини з педагогічним колективом, адміністрацією, дітьми та їх батьками. Виступаючи як особлива соціальна система, система освіти має власні розпорядження, санкції і підкріплення, що пред'являються до людини, включеної в неї, незалежно від її індивідуально-психологічних особливостей. Ці вимоги у вигляді рольових очікувань та установок детермінують поведінку людини в даній соціальній групі у формі виконання заданих соціальних функцій.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що особистісні якості фахівця-психолога впливають на його діяльність у тому сенсі, що саме практикуючий психолог у своїй професійній діяльності стикається з різноманітними психічними та іншими проявами суспільного та особистісного життя, від яких залежить людська доля, а можливо й людське життя. Високопрофесійне вирішення проблем клієнта багато в чому залежить від особистості самого психолога, від рівня сформованості його особистісних якостей, які потрібно розвивати ще в період навчання практичного психолога у системі вищої школи.

Неврахування особистісних якостей як основного фактору професійної придатності студентів під час навчання у ВНЗ призводить до того, що дипломовані психологи демонструють на практиці відсутність емпатії, терпіння, доброзичливості, толерантності, а іноді переносять власні особистісні проблеми на процес взаємодії з клієнтами, що як правило, дискредитує психологічну науку та може нанести непоправної шкоди життю та діяльності людини. Тому при працевлаштуванні фахівців-психологів необхідно враховувати ті вимоги, які висуваються до їх особистісної і професійної підготовки з самого початку при відборі на роботу.

Сучасний науковий підхід до аналізу особистості практичного психолога окреслює певне коло професійно важливих якостей фахівця. Значна частина з них може бути сформована, розвинена або вдосконалена в процесі навчання у ВНЗ та подальшої професійної діяльності за допомогою різноманітних психолого-педагогічних засобів розвитку та саморозвитку.

Підвищення вимог означає і зростання ролі відповідності особистості фахівця вимогам його професійної діяльності. Враховуючи, що спектр особистісних рис і провідних тенденцій майбутніх практичних психологів надзвичайно широкий, постає проблема визначення тих мінімально необхідних якостей особистості, відсутність яких унеможливило успішну роботу за фахом практичного психолога.

Отже, професійна придатність особистості розглядається як сукупність особистісних якостей людини, які впливають на успішність засвоєння професійних знань та ефективність виконання трудової



діяльності. У структурі профвідбору необхідно обов'язково враховувати особистісний аспект, сутністю якого є діагностика і прогнозування ступеня розвитку тих якостей особистості, що відповідатимуть вимогам професії і сприятимуть їх успішному засвоєнню та ефективній фаховій діяльності.

УДК 159.923.33

М. І. ТОМЧУК

*Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ**

Особливості навчання молоді з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору визначено Концепцією розвитку інклюзивної освіти, затвердженій наказом Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. Впровадження такого навчання в освітніх закладах України потребує методологічного обґрунтування навчального методичного забезпечення, супроводу розвитку особистості та підготовки до зазначеної діяльності працівників соціальної сфери, педагогів і психологів.

Інвалідність – це обмеження в можливостях, спричинене фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними та іншими бар'єрами, які не дозволяють людині бути інтегрованою в суспільство і брати активну участь в житті сім'ї та держави, на тих умовах, що й інші члени суспільства. Причинами цього можуть бути різні обмеження життєдіяльності: порушення слуху і мови (глухі, слабочуючі, логопати); порушення зору (сліпі, слабозорі); порушення інтелектуального розвитку (розумова відсталість із затримкою психічного розвитку); порушення опорно-рухового апарату; комплексні порушення психофізичного розвитку (сліпоглухі, хворі на ДЦП, із розумовою відсталістю, на хронічні та психоневрологічні захворювання).

Важке соматичне захворювання може вплинути на зміну біологічних умов протікання діяльності. У студентів з хронічними соматичними захворюваннями, які не впливають на роботу мозку, відзначається незначне збільшення випадків порушення навчального процесу і емоційного розладу, у студентів з травмами мозку чи з його функціональними порушеннями значно частіше зустрічаються відхилення у психічному розвитку. Часто трапляються ситуації, в яких студент з особливими потребами, що відстає у навчанні і одержує погані оцінки, не лише постійно усвідомлює свої неуспіхи, але є також постійним об'єктом осуду як вдома, так і у навчальному закладі. Ймовірність такого осуду особливо велика, якщо проблеми мають місце на фоні нормального інтелекту. Результатом такого розвитку подій може стати емоційна депресія або ж його протест в залежності від індивідуальних особливостей особистості студента.

На сучасному етапі розвитку України постало питання про вдосконалення системи спеціальної освіти, що пов'язано з новим розумінням особистісного розвитку дитячої та молоді з особливими потребами, з новим ставленням суспільства до них, необхідністю продуктивного розв'язання проблем їхньої соціалізації та інтеграції у суспільство. Адже нині є потенційні та реальні перспективи щодо покращення процесу соціалізації та інтеграції людей з особливими потребами у відкрите демократичне суспільство. Це саме стосується навчання студентів у закладах освіти.

Окрім організаційних і методичних питань, ця проблема має особливий психологічний зміст, оскільки пов'язана з поняттям «соціальна ситуація розвитку». В даному випадку мова йде про унікальну ситуацію розвитку в умовах дизонтогенезу. Сама по собі інвалідність не створює особливих, спеціальних труднощів, але вона ускладнює загальнолюдські проблеми, процес їх розв'язання. Досить важливу роль в цьому відіграє негативне, байдуже чи просто формально відсторонене ставлення оточуючих до інвалідів.

Соціально-психологічна адаптація студентів з обмеженими можливостями пов'язана з оптимізацією буття особистості, приведення до відповідності з її можливостями та з її потребами, а також з цінностями. У разі інтеріоризації суспільного впливу особистість інваліда по-різному змінює свої старі поняття, соціальні норми, трансформує їх, тобто відбувається внутрішня реорганізація психологічної структури, внутрішнього світу особистості, яка, як правило, супроводжується глибокими емоційними переживаннями [2].

Внаслідок непотрібності інвалідів на ринку праці і їх певної соціальної ізоляції може відбутися процес їх відстороненості від світу, який гальмує формування у них активної життєвої позиції. У більшості з них не формується стійке почуття довіри до світу. В зв'язку з цим нерідко інваліди сприймають всіх людей, як негативне оточення. Багато з них, особливо ті, які не відстають від здорових ровесників в інтелектуальній сфері, мають приховані або слабо виражені дефекти, не живуть повноцінним життям, у них не формується достатня мотивація до спілкування, а тому результатом є їх замкнутість, відстороненість від людей. У цих умовах можливе формування «дифузної» ідентичності і довга затримка на егоцентричній позиції.

Індивіди зі слабкою ідентичністю чи з недостатньою розвиненою самооцінкою проявляють ряд небажаних симптомів, емоційних розладів. У них можуть з'явитися психосоматичні симптоми тривожності, включатися компенсаторні механізми захисту, завдання якого є допомогти індивіду побороти почуття малозначимості, шляхом переконання інших у своїй важливості. Ще одна причина підвищеної тривожності полягає в тому, що в індивідів з низькою самооцінкою, ідентичність, як правило, нестійка і часто змінюється.

Низька самооцінка, негативне ставлення до власної зовнішності, що підкріплюється оцінками оточуючих, у студентів з обмеженими можливостями виявляється через високу залежність від авторитетних людей, пасивність і нездатність протидіяти впливові середовища. Все це значно утруднює вироблення адекватної самооцінки, її залежність від травмуючого негативного досвіду спілкування зі значущими

іншими, породжує негативне самоствалення. Низька самооцінка призводить до постійного невдоволення собою, зневіри у власних силах, інколи навіть – до самозневаги. Недостатня самоповага в студентів-інвалідів трансформується у надзвичайно низький рівень домагань. Усе це загалом може спричинити формування так званої невротичної особистості, якій притаманні підвищена тривожність, акцентуованість, ригідність, невпевненість у власних силах, залежність від інших. Таким чином, студентам з обмеженими можливостями завжди важко встановити доброзичливі, що базуються на довірі, взаємини з іншими людьми саме через невпевненість у собі. У них існують суттєві проблеми з особистісним самовизначенням.

Л. С. Виготський, писав про шкідливий вплив на інвалідів соціальної ізоляції. Він дійшов висновку, що, відриваючи дітей з вадами від сімей та друзів і створюючи для них особливе соціальне середовище, суспільство викликає у них «вторинну інвалідність» [1, с. 68].

Питання вдосконалення системи інклюзивної освіти пов'язано з новим розумінням особистісного розвитку молоді з особливими потребами та їх інтеграції у суспільство. Досить важливим є з'ясування змісту та специфіки психологічної допомоги студентам з обмеженими можливостями. Пріоритетним у розумінні психологічної допомоги є забезпечення емоційної, смислової і екзистенційної підтримки людини в складних ситуаціях особистішого чи соціального буття.

Крім того, існують ще й педагогічні проблеми, які постають перед викладачами під час роботи з студентами з обмеженими можливостями:

По-перше, це оцінювання їх навчальних досягнень. Цей процес повинен бути більш комплексним, спрямованим і точним, ніж процес оцінювання молоді норми в розвитку. Комплексність необхідна для того, щоб точніше оцінити реальні можливості того, хто навчається і ті сфери, в яких він потребує допомоги. По-друге це низький рівень психологічної готовності педагогічних працівників, психологів та соціальних працівників працювати з даною категорією молоді. Часто трапляються ситуації, в яких студент з особливими потребами, що відстає у навчанні і одержує погані оцінки, не лише постійно усвідомлює свої неуспіхи, але є також постійним об'єктом осуду. Результатом такого розвитку подій може стати емоційна депресія або ж його протест в залежності від індивідуальних особливостей.

У разі інтеріоризації суспільного впливу особистість інваліда по-різному змінює свої старі поняття, соціальні норми, трансформує їх, тобто відбувається внутрішня реорганізація психологічної структури, внутрішнього світу особистості, яка, як правило, супроводжується глибокими емоційними переживаннями.

При вивченні психологічних особливостей студентів-інвалідів можна констатувати, що внаслідок непотрібності інвалідів на ринку праці і їх певної соціальної ізоляції може відбутися процес їх відстороненості від світу, який гальмує формування у них активної життєвої позиції. У більшості з них не формується стійке почуття довіри до світу. В зв'язку з цим нерідко інваліди сприймають всіх людей, як негативне оточення. Багато з них, особливо ті, які не відстають від здорових ровесників в інтелектуальній сфері, мають приховані або слабо виражені дефекти, не живуть повноцінним життям, у них не формується достатня мотивація до спілкування, а тому результатом є їх замкнутість, відстороненість від людей. У таких студентів можуть з'явитися психосоматичні симптоми тривожності, включатися компенсаторні механізми захисту, завдання якого є допомогти індивіду побороти почуття малозначимості, шляхом переконання інших у своїй важливості. Ще одна причина підвищеної тривожності полягає в тому, що в індивідів з низькою самооцінкою, ідентичність, як правило, нестійка і часто змінюється. Безуспішне намагання заприятелювати з ровесниками штовхають молоду людину «назад», у більш безпечний світ сімейного спілкування. Сім'я стає своєрідним притулком від психотравм, які завдаються інваліду соціумом, є майже єдиною сферою життєдіяльності, де він сподівається на самоствердження й самосприйняття. І як наслідок, сім'я з чинника розвитку особистості перетворюється на його гальмо: молода людина не навчається долати перешкоди в спілкуванні з ровесниками, розвивати ті якості своєї особистості, які незалежно від дефекту, дали б змогу їй віднайти шляхи самореалізації [2, с. 69].

Можна відзначити, що самовизначення особистості студента тісно пов'язане з цінностями, з потребами формування значимої системи, у якій центральне місце посідає проблема сенсу життя, з орієнтацією на майбутнє. Визначення людиною себе в суспільстві як особистості є визначенням себе (самовизначення, прийняття активної позиції) відносно соціокультурних цінностей, і, тим самим визначення смислу свого існування, себе як особистості і має найважливіше значення. У пошуках смислу життя, особистісного самовизначення знаходяться студенти-інваліди у ВНЗ. Осмислення сенсу життя виявляється через різні форми їх поведінки, навчальну діяльність, психічні стани. Дослідження і супровід зазначених процесів одне з головних завдань педагогічного колективу

Таким чином, можна зробити висновок, що система навчання та розвитку людей з особливими потребами зазнають серйозних змін та трансформацій. Складним і неоднозначним є процес соціалізації інвалідів у ВНЗ, входження людей з особливими потребами у навчальну діяльність. На якості їх розвитку позначаються не лише усвідомлення студентами свого захворювання, вікових особливостей, а й ставлення соціуму, професорсько-викладацького колективу до них.

### Література

1. Виготський Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Виготский. – М. : Педагогика, 1991.
2. Томчук М. І. Психологія адаптації до навчання студентів з особливими потребами : монографія / М. І. Томчук, Т. О. Комар, В. А. Скрипник. – Вінниця : Глобус-Прес, 2005.

**АНАЛІЗ МОТИВАЦІЙНИХ УПОДОБАНЬ МАЙБУТНІХ АБТУРІЄНТІВ  
ПРИ ВИБОРІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Вибір професії та шляхів отримання професійної освіти молодю особою є одним з найважливіших життєвих етапів, який багато в чому визначає подальшу долю людини. Цей життєвий крок передбачає не лише професійне самовизначення, а й визнання певного способу життя, життєвих цінностей та пріоритетів. Загальний напрямок реформування економічного та суспільного життя України суттєво змінив ситуацію в сфері вищої освіти, системі життєвих цінностей та ієрархії мотивів вибору професії молоддю.

Враховуючи конкурентне середовище в сфері освітніх послуг, що склалося останнім часом у зв'язку з заглибленням демографічної кризи та зміною ставлення до вищої освіти, необхідно особливу увагу приділяти мотиваційним чинникам, що зумовлюють вибір абітурієнтом ВНЗ, в якому він планує навчатися. Вивчення мотивації професійного вибору та системи ціннісних орієнтацій абітурієнтів виступає знаряддям для вияву суспільних змін, що відбуваються стосовно перспектив отримання вищої освіти. Необхідно, щоб випускаючі кафедри мали чітке уявлення про мотиви вступу до ВНЗ абітурієнтів, їх очікування від навчання, коло інтересів та уподобань. Аналіз інформаційних показників мотивації вступу до ВНЗ дозволяє отримати відповіді на запитання «хто йде до ВНЗ?», «чому студенти обирають саме той чи інший ВНЗ, з якою метою?», «на що треба робити акцент під час організації профорієнтаційної роботи та вступної кампанії?»

В межах профорієнтаційних заходів серед старшокласників м. Хмельницького кафедрою практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету на чолі з доктором педагогічних наук, професором Н. М. Бідюк у лютому 2013 р. був проведений цикл зустрічей з майбутніми абітурієнтами – учнями старших класів загальноосвітніх шкіл. Однією з задач цих зустрічей було вивчення особливостей попиту на вищу освіту серед майбутніх абітурієнтів та мотивації вступу до ВНЗ. Така спроба була здійснена кафедрою вперше в якості одного з потенційних напрямків підвищення рівня профорієнтаційної роботи. Для виконання цієї задачі було проведено пілотне дослідження мотиваційних уподобань майбутніх абітурієнтів при виборі ВНЗ.

**Мета дослідження** полягала у вивченні провідних мотивів отримання вищої освіти та визначення чинників, що впливають на вибір вищого навчального закладу старшокласниками – майбутніми абітурієнтами.

У дослідженні взяли участь 65 учнів 10-х та 11-х класів загальноосвітніх шкіл м. Хмельницького, що відвідали кафедру під час лютневих зустрічей.

Дослідження здійснювалось методом анкетування. Старшокласникам було запропоновано відповісти на запитання анкети, розробленої автором статті спільно зі студенткою–магістранткою Хмельницького національного університету М. Козак. Анкета містить п'ять запитань закритого та напівзакритого типу, зокрема, «чи потрібно здобувати вищу освіту?», «що спонукає Вас здобувати вищу освіту?», «за якими критеріями Ви обиратимете ВНЗ для навчання?», «чого Ви очікуєте від майбутнього навчання у ВНЗ?», «якщо Вас зарахують до кількох ВНЗ одночасно, що визначить Ваш остаточний вибір?»

Аналіз мотиваційної структури отримання вищої освіти показав, що для переважної більшості респондентів (38 осіб, що становить 58% від загальної кількості опитаних) домінуючим мотивом вступу до ВНЗ є прагнення стати високоосвіченим фахівцем, професіоналом у своїй справі.

На другому місці – прагнення отримати конкурентоспроможну професію (25 осіб, що становить 38%), тобто, таку, що відповідатиме попиту на ринку праці.

На третьому місці серед мотивів вступу до ВНЗ є усвідомлення того, що без диплома про вищу освіту важко чого-небудь досягти у житті. Цей мотив є спонукальним для 32% старшокласників. Характерним в цьому плані є те, що переважна більшість учнів (43 особи, що становить 66%) в якості головного очікування від навчання у ВНЗ назвала отримання диплому про вищу освіту.

Бажання стати культурною людиною, інтелігентом, розвинути свої здібності виявилось провідним спонукальним чинником вступу до ВНЗ для 16 осіб, що становить 25% від загальної кількості. Прагнення пожити цікавим студентським життям як визначальний чинник вступу до ВНЗ притаманне 11% опитаних.

Таким чином, можна припустити, що для більшості старшокласників, які пов'язують майбутнє з навчанням у ВНЗ, провідним мотиваційним чинником є професійне самовизначення, можливість отримати корисну для суспільства і водночас конкурентоспроможну на ринку праці професію. На жаль, слід зазначити, що прагнення професійного самовизначення далеко не в усіх старшокласників пов'язане саме з процесом навчання у ВНЗ як способом отримання корисних, важливих знань та умінь, що згодом знадобляться у професійній діяльності. Значний відсоток майбутніх абітурієнтів розглядають навчання у ВНЗ лише як засіб отримати так звану «корочку», своєрідний прохідний квиток для майбутнього працевлаштування.

Серед критеріїв вибору ВНЗ для навчання провідне місце посідає якість освітніх послуг, яка виявилась важливою для 49 старшокласників (75%). Водночас, для значної кількості майбутніх студентів цей чинник є менш важливим, порівняно з престижністю ВНЗ (28 осіб, 43%). Останнє підтверджується готовністю 21 респондента (32%) будь що навчатися у найпрестижнішому ВНЗ, не зважаючи навіть на плату за навчання. При цьому інші 40% майбутніх абітурієнтів орієнтуються виключно на наявність бюджетного місця.

Позитивним, на нашу думку, є той факт, що 17% опитаних в якості критерію вибору ВНЗ зазначили можливість здобути якісну вищу освіту, живучи в рідному місці. Менш важливими чинниками виявились рекомендації друзів та знайомих (14%), ціна за навчання (12%) та матеріально-технічна база ВНЗ (12%).

Фактично незначущими виявились наявність місця в гуртожитку або можливості винаймати житло, наявність знайомих чи друзів, що вже навчаються у даному ВНЗ, а також пряма вказівка батьків. Водночас, характерним є те, що порада батьків могла б зумовити остаточний вибір при умові вступу до кількох ВНЗ одночасно для 40% опитаних. Швидше за все, ці дані слід інтерпретувати з огляду на вікові психологічні особливості старшокласників, прагнення самостійності і високе поцінування можливості здійснити власний, незалежний вибір – тим більше у такому важливому питанні, як вибір справи усього життя. Водночас юнаки схильні прислухатися до порад батьків, особливо в ситуації невизначеності.

Серед інших чинників вибору ВНЗ була також відзначена зацікавленість працевлаштованих випускників саме цього ВНЗ. Наявність реальних прикладів успішного працевлаштування, кар'єрного зростання після закінчення ВНЗ може стати визначальним чинником під час подачі документів або при остаточному виборі ВНЗ за умови успішного зарахування до декількох ВНЗ одночасно.

Серед очікувань від навчання у ВНЗ, крім вже зазначеного бажання отримати диплом, значний відсоток майбутніх абітурієнтів (35%) відзначили можливість подорожувати під час навчання у інші країни, а також весело провести юнацькі роки (29%) та знайти нових друзів (20%).

23% майбутніх студентів прагнули б займатися справжньою науковою роботою, брати участь у різноманітних конференціях, олімпіадах та конкурсах. Можливість активно займатися громадською діяльністю під час навчання виявилась найменш привабливою, таке бажання виявили 12% респондентів.

Таким чином, більшість старшокласників пов'язують перспективи навчання у ВНЗ з можливістю цікавого, насиченого, різноманітного життя, що допоможе їм розширити кругозір та коло спілкування.

**Висновки.** Аналіз мотиваційних уподобань старшокласників при виборі майбутнього місця навчання показав, що визначальними мотивами вступу до ВНЗ серед майбутніх абітурієнтів є можливість отримати суспільно-корисну та конкурентоспроможну професію. Основним критерієм вибору навчального закладу для майбутніх абітурієнтів є якість освітніх послуг, що забезпечуються ВНЗ. Очікування від навчання у ВНЗ пов'язуються переважно з можливістю подорожувати в інші країни, займатися науковою діяльністю, розширити власне коло знайомств. В ситуації успішного зарахування до декількох ВНЗ визначальними чинниками виступають наявність бюджетних місць, престижність ВНЗ та порада батьків.

Водночас, слід зазначити, що наведені результати не можуть бути підставою для широких узагальнень, оскільки отримані під час пілотного дослідження на незначущій за кількістю виборці. Окрім того, варто мати на увазі, що виявлені мотиваційні уподобання притаманні старшокласникам, що прийшли на зустріч до університету переважно з огляду на спеціалізацію в сфері навчання іноземних мов, тож, немає підстав стверджувати, що такі ж мотиваційні уподобання будуть притаманними, наприклад, майбутнім абітурієнтам, що пов'язують подальше життя з економікою або ж юриспруденцією. Отримання більш об'єктивних даних вимагає проведення більш ґрунтовних досліджень, які, на нашу думку, є цілком перспективними з огляду на важливість урахування мотиваційних уподобань абітурієнтів в процесі життєдіяльності ВНЗ.

#### Література

1. Виштак О. В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов / О. В. Виштак // Соц. иссл. – 2003. – № 2. – С. 135–138.
2. Ефимова И. Н. Анализ мотивации абитуриентов при выборе вуза (на примере Нижегородской области) / И. Н. Ефимова // Унив. упр.: практика и анализ. – 2011. – № 6. – С. 60–68.
3. Масалов А. Зачем идут в студенты? [Електронний ресурс] / А. Масалов // Політехнік : [газ. Нац. техн. ун-ту «Харківський політехнічний інститут»]. – 2007. – № 22–23. – Режим доступу : <http://polytechnic.kpi.kharkov.ua/ViewArticle.aspx?id=1655>.

УДК 159.923.2

А. В. ФУРМАН, О. Є. ФУРМАН

*Тернопільський національний економічний університет*

### Я-ВЧИНОК ЯК ЦЕНТРАЛЬНА ЛАНКА ДОСКОНАЛОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Особистість, як відомо, не лише найвиразніше виявляє себе у *вчинку*, а й найповніше життєстверджується у його у реальній екзистенції, виявляючи свій найкращий потенціал та здібності. І це закономірно, адже вчинок – це і таке ситуаційно-діяльне взаємодоповнення мотиву і наслідків, намірів і справ, цілей і засобів, котре є “найсуттєвішим осередком психічного в широкому розумінні цього слова, що знімає у собі як суб'єктне, так і суб'єктивне у їх різноманітних формах прояву людського у людині” (В. А. Роменець), і водночас це “подія-процес, котрий скеровується і переживається суб'єктом як автором та його учасником, який несе повну відповідальність за можливі наслідки” (М. М. Бахтін), а найголовніше – це ще й єдність ситуаційного, мотиваційного, дійового та рефлексивного компонентів, зв'язок яких виявляється життєдайним як для самого

вчинку, так і ще більше для людини, котра його здійснює [1; 3; 5]. Вчинок, – зауважує В. А. Роменець, – центральна ланка, осередок усіх можливих форм людської діяльності, який об'єктивує відношення між особою та матеріальним світом. Отож цілком аргументовано науковці розглядають учинок через такі методологічні виміри, як осередок, ядро, центральне поняття, одиниця, провідна категорія, «клітинка» та інші. Зокрема, ідея освітнього вчинку як «клітинки – осередку» будь-якої цілісної психологічної системи виявилася евристичною як у дослідженні інноваційно-психологічного клімату середнього загальноосвітнього закладу [див. 2], так і в психологічному конструюванні та осмисленні Я-концепції як центральної ланки самосвідомості людини [див. 6].

Зазначене повною мірою стосується професійної діяльності, у якій *цілевизначення і цілепокладання* логічно трансформуються в актуалізацію дійового компонента вчинку, тобто шляхом учинкового підпорядкування процесу продукування (перетворення, проектування, створення тощо) засобів меті діяльності, коли сутнісно реалізується *вчинок обов'язку*, який дає змогу фахівцеві переходити від наміру до реально-практичних дій, конкретних актів умілого діяння. У такий спосіб уможливаються *самовизначення і самоствердження* особистості, котрі ґрунтуються на суб'єктивній та об'єктивній готовності професіонала до виконання значущого вчинку і передбачають моральний вибір соціально прийнятних засобів та інструментів кваліфікованого практикування, а також алгоритмічне, програмне чи технологічне здійснення самого *процесу вчинкового діяння*, котре завершується *рефлексією*, тобто такими пізнавально-перетворювальними діями, котрі спрямовані на вторинне, постдійове усвідомлення, оцінювання, осмислення змісту та результатів чітко упредметненої професійної діяльності.

У запропонованій нами теорії освітньої діяльності та інноваційній системі модульно-розвивального навчання опрацьованій – методологічно та методично – *концепт освітнього вчинку*, що психодуховно узмістовлює та психокультурно збагачує організовану навчальну роботу учня, студента, слухача. Водночас освітній учинок – це клітинка інноваційно-психологічного клімату (ППК), котрий виникає й розвивається завдяки цілеспрямованій дії соціально-психологічного впливу, сфер умов полімотивації, освітнього спілкування та позитивно-гармонійної Я-концепції [1; 2; 6]. При цьому онтопсихологічним чинником виникнення освітнього вчинку в ППК головно є його перший параметр – психологічний вплив та його класи, що функціонують у соціально-культурному просторі-часі. Кожен із чотирьох класів має свою структуру, яка обіймає *опосередковані складові*: а) підпараметри простору – цілісність, структурність, автономність, саморозвитковість; б) властивості часу – минуле, теперішнє, майбутнє, вічне; в) принципи – розвитковості, модульності, ментальності, духовності; г) процеси – навчання, виховання, освіти, самореалізації та *безпосередні складові*: д) механізми – комунікативного кодування, інтерактивної взаємодії, перцептивного сприйняття і пізнання один одного, спонтанно-інтуїтивного самоприйняття; е) засоби – розвивальні міні-підручники, програми самореалізації, освітні сценарії модульно-розвивальних занять тощо; є) методи (раціонального переконання, нормонаслідування, морального й спонтанно-сенсового виборів) *соціально-психологічного впливу*.

Загалом учинкова організація освітньої комунікації – це спосіб паритетних ділових (обмін інформацією, знаннями, думками, вміннями, цінностями, навичками тощо), інтерактивних (взаємообмін діями, поведінкою, діяльністю, нормами), перцептивних (сприйняття і розкриття один одного, самого себе, смисловчинковий обмін тощо) й спонтанно-інтуїтивних (прийняти себе та інших, осягнення сенсу життя, саморозуміння через внутрішній продуктивний полідіалог із образами власного Я та іншими уявними персоніфікованими образами) стосунків між учасниками модульно-розвивальних взаємин. Зауважимо, що технологічно механізм: а) комунікативного впливу інформаційно-пізнавальної вчинкової ситуації діє через метод раціонального переконання й обстоює переважно монологічні відносини; б) інтерактивного взаємовпливу нормативно-регуляційної мотивації функціонує у процесі наслідування й відображає переважно зовнішні діалогічні стосунки; в) перцептивного самовпливу ціннісно-естетичної вчинкової дії наявний під час морального вибору і залучає учнів здебільшого до внутрішнього діалогу; г) спонтанно-інтуїтивного самотворення утверджує полідіалогічність і полізмістовність у сфері індивідуального світу Я. Відтак учинкова післядія освітнього самоствердження й самовизначення наступників дає змогу розмірковувати над власним життям, здійснювати рефлексію попередніх періодів навчально-виховно-освітньо-самореалізаційного циклу, співвіднести свій учинок з етичними, естетичними і духовними критеріями й канонами. Так постає самовчинок, котрий є індивідуальним засобом самовизначення, самовиявлення у просторі-часі, спричинює самоствердження учня у соціумі. Вчиняючи, молоде покоління розвивається і здатне задовольнити власний рівень домагань, підвищити самооцінку й самоорганізувати позитивний психоенергетичний вплив своєї присутності на себе та інших.

У цьому теоретико-психологічному контексті вищезазначеного центральною ланкою психодуховної складової ефективної професійної діяльності є **Я-вчинок** як універсальна форма розкриття і творення професіоналом своєї *індивідуальності* за логікою культурно-вартісного наповнення трудового процесу у вигляді довершеної події, що об'єктивується у певному продукті (матеріальному, духовному, інформаційному). Саме Я-вчинок, на думку О.С. Гуменюк, поряд з іншими надважливими компонентами концептуального Я – Я-образом, Я-ставленням і Я-духовним і завдяки певному набору модальностей (Я-реальне, Я-ціннісно-рефлексивне, Я-надсвідоме та Я-ідеальне), довершує самотутню картину *самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції*, адже не лише результативно сприяє становленню фахівця як особистості та індивідуальності, а й вітакультурно утверджує його полімотивовану поведінкову оригінальність та діяльнісну унікальність за принципом “тут – тепер – повно” [1; 2, с. 220–274].

Крім того, у нашій науковій школі встановлено, що Я-вчинок відбувається тоді, коли: а) в особистості переважає усвідомлена інтенсивність самобачення та професійного самовипробування своєї Самості, б)

реалізується ціннісно-естетична технологія збагачення актуалізованого професійного досвіду як складової окультуреної практики людства, в) спрацьовує механізм діяльнісно-креативного спричинення професійного вчинку як ковітального факту-події, г) втілюється система соціальних, базових і повно ціннісних установок у матеріал, засоби і результати індивідуального вчиння, д) взаємодоповнюються зовнішні (функціональні) і внутрішні (розвиткові) продукти повсякденного вчинкового практикування [див. 1; 6]. Саме Я-вчинок психоенергетично інтегрує минуле й майбутнє у теперішньому подієвому акті ситуаційно вмотивованого проживання-діяння того, що було задумано, переосмислено, психологічно змодельовано і пропедевтично відрефлексовано, а тому завжди становить певний крок особистісного саморозвитку людини як індивідуальності, адже завжди ціннісно збагачує й усистемлює психосмисловий досвід буттєвої екзистенції її самобутнього Я.

Отже, Я-вчинок у професійній діяльності людини відіграє роль універсальної форми, або центральної ланки її *індивідуальної причетності* до творення вітакультурного досвіду й утілюється у низці вартісно відрефлексованих учинкових дій як *механізму самотворення* самої себе. Цей різновид самісного вчинку “уособлюється у відносно самостійну “точку буття”, творчо виявляє себе, стає суб’єктом історичного, громадянського і власного життя” (В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв). Як *самовчинок професіонала* він постає як низка таких діянь, котрі “мають за мету робити внески у самого себе, безпосередньо спрямовані на власне Я, психіку, душу, дух, їх творення, розвиток і вдосконалення” (В.О. Татенко), спираючись при цьому на зовнішнє соціальне оточення як засадничу умову і певний засіб досягнення цілей. Тоді повно розвивається, а головне – *розкривається індивідуальність* того, хто діяльнісно практикує над об’єктами довкілля і своїми психодуховними формами й у такий спосіб *плекає власну історію Я-вчинків* у річищі плінного життєвого шляху, котрі у психологічному форматі обґрунтування насамперед змістовно збагачують систему смислових відносин і ціннісних орієнтацій, моральних і світоглядних оцінок, совісливих і віропродуктивних способів самодіяння особистості професіонала.

### Література

1. Гуменюк О. Є. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С. 47–81.
2. Гуменюк О. Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект : монографія / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2007. – 385 с.
3. Основи психології : підруч. / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 2-е вид. – К. : Либідь, 1996. – 632 с.
4. Психологія вчинку: Шляхами творчості В. А. Роменця : зб. ст. / упоряд. П. А. М’ясоїд ; відп. ред. А. В. Фурман. – К. : Либідь, 2012. – 296 с.
5. Психологія і суспільство : Спецвипуск, присвячений 85-й річниці з дня народження Володимира Андрійовича Роменця. – 2011. – № 2. – 190 с.
6. Фурман А. В. Психологія Я-концепції : навч. посібник / Анатолій Васильович Фурман, Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Львів : Новий Світ-2000, 2006. – 360 с.

УДК 159.9

Н. В. ХАНЕЦЬКА  
Хмельницький національний університет

### ПОНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ’ЄКТА УЧІННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Підвищення ефективності системи освіти, побудова її на засадах гуманізму вимагає дослідження ряду психолого-педагогічних проблем, серед яких чільне місце посідає проблема психолого-педагогічних чинників, що сприяють становленню суб’єкта учіння. Адже першочерговим завданням сьогодення є формування творчої, відповідальної особистості, починаючи з перших етапів життя у вузі. Тому особливої актуальності набуває проблема активізації внутрішніх потенцій студента, залучення його до співтворчості з педагогом і ровесниками у навчальному процесі, становлення студента як суб’єкта учбової діяльності, динаміка його розвитку.

Достатньо гостро дискутується питання про монособ’єктну і полісуб’єктну природу психіки, актуалізується проблема ядра суб’єктності і ін. Не досягнуто визначеності з приводу того, як треба співвідносити уявлення про людину як суб’єкта діяльності (теоретичної, практичної і т. д.) з уявленнями про неї як суб’єкта психічної діяльності. Немає ясності і в питанні про те, чим поняття “суб’єкт психічної діяльності” відрізняється від поняття “суб’єкт психічної активності” і т. д. [7, с. 218]. Тому актуальність її сучасного психологічного осмислення не викликає сумнівів і може розглядатись як самостійна фундаментальна проблема, що вимагає адекватного розв’язання.

Категорія суб’єкта співвідноситься з категоріями “індивід”, “особистість”, “індивідуальність” і ін. Це пояснюється ефектом їх взаємозамінності, що стає можливим через рівноправну належність-підкореність цих категорій більш загальній категорії “людина”.

У вітчизняній психології, як відомо, визначення категорії “суб’єкт” здійснювалось переважно шляхом конструювання пояснювальних моделей, в яких їй відводилась деяка роль поряд з категоріями “індивід”, “особистість”, “індивідуальність” і т. п., на основі уявлень про активність і обумовленості поведінки людини [7, с. 227]. Так, Б.Г.Ананьєв визначав тріаду “індивід-особистість-індивідуальність”, співвідносячи кожний з її членів з розумінням людини як суб’єкта пізнання, спілкування і праці.

“Досліджуючи структуру людини як суб’єкта, ми починаємо “зверху”, з соціальних функцій на молярних рівнях, пов’язаних з особистістю, і закінчуємо аналізом “знизу” – дослідженням механізмів, що забезпечують необхідний тонус активності і загальність природних властивостей людини як індивіда (на молекулярних рівнях). Об’єднання законів історії і природи у вигляді історичного перетворення природи індивіда і включення цієї природи в соціальні структури здійснюється взаємозв’язками рівнів в єдиній психологічній структурі”, – писав він [7, с. 249].

М. Г. Ярошевський зупиняється на таких рівнях обумовленості поведінки, як “організм-індивід-особистість”, не акцентуючи увагу на рівні суб’єкта. Тут індивід розглядається як носій сукупності соціально-типових соціопсихічних властивостей. Особистість же характеризується ансамблем якостей, в яких розкривається її соціальна неповторність [7, с. 334].

Л. І. Божович і М. С. Неймарк, обговорюючи проблему предмета психології, дійшли, по суті, до “суб’єктного” визначення особистості. “Аналіз отриманих матеріалів привів до деяких узагальнень, виражених у відповідних наукових поняттях. Виникло поняття особистості, яке не збігається ні з поняттям людина, ні з поняттям індивідуальність. Ми запропонували розглядати особистість з функціональної точки зору, тобто як той рівень психічного розвитку людини, який дозволяє їй не тільки пристосовуватись до середовища (функція, яку виконує психіка на ранніх етапах свого розвитку), але передусім активно впливати на оточення і самого себе” [2].

Визначаючи можливі напрямки психічного розвитку особистості, тобто проектуючи освіту, ми прагнемо свідомо орієнтуватися на культивування фундаментальної людської здатності – самостійно будувати і перетворювати власну життєдіяльність, бути її справжнім суб’єктом. Саме ця здатність допомагає людині самовизначатися в життєвому світі, включатися в існуючі і творити нові види діяльності та будувати спілкування з іншими людьми.

Особистість є суб’єктом учіння лише при наявності певних суб’єктних властивостей, що виявляються стосовно виконуваної діяльності (учбова суб’єктність), до партнерів по учбовій взаємодії (учбово-соціальна суб’єктність) і до самого себе (індивідуально-особистісна суб’єктність). Наявність цього вимагає розглядати суб’єктність учіння в діалектичній єдності її складових.

Виходячи із специфічних особливостей функціонування суб’єкта учіння в системі учбової діяльності, що зауважується останнім часом дослідниками учбової діяльності, учбова суб’єктність розкривається через ставлення до найважливіших з них. По-перше, це наявність актуальної пізнавальної потреби, готовність до прийняття об’єктивно існуючого смислу учіння. Т. В. Габай визначає її через “суб’єктивовані значення” мети, що охоплюють “фіксовану цільову настанову і процес побудови та підтримки образу бажаного результату діяльності” [3, с. 16].

Разом з тим, студент може брати участь в навчальному процесі як суб’єкт, лише якщо він здатен самостійно знаходити способи розв’язання учбових задач. Оволодіти загальним принципом розв’язання студент здатен через усвідомлення внутрішніх зв’язків та відношень об’єкту дії, які визначають закономірності функціонування цього об’єкту. А це є змістом наукового (теоретичного) поняття про даний предмет. Таким чином, по-друге, це здатність до самостійного породження смислу діяльності, що виражається в умінні виходу за межі заданого в процесі розв’язання учбової задачі і самостійній постановці нових учбових задач.

По-третє, це усвідомлення власних учбових дій і операцій в кожний конкретний момент учіння.

Здійснюючи різноманітні перетворення об’єктів при розв’язанні задач, дитина може осмислено не проживати і не переживати ті перетворення, які відбуваються всередині неї самої. Учні часто буває достатньо, що завдання розв’язано. А ті внутрішні, психологічні проблеми, які виникали і розв’язувались ним при розв’язанні задач і становили перехід від незнання до знання, від невміння до вміння, так і залишаються непоміченими. Дитина навіть не встигла усвідомити і зрозуміти, що здійснились зміни, вона так нічого і не взнала нового про себе, учня, будучи лише тим, кого навчають ззовні. Але головний смисл учіння в тому, щоб учень усвідомлював ті зміни, які з ним відбуваються (В. В. Давидов). Адже головним її продуктом є ті зміни, які відбулися під час її виконання в самому суб’єкті, в самому учневі [4].

По-четверте, це здатність до адекватної самооцінки у процесі учіння і рефлексивного учбового самоконтролю. Якщо дитина не здатна сприймати власне учіння як ланку внутрішніх, психологічних трансформацій, то і самі ці трансформації “проходять поза нею”. Фактично відбуваючись, вони не стають досягненнями особистої біографії дитини [6, с. 16].

Учбово-соціальна суб’єктність охоплює потребу в учбово-діловому партнерстві, що є різновидом глобальної потреби дитини в іншому, а також сукупність організаторсько-конструктивних і комунікативних вмінь, що забезпечують успішність здійснення спільної учбової діяльності.

І, нарешті, власне суб’єктність, яка виявляється в усвідомлено-активному ставленні до себе як суб’єкта учбової діяльності.

### Література

1. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. – Вып. 2. – Л. : ЛГУ, 1967. – 249 с.
2. Божович Л. И. «Значение переживания» как предмет психологии / Л. И. Божович, М. С. Неймарк. – 1978. – № 4. – С. 23–25.
3. Габай Т. В. Учебная деятельность и её средства / Т. В. Габай. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 256 с.

4. Давыдов В. В. Концепция учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13–26.
5. Коновальчук И. С. Развитие отношения к себе как субъекту учебной деятельности в младшем школьном возрасте / И. С. Коновальчук // Дисс. ... канд. психол. наук. – К., 1992. – 145 с.
6. Кудрявцев В. Т. Субъект деятельности в онтогенезе / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 14–30.
7. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография / В. А. Татенко. – К. : Вид. центр “Просвіта”, 1996. – 404 с.

УДК 159.942.5+ УДК 316.614

Н. В. ХРОПУН  
Центр розвитку “Планета дітей”

## СОЦІАЛЬНО-РОЛЬОВА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЖІНКИ: ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД

Сучасна соціальна ситуація в Україні характеризується швидкими трансформаціями, які змінюють місце чоловіка та жінки в суспільстві, а отже, і в сім’ї. Але відомо, що сім’я, а особливо стереотипи щодо гендерного змісту сімейних ролей, змінюються повільніше, ніж соціальне життя сучасної людини. Такий нерівномірний розвиток окремих соціальних процесів може ускладнити формування гармонійних стосунків в сім’ї.

Вивчення гендерних проблем сучасної сім’ї в Україні здійснюється як на теоретичному рівні (В. Городяненко, С. Вакулєнко, О. Кочеряна, Н. Черниш, Г. Дворецька, М. Лукашевич, М. Туленков та ін.), так і емпіричному. Зокрема, проблема гендерної нерівності, зайнятості жінки у сім’ї, гендерний аналіз очікувань від шлюбу в чоловіків та жінок, гендерно-рольові стереотипи сучасних студентів досліджені в працях Є. Стрельник, А. Осипчук, М. Гуз.

Філософсько-методологічні проблеми дослідження жіночого статусу розроблялися в межах культурно-антропологічного підходу в роботах В. Конєва, В. Леонтєвої, І. Тарасенко, Є. Бистрицького, інших вітчизняних дослідників.

На сьогодні в нашому суспільстві відбуваються процеси демократизації і гуманізації, що сприяють створенню рівних можливостей для реалізації особистості незалежно від соціального положення, національності, віку, статі. Справжня гуманізація передбачає подолання стереотипів, що століттями існували в свідомості і установлення гендерної рівності у всіх сферах суспільного життя.

Проте цей процес неоднозначний. Усі ініціативи, спрямовані на утвердження гендерної рівності і рівноправності, нашкоджуються на успадковані від минулого перешкоди. Можна стверджувати, що нерівність жінок та чоловіків насамперед закладена та існує на рівні буденної свідомості, у повсякденному житті. Найяскравіше гендерну нерівність відбивають погляди на професійну кар’єру жінки. Більше половини чоловіків, взагалі вважають, що успіх у професійній діяльності для жінки є неважливим. Водночас так вважає близько 40% жінок [1].

Наша цивілізація є переважно чоловічою, тому жінка, яка хоче мати в суспільстві вищий статус, змушена поводити себе як чоловік. Еволюція статусу зумовила природну зміну гендерної ролі жінки в сучасному, зокрема українському, суспільстві: вона часто перебирає на себе обов’язки глави сім’ї, збільшує свій публічний статус, домінує в ряді гуманітарних галузей суспільства – освіті, медицині, культурі тощо.

Аналізуючи дослідження молодих дівчат 18–20 років український вчений О. Кочерян [4] виявив розходження «між глибинною біогенною фемінністю та соціальними стандартами проявів жіночності на поведінковому рівні. Культурні норми жіночої поведінки є «штучними» по відношенню до біогенного рівня фемінності, що слугує ще однією перешкодою на шляху соціальної реалізації жінки в маскулінній культурі. Відповідно, існують розходження між глибинною фемінністю, її презентацією на рівні Я-концепції (я-мати) і жіночою поведінковою реакцією».

Болісна та деструктивна присутність у свідомості успішної жінки консервативних гендерних стереотипів та сучасних ідей гендерної рівності спричиняє рольовий конфлікт (комплекс суб’єктивних негативних переживань жінки через труднощі узгодження виконання ролей у професійній та сімейній сферах). Розв’язання цього конфлікту – вибір між кар’єрою та сім’єю (“рольовий конфлікт працюючої жінки”) – найчастіше відбувається на користь саме сім’ї. Цей суто жіночий феномен у соціальній психології названо “відмовою жінки від кар’єри” або “відмовою від успіху” внаслідок страху “втратити” жіночність через невідомість стереотипним очікуванням (жінка, яка перемагає чоловіка, вже не є жінкою). Як засвідчують дослідження, більшість жінок (61%) взагалі вважають себе нездатними до успішної підприємницької діяльності, що є наслідком диференційної гендерної соціалізації, в процесі якої дівчата не знайшли відповідних рольових моделей для ідентифікації. Такий образ мало відрізняється від радянського взірця “працюючої матері”, тоді як знаний на Заході образ Ділової Жінки-Індивідуалістки поки що не функціонує в українському суспільстві як повноцінна модель [2]. Як слушно зазначає В. Суковата [5], в українському суспільстві “досі не сформований позитивний образ “ділової жінки”, відсутня модель “успішної жінки”, яка б не перекривалась парадигмою вдалого заміжжя.”



Останні роки засобами масової інформації тиражуються три образи жінки, пов'язані з її біологічною природою. Перший тісно пов'язаний з жіночою сексуальністю. Це образ жінки-красуні, сексуально привабливої молодої істоти, що не має волі, розуму, стремління, хіба що любовних почуттів до чоловіка, який і є смыслом її життя.

Другий – образ жінки – господарки, «берегині», матері. Використовуючи його, маніпулюючи ним в реальному житті, зручно в першу чергу звільняти жінок та відмовляти їм в кар'єрному рості. Характерним є те, що обидва ці стереотипних образа жінки пропагують образ жінки на утриманні, що повністю забезпечується чоловіком чи коханцем.

Третя стереотипна модель – це бізнес-леді або жінка-бізнесмен. Уже сама назва певною мірою відбиває ставлення громадської думки до такого явища: або це несправжня жінка (бо слово «бізнесмен» вживається здебільшого у чоловічому роді), або це компетентна людина, яка в цьому випадку перестає бути «справжньою жінкою», тобто тією, що відповідає першій та другій стереотипним моделям. Модель жінки-бізнесмена наділена сильним характером, працелюбністю, розумом, вольовими якостями, але обов'язково – у неї труднощі в сімейному та особистому житті, її діти обділені увагою і потерпають домашніх непорозумінь, і, звичайно, робиться натяк на нещасливе особисте життя. Все це наводить на думку, що жінка і кар'єра – речі несумісні. При цьому інколи жінка лідер подається як нормальне явище, але, втім – як окремий випадок. Наведені стереотипні моделі, що поширені в громадській думці й досить широко пропагуються в засобах масової інформації, не завжди подаються у «чистому вигляді». Вони можуть переплітатися або дивно поєднуватися.

Стереотипність поглядів виявляється також у сприйнятті ролі жінки-матері. Втім, досить природно, що переважна більшість як чоловіків, так і жінок вважають, що жінка повинна мати дітей, аби реалізувати себе. Це є біологічною роллю жінки. З іншого боку, сучасні жінки, прагнучи реалізуватися професійно, не лише відкладають терміни народження дитини, а й відмовляються від можливості самостійно виховувати дитину навіть у перші роки життя [1].

Внаслідок підміни сімейних ролей (перед усім ролі батька), у матері виникає постійне нервово-психічне перевантаження. За Захаровим, [3] в сім'ях де головною є мати, діти частіше відчувають страх і тривогу. Працююча та домінуюча в сім'ї мати часто тривожна та роздратована у відносинах з дітьми, що викликає реакції тривожності у дітей.

Отже наше суспільство знаходиться у процесі ламання традиційних стереотипів та побудові нових, все це неоднозначно впливає на психіку жінки, яка з одного боку бере на себе чоловічі ролі, а з другого бажає відповідати стереотипу гарної дружини та матері.

Враховуючи вище сказане, проблема змін гендерних ролей є актуальною не сама по собі, а в контексті гармонійності професійного та сімейного життя в новому українському суспільстві. Зміна традиційних уявлень і стереотипів має включати переосмислення традиційних ролей чоловіка та жінки, усвідомлення того, що не існує суто чоловічої чи жіночої особистості.

#### Література

1. Бега М. І. Вплив гендерних стереотипів на чоловічі та жіночі ролі в сучасній сім'ї / М. І. Бега // Вісник КНУ ім. Тараса Шевченка. – 2008. – № 89–90. – С. 5–8.
2. Гендерні детермінанти суб'єктивного благополуччя жінок: теоретичних аналіз/ В. І. Гупаловська // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2010. – № 4. – С. 23–26.
3. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – СПб. : Издательство «Союз», 2004. – 235 с.
4. Кочарян А. С. Личность и половая роль: симптомокомплекс маскулинности/фемининности в норме и патологии / А. С. Кочарян. – Харьков : Основа, 1996. – 127 с.
5. Суковатая В. А. Женщина как Другой в истории утопии / В. А. Суковатая // Философские науки. – 2008. – № 6. – С. 134–154.

УДК 159.923:62

Л. С. ЯКОВИЦЬКА, Т. О. ЛОМОВА  
Донецький національний технічний університет

#### ПОТРЕБА В САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ У ТЕХНІЧНОМУ ВИЩІ

Самореалізація у професійній діяльності досліджується в різних аспектах і може вивчатися і як властивість особи, що самоактуалізується, і як особлива потреба. Саме ця закономірність наочно демонструється діяльністю особистості у науково-технічній сфері. За М. К. Мамардашвілі, проблема полягає у відмінності між тим, що ми бачимо як універсальні фізичні закони, які не залежать від нас, і тим, як ми освоїли їх через відповідні пізнавальні акти, які передбачають актуалізацію і реалізацію людини як мислячої істоти в її свідомому житті та у спілкуванні з собі подібними [4]. А отже, збільшується роль внутрішніх чинників, психологічних передумов, тому що самореалізація не забезпечується природним перебігом діяльності і

процесів. Залежність розвитку професійної діяльності від особи, суб'єкта, утворює нішу для становлення і руху механізмів самореалізації, їх дія додатково підсилюється необхідністю відтворення зв'язків і досвіду, вибору способу діяльності, спілкування і погодження індивідуального досвіду. Часто вивчення досвіду інших, особливо у молодому віці, створює додаткові судження щодо самореалізації.

Слід підкреслити, що дуже непросто діагностувати і пояснювати діяльність особи з погляду самореалізації, тому в сучасній науці й залишилися нерозв'язаними проблеми детермінації ініціативної поведінки (вільного, творчого, нададаптивного, за межами необхідності). В. Г. Асеев вважає, що умовою ініціативної поведінки є наявність резервної зони функціональних можливостей, які є потенційними силами розвитку особистості. Самореалізацію також можна віднести до ініціативних форм поведінки, тобто такої поведінки, яка ініціюється самим суб'єктом [1]. Я. В. Васильєв, В. А. Петровський розробляють поняття надситуативної активності як підгрунтя для розвитку нової діяльності особистості. Необхідність цього поняття доводиться через притаманну кожній особистості тенденцію постановки надзавдань. Протиріччя, що виникають між сталими установками і надситуативною активністю, і є механізмами розвитку особистості.

О. С. Советова розглядає можливості самореалізації особистості в контексті психології інновацій. Дослідниця зазначає, що перспективи та конкретні можливості самореалізації особистості в значній мірі визначаються соціальними змінами, що своєрідність ставлення до змін буде визначати відмінності самовизначення шляхів і схем самореалізації особистості [7].

Теоретико-методологічним фундаментом досліджень психологічних проблем самореалізації особи, за Л. О. Коростильовою, є «базові психологічні концепції про регулюючу роль свідомості в діяльності людини» [2]. Діяльність є головною умовою самореалізації людини. Важливою детермінантою діяльності по самореалізації є потреби і мотиви, якими керується людина в процесі самореалізації. Вони здійснюють спонукальну, направляючу, смислоутворюючу і стимулюючу функції.

Дослідження проблеми самореалізації у професійній діяльності представлені роботами з професійного становлення, психології професіоналізму, професійної придатності, професійного самовизначення. Більшість досліджень вивчає особу з позиції її відповідності професії та успішності діяльності у ній. Розвиток особистості відбувається у процесі успішного оволодіння значущою для людини діяльністю. Але характер співвідношення особистісних властивостей людини і критеріїв успішного виконання професійної діяльності залишається невивченим. Очевидно, що становлення професіонала можливе лише за умови єдності професійного та особистісного розвитку. Показниками особистісного зростання є подолання труднощів шляхом рефлексивного самовизначення, збагачення особистості новим баченням ситуацій, новими засобами саморегуляції у професійно-значущих ситуаціях.

Аналіз досліджень з питання підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності дозволяє зробити висновок, що більшість дослідників так чи інакше підкреслює значущість рівня особистісного розвитку для успішної професійної діяльності, самореалізації особистості. Професіоналізм – це не тільки набір певних знань, навичок, професійно-значущих властивостей, передусім – це мистецтво постановки і розв'язання завдань особливого світосприйняття в цілому і складних завдань професійної діяльності, зокрема.

На жаль, більшість робіт по дослідженню професійної діяльності присвячена вивченню діяльності вчителів і психологів (С. В. Васильківська, П. П. Горностай, В. І. Карікаш, Н. І. Пов'якель, О. Л. Подоланюк, А. Г. Самойлова, О. П. Санникова, Л. І. Уманець, Т. С. Яценко та ін.), досліджень, здійснених у технічних закладах значно менше.

Численні дослідження, присвячені проблемам професіоналізації у процесі праці, свідчать про наявність у межах однієї професійної групи різних за спрямованістю стратегій професійного становлення (Маркова А. К., 1996; Клімов Є. О., 1988; Карпов А. В., 1992; Кудрявцев Т. В., 1985). Так, Т. В. Кудрявцев виділив два типи професійного становлення, які принципово відрізняються особливостями протікання самореалізації на всіх стадіях професійного онтогенезу – оптації, професійної освіти, професійної адаптації, первинної та вторинної професіоналізації, професійної майстерності, відходу від професійного життя:

– традиційний тип, що характеризується вираженими поведінковими стратегіями адаптивного порядку, які не виходять за межі наявного рівня життєдіяльності;

– тип, що розвивається, характеризується цілковитою реалізацією у професійній праці, вираженою надрольовою професійною активністю, пориванням у безмежну перспективу свого професійного зростання [3].

«Особа тим значніша, чим більша її сфера дії, той світ, у якому вона живе, і чим завершениший той останній, тим більш завершеною є вона сама. Одним і тим же актом творчої самодіяльності створюючи і його, і себе, особа створюється і визначається, лише входячи в охоплююче її поле» [6, с. 106]. Світ, у якому живе особа, породжується великою мірою нею самою, і цим відрізняється від «об'єктивної реальності», що існує ззовні незалежно від особи.

Поділяючи думку Л. О. Коростильової про те, що самореалізація можлива передусім тільки тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив для особистого зростання [2], ми обрали для дослідження таку сферу професійної діяльності, самореалізація в якій значною мірою впливає на вибірковість і спрямованість життєтворчості, життєвих стратегій зрілої особистості. Для усіх вікових і професійних груп, розглянутих нами, однією із значущих життєвих сфер є сфера науково-технічної діяльності, оскільки доведено, що обрана професійна діяльність і відповідні моделі професійної поведінки, що знаходяться в ній, значною мірою відповідають загальному способу життя людини, готовності і здатності до життєвих змін. Ми зупинили свій вибір на інженерних професіях, які належать до типу «людина-машина», діяльність у яких характеризується насиченістю технічними рішеннями, що, у свою чергу, припускає наявність

виражених здібностей і готовності до вибору, змін та саморозвитку засобами професійної праці, сприймання власної життєдіяльності як предмета практичного перетворення.

Процес самореалізації фахівця – це взаємодія об'єктивних і суб'єктивних аспектів, що формує його особистість. Об'єктивною засадою спеціалізації виступає фактична діяльність ученого. Тим часом кожна наукова спеціальність передбачає виконання низки певних функцій, одні з яких виступають загальними майже для усіх спеціальностей, інші є суто специфічними. У науці, як у будь-якій іншій діяльності, наявні не тільки основні, але й додаткові функції, до яких входять елементи дослідницької роботи. У процесі розвитку науково-технічної діяльності збагачується склад та зміст її функцій: деякі зникають, інші, навпаки, включаються до структури діяльності як обов'язкові (культурологічні, світоглядні, гуманістичні).

Однак у науково-технічній і освітній діяльності самореалізація має суттєві відмінності від матеріального виробництва і більше зближується з творчими професіями – мистецтвом, літературою. Тому важливим є суб'єктивний бік спеціалізації, який становлять характеристики вченого як особистості, носія певних знань та цінностей, потреб, професійних та власних інтересів, як творчої особи із власним типом мислення.

Разом з об'єктивною проблемністю розвитку професійної діяльності викладачі переживають суб'єктивну конфліктність коригування власних інтересів, що припускає вплив самовизначення та наступну трансформацію власних можливостей. У подібних умовах співвіднести у собі власні суб'єктивні особливості та потенційні можливості з нормами діяльничої кооперації в соціокультурній системі та визначити цілі самореалізації відповідно до цілей спільності іншого рівня і порядку – системою освіти як соціальним інститутом – виявляється здатною тільки особистість, яка сформувала в собі вміння входження в соціокультурні системи [5]. Зрозуміло, що подібним рівнем самосвідомості, рефлексивної самоорганізації та культури володіють лише деякі особи. Для зрілої особистості є характерним створення власного середовища, що сприятиме розвитку та самореалізації, але це потребує напруженої праці і значних зусиль з боку особи. Розширення соціальних зв'язків, включення особистості в нові соціальні ситуації й види професійної, виробничої, навчальної, суспільної, культурної, просвітницької діяльності розкривають нові можливості для створення такого середовища і самореалізації особистості у кількох сферах.

Проблема самореалізації викладачів у професійній діяльності розглядається нами як проблема становлення їхньої соціально-психологічної позиції, сформованої не лише у процесі практичної діяльності та спілкування, але й у процесі соціального пізнання та самопізнання особистості. Соціально-психологічна позиція особистості впливає на програму її самореалізації, визначає спрямованість і способи дій у різних ситуаціях професійної діяльності та службової взаємодії.

**Висновок.** Професійне зростання залежить не тільки від сумлінного виконання професійних обов'язків, це діяльність, у процесі якої особистість творить і твориться. Професійна самореалізація у науково-технічній сфері, на нашу думку, – це складна система виборів і контекстів, в умовах яких відбувається передбачення результатів і здійснення рішень. А отже, потреба у самореалізації є невідривною складовою професійного зростання.

#### Література

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
2. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева – СПб. : Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
3. Кудрявцев Т. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарев // Вопр. психол. – 1985. – № 1. – С. 86–93.
4. Мамардашвили М. К. Наука и культура / М. К. Мамардашвили // Методологические проблемы историко-научных исследований / отв. ред. И. С. Тимофеев. – М. : Наука, 1982. – С. 38–58.
5. Розов М. А. Проблемы эмпирического анализа научных знаний / М. А. Розов. – Новосибирск : Наука, 1977. – 222 с.
6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. ; отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : «Педагогика», 1976. – 416 с.
7. Советова О. С. Основы социальной психологии инноваций : учеб. пособие / О. С. Советова. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000 – 148 с.

# СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

УДК 372.461:377.1

І. В. БАБІЙ

*Львівський науково-практичний центр  
професійно-технічної освіти НАПН України*

## ДІАЛОГ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРУКАРІВ

Комунікація і мова є невід'ємними компонентами усіх сфер професійної діяльності. Увага до мовлення працівників професій «людина–людина» актуалізувалась в останні роки, оскільки одним із критеріїв споживачького вибору є «мовне оформлення» послуг. Тому підготовка спеціалістів сфери обслуговування, здатних успішно виконувати свої професійні обов'язки, потребує не лише глибоких фахових знань, а й високого рівня професійного мовлення, який передбачає уміння спілкуватися. Ключовими вміннями у межах професійної комунікації перукарів вважаємо уміння налагодити контакт з клієнтом (розпочати, підтримати розмову, завершити комунікацію) та уміння повністю та диференційовано використовувати усе багатство мовних засобів.

Діалог – найактивніша форма особистісного спілкування й основна форма вербальної взаємодії у сфері послуг. На думку М. Бахтіна, Л. Виготського, Л. Щерби, діалогічне мовлення є первинним стосовно інших форм спілкування – монологу та полілогу. Психологи (Б. Анаєв, Б. Ломов, Г. Кульчицький та ін.) розглядають діалог як основу сприйняття та пізнання людини, як специфічну форму взаємодії суб'єктів, у якій проявляються сприяння, згода, співпереживання. Лінгвісти (П. Дудик, Л. Мацько, Ф. Бацевич та ін.) трактують діалог як функційно-комунікативний вид мовлення (спілкування), розмову між двома людьми. Лінгводидакти (В. Сухомлинський, Е. Палихата, М. Пентелюк, А. Ляшкевич та ін.) розглядають діалог через призму культури мовлення, що уводить в обіг актуальне в контексті професійномовленнєвої освіти поняття «культура діалогу». На думку М. Пентелюк, висока культура діалогу є важливим компонентом фахової культури, оскільки забезпечує професійну взаємодію мовців. [2, с. 2–3].

Саме у діалозі найповніше реалізується комунікативна функція мови, що виявляється у таких комунікативних властивостях діалогу: процесуальна структура, тобто рух інформації між учасниками діалогу, діалогове середовище, яке охоплює адресата й адресанта, які можуть бути і колективними; наявність соціальних ролей у співрозмовників; значна роль міміки і жестів та інших невербальних засобів; ситуативність – зміст комунікації визначається ситуацією, в якій воно здійснюється; умотивованість та емоційне забарвлення мовлення.

Комунікативні характеристики діалогу доповнюються лінгвістичними, серед яких: лаконічність і чіткість реплік, використання неповних речень, еліптичних конструкцій, мовних штампів і кліше тощо. Усе це визначає специфіку продукування та сприйняття діалогу, а також особливості вивчення цього різновиду мовлення.

Зокрема, комунікативні та мовні параметри дають змогу розглядати діалог як один із найефективніших методів підвищення професійномовленнєвої культури учнів ПТНЗ. Крім того, діалогізація навчання сприяє розвитку особистісних рис майбутніх перукарів, вияву їх творчої активності, пізнавальної самостійності, а також є основою таких інтерактивних методів навчання як рольова та ділова ігри.

Зазначимо, що в освоєнні діалогічного мовлення важливим є використання мовленнєвих інтенцій, як-от, бажання спілкуватись, вербалізувати свої думки, висловити вдячність, привітатись, оцінити, порадити, втішити, заспокоїти, запросити, підтримати бесіду, ввічливо спростувати помилку тощо. Тобто діалог – це не просто вербалізація думок, а погодження смислових позицій, пошук взаєморозуміння.

Навчання діалогічного мовлення базується на комунікативно-діяльнісному підході, який, декларує опанування різних видів мовленнєвої діяльності (передусім говоріння та аудіювання) як механізмів спілкування, з одного боку, і виділення у процесі навчання тих явищ, які мають бути засвоєні на рівні знань (мовні правила) і на рівні умінь і навичок (побудова діалогічних реплік, діалогічних едностей), з іншого боку.

Спілкування у сфері послуг є швидкоплинним і формальним, тому часто обмежується обміном етикетних фраз. Саме етикетні жанри (вітання, прощання, подяка, вибачення, комплімент, звертання тощо), на думку С. Палихатої, є найбільш сприятливим дидактичним матеріалом для формування умінь і навичок діалогічного мовлення [1, с. 35].

Діалогічна комунікація, як правило, є непередбаченою, тому ймовірність появи різноманітних помилок, як от невдалого добору слів, порушення літературних норм дуже висока, відтак виникає потреба цілеспрямованої роботи із формування в майбутніх перукарів умінь і навичок діалогічного мовлення.

Вихідною одиницею навчання діалогічного мовлення є діалогічна єдність (сукупність реплік, що характеризуються структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю) – головний компонент діалогу. Оволодіння діалогічною єдністю є першим етапом навчання діалогічного мовлення. Взаємопов'язані ланцюжки діалогічних єдностей називають діалогічним цілим або мікродіалогом, уміння будувати які становить другий етап. Мікродіалоги є засобом основних комунікативних цілей мовця. Відтак учні вчать створювати власні діалоги на основі запропонованих професійномовленнєвих ситуацій, що становить третій етап.

Відповідно до зазначених етапів можна виділити систему вправ які вироблятимуть в учнів ПТНЗ сфери обслуговування уміння і навички діалогічного мовлення:

1) рецептивно-репродуктивні вправи, які передбачають засвоєння готових формул українського мовленнєвого етикету в ситуаціях вітання, прощання, вибачення, компліменту, поради тощо;

2) мовленнєві вправи за допомогою яких в учнів формуються навички створення діалогічних єдностей, мікродіалогів, наприклад, запишіть три варіанти прощальних реплік та можливі відповіді на них, зверніться до клієнта літньої жінки/юнака та привітайтеся із ними;

3) продуктивні вправи, що передбачають побудову власних діалогів, наприклад, складіть діалог за описаною ситуацією: вам необхідно переконати клієнта у слушності ваших порад щодо способів і засобів по догляду за волоссям, використайте: а) вставні слова, що вказують на послідовність думок; б) ввічливі слова; в) термінолексеми.

Важливо, аби в процесі оволодіння діалогічним мовленням учні працювали в парах, при цьому необхідно, аби кожен з учасників пари спробував себе і як адресант, і як адресат, тобто відпрацював репліку-стимул і репліку-реакцію.

Таким чином, формування умінь і навичок діалогічного мовлення на мовноетикетному матеріалі у майбутніх перукарів є одним із способів підвищення їх комунікативної культури, оскільки забезпечує засвоєння і використання мовленнєвих моделей, які згодом можна відтворювати у професійних ситуаціях.

#### Література

1. Палихата Е. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи / Е. Палихата. – Тернопіль : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2002. – 271 с.

2. Пентелюк М. Культура діалогу як основа формування мовної особистості / М. Пентелюк // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 1. – С. 2–4.

УДК 159.953.5:378.091.212:629:811.111-025.12

Л. В. БАРАНОВСЬКА, М. М. БАРАНОВСЬКИЙ  
*Національний авіаційний університет*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ АВІАЦІЙНО-ТЕХНІЧНОГО ВНЗ В УМОВАХ АНГЛОМОВНОГО ПРОЕКТУ

Входження української системи вищої освіти до Єдиного Європейського простору вищої освіти, спрямованість фахового навчання у вітчизняних авіаційно-технічних закладах вищої освіти на виконання циркулярів Міжнародної організації цивільної авіації (ICAO) та вимог Євроконтролю спричинили психолого-педагогічне переосмислення концепції формування особистості майбутнього фахівця, соціум та професійний простір котрого вийшли за традиційні межі державного, національного, етнічного та індивідуального. Об'єктивно виникла потреба співпрацювати, «жити разом», реалізація котрої в подальшому неминуче пов'язана з полікультурністю: визнанням загальноєвропейських політичних та культурних традицій, орієнтованих на фундаментальні цінності західної цивілізації та загальнолюдські чесноти. Процес ідентифікації себе із полікультурним європейським освітнім середовищем має відбуватись, на нашу думку, на засадах глибокої любові, поваги та розуміння цінностей своєї держави, її народу, етнічної спільноти. Тобто, шлях до полікультурності лежить через високий рівень національної самосвідомості особистості.

Сфера вітчизняної авіаційно-технічної освіти є долученою до загальноєвропейських інтеграційних процесів, зокрема до «Європи знань». Основою цієї субстанції є «lifelong education» – навчання через усе життя. Мобільність студентів та науково-педагогічних працівників сприяє задоволенню національного інтересу не лише в галузі вищої освіти, а й у багатьох інших сферах суспільного життя. Міграційні процеси у сфері здобуття професійної освіти є закономірним та поширеним явищем, що є реальним показником існування Європейського простору вищої освіти, який об'єднує національні освітні системи різного рівня і типу, котрі відрізняються філософськими та культурними традиціями, рівнем мети та завдань їхнього якісного статусу; це сформований інтегрований організм, який може бути охарактеризований на основі представленості в кожному з його компонентів глобальних тенденцій та тенденцій щодо збереження варіативності. Україна належить до перших десяти країн світу за кількістю іноземних студентів: понад 200 закладів вищої освіти мають ліцензії на здійснення їхньої професійної підготовки. Це дає можливість навчатись понад 44 тисячам студентів (їх кількість у порівнянні з 2000 роком збільшилась удвічі) із 133 країн світу. Зокрема в НАУ навчається 1200 іноземних студентів із 49 країн [1, с. 13]. Основними механізмами привабливості вітчизняної

системи вищої освіти для іноземних громадян є потужність наукових шкіл, забезпечення якісної освіти, яка відповідає міжнародним стандартам; нижча, ніж в інших європейських країнах, вартість навчання; оптимальний обсяг витрат на проживання. Однак головною, на наш погляд, причиною є традиційна українська гостинність, яка є провідною ознакою репутації української нації як нації толерантної.

Молодь України також активно мігрує до інших країн, здебільшого для оволодіння магістерськими програмами, для здобуття наукового ступеня PhD, стажування, проходження практики. Як свідчать результати опитування студентів випускних курсів авіаційного ВНЗ, основними мотивами їхньої мобільності є здобуття в європейських ВНЗ якісної освіти, затребуваної ринком професійних послуг; отримання додаткового диплома (диплома європейського зразка) для підвищення рівня конкурентоспроможності при працевлаштуванні в Україні та в інших країнах; оволодіння новітніми інформаційними, педагогічними технологіями та прогресивними технологіями виробництва; мовна й мовленнєва самоактуалізація; пізнання особливостей культури, історії країни призначення.

В умовах поглиблення інтеграційних процесів у сфері вищої освіти набуває особливого значення надання можливості вітчизняним студентам удосконалювати в процесі навчання рівень володіння мовою міжнародної взаємодії. Засобом такого вдосконалення є навчання за англomовним проектом. Водночас міграційні процеси спричиняють збільшення чисельності іноземних студентів, які країною призначення для здобуття вищої освіти обирають Україну, де навчання за даним проектом полегшує їм процес здобуття професії. Вибір іноземної мови основним засобом навчання зумовлює зміни в психологічному та методичному забезпеченні навчального процесу, оскільки мають бути враховані особливості його організації в умовах полікультурного та полінаціонального середовища; різні рівні не лише знаннєвої, а й мовленнєвої підготовки; особливості мотивів об'єктів навчання щодо вибору професії та умов її здобуття.

Працюючи зі студентами різних напрямів підготовки в Національному авіаційному університеті в умовах англomовного проекту, ми намагались обґрунтувати певні положення, котрі сприятимуть підвищенню рівня психолого-педагогічного забезпечення навчання студентів, що, у свою чергу, поглибить їхню пізнавальну активність, що неминуче позначиться й на якості професійної підготовки.

У вигідному положенні є викладач, котрий забезпечує викладання дисциплін різних циклів (фундаментальних, професійно орієнтованих, спеціальних), оскільки він має можливості для створення системи психологічних, методичних та дидактичних вимог щодо навчання студентів, спостереження за їхньою професійною та лінгвістичною динамікою. На першому курсі викладачеві доречно здійснити зріз знань студентів з англійської мови, на основі результатів якого доцільно спланувати заходи індивідуальної мовної взаємодії з ними, мобілізації студентів з високим рівнем володіння іноземною мовою щодо психологічної та навчальної підтримки студентів, котрі ним не володіють. Вирівнюванню лінгвістичних знань першокурсників та поступовому засвоєнню ними професійного вокабулярно сприятимуть опрацьовані самостійно (до читання викладачем в аудиторії) тексти лекцій з дисципліни, тематичне ведення глосарію. Доречно практикувати проведення на початку лекції експрес-опитування, котре сприятиме виробленню звички регулярної роботи з дисципліни, вдосконаленню орфоепічних норм, виробленню комунікативних умінь. На другому курсі спостерігається поступове вирівнювання знань студентів та вмій користуватись у навчальних цілях англійською мовою. Крім видів робіт, запропонованих для студентів першого курсу, доречно звертати увагу на виконання студентами самостійної домашньої роботи та індивідуальних завдань; на вироблення вмій пошуку, обробки та використання спеціального англomовного матеріалу, отриманого з мережі Internet. На третьому курсі, коли виявляється впевненість студентів щодо успішності навчання іноземною мовою, коли закладено загальнонаукову термінологічну базу для оволодіння професією, вироблено інформативно-пошукові уміння, доцільно, на нашу думку, долучати студентів до підготовки тематичних виступів на семінарських заняттях. Однак їхні доповіді не повинні мати репродуктивний характер. Досвід навчання іноземної мови попередніх поколінь свідчить про недоцільність такого виду роботи. Він розвиватиме лише загальнолінгвістичні уміння. Актуальним сьогодні є комунікативний підхід, чим пояснюємо методичну обґрунтованість потреби організації такого типу семінарів як семінари-дискусії. Їх проведення сприятиме збагаченню іншомовного професійно-комунікативного досвіду студентів, коли вони всі володіють змістом підготовлених доповідей, котрими студенти попередньо обмінюються через мережу Internet. У процесі виконання письмових самостійних та модульних контрольних робіт, вважаємо, можна дозволити студентам користуватись самостійно ними складеними предметними словниками, що насамперед сприятиме підвищенню рівня мотивації щодо доцільності їхнього регулярного ведення та допоможе студентові сформулювати термінологічний «скелет» професії. Взаємодія викладача та студентів як на лекційних заняттях, так і під час проведення занять практичного спрямування має відбуватись виключно іноземною мовою. Працюючи зі студентами четвертого курсу, необхідно, на нашу думку, практикувати широке використання мультимедійних засобів як лектором, так і студентами. Така потреба зумовлена необхідністю формування в останніх здатності публічної презентації певних результатів, що допоможе успішно підготуватись до захисту курсової та кваліфікаційної робіт, до виступів на університетських та позауніверситетських наукових конференціях. Необхідно також звертати особливу увагу та здійснювати постійний контроль за самостійним пошуком, аналізом і використанням в роботі з навчального курсу додаткових літературних та мережевих джерел інформації [2, с. 15].

**Висновок.** Систематична, цілеспрямована робота зі студентами англomовного проекту, орієнтована на вдосконалення рівня володіння усною та писемною англійською мовою, дозоване ускладнення змістового та технологічного навантаження, створення умов для впевненої публічної презентації набутих навчальних

досягнень англійською мовою сприятиме якісній професійній підготовці студентів та створенню комфортних умов для їхнього подальшого навчання у ВНЗ зарубіжних країн, участі в міжнародних студентських товариствах та форумах, і саме головне – допоможе їхній повній особистісній та фаховій самоактуалізації.

### Література

1. Барановська Л. В. Національний аспект адаптації студентів до полікультурності Європейського простору вищої освіти / Л. В. Барановська // Актуальні проблеми вищої професійної освіти : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 21–22 березня 2013 р.). – К. : НАУ, 2013. – 160 с.
2. Барановський М. М. Методичний аспект навчання майбутніх біотехнологів в умовах англomовного проєкту / М. М. Барановський // Актуальні проблеми вищої професійної освіти : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 21–22 березня 2013 р.). – К. : НАУ, 2013. – 160 с.

УДК 37+004.9

Н. П. БЕРЕГОВА

*Хмельницький національний університет*

## СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Будь-яка освітня технологія являє собою синтез педагогічних досягнень, поєднання традиційних, досконалих форм і методів із сучасними ефективними освітніми інноваціями. Освітня технологія ґрунтується на досягненнях психологічної, педагогічної та суспільних наук, передовому педагогічному досвіді.

Важливою умовою упровадження сучасних освітніх технологій у професійну підготовку фахівців у вищих навчальних закладах є врахування здібностей тих, хто навчається, особливостей конкретних видів професійної діяльності майбутніх фахівців.

Сучасні освітні технології, як основа професійної підготовки фахівців з метою формування професійних компетентностей та якостей, передбачають розробку та впровадження сучасних методів наукової організації педагогічного процесу, контроль за його якістю та діагностику рівня освітньо-професійної підготовки.

Загальновідомо, що підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах має випереджальний характер, а саме: знання, уміння й здібності студентів необхідно формувати виходячи не з вимог сьогодення, а з перспективою на майбутнє, оскільки навіть дуже досконалі рекомендації й пропозиції щодо практичної діяльності великою мірою втрачають свою значущість не тільки під час адаптації молодого фахівця до умов практичної діяльності, а й часто до моменту випуску його з вищого навчального закладу. Головними орієнтирами для фахівця будь-якої галузі є його професійна компетентність, кругозір, навички індивідуальної, колективної, професійної та соціальної діяльності, професійно важливі та соціально-особистісні якості.

Значного використання в педагогічній діяльності останнім часом набули такі освітні технології: модульна, інформаційна, тренінгова, проблемного навчання.

Модульна технологія навчання є однією із сучасних педагогічних технологій вищої освіти, яка надає можливість творчого підходу до організації та управління навчально-виховним процесом, реалізації мети й завдань професійної підготовки фахівців. Модульна технологія передбачає чітке планування всіх видів діяльності студентів, структурування навчального матеріалу з виділенням окремих модулів та організацію навчальної роботи, контроль за рівнем знань, умінь і навичок з кожного модуля. Побудова навчального курсу за модульним принципом надає йому чіткої послідовності, логічності та системності. Використання модульної технології забезпечує формування професійних знань, умінь і навичок, значно впливає на мотивацію навчання та його якість, активізує самостійну роботу студентів, створює умови для розвитку індивідуальних здібностей студента, допомагає контролювати рівень засвоєння матеріалу кожного модуля.

До пріоритетних освітніх технологій належать інформаційні технології. Інформаційні технології є системою методів, процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, оброблення, збереження, поширення й використання інформації користувачами. Останнім часом використання інформаційних технологій у навчальному процесі суттєво змінює роль і місце викладача та студента в системі «викладач – інформаційна технологія навчання – студент». Інформаційна технологія навчання – не тільки проміжна ланка передачі інформації. Зміна засобів та методів навчання сприяє зміні змісту навчальної діяльності, яка стає все більш самостійною та творчою, сприяє реалізації індивідуального підходу в навчанні. Особливість інформаційних технологій полягає в тому, що мультимедійні та інтернет-технології дають змогу використовувати їх як засіб навчання, виховання, інтеграції у світову спільноту, впливаючи на особистість, її професійне самовизначення та становлення. Інформаційні технології підвищують мотивацію навчання й стимулюють пізнавальний інтерес, зростає ефективність самостійної роботи. Інтернет-технології – це новітні інформаційні технології, що ґрунтуються на використанні комп'ютерної мережі Інтернет та програмних комплексів. Інтернет-технологія заснована на використанні глобальних та локальних комп'ютерних мереж для забезпечення доступу тих, хто навчається, до інформаційних освітніх ресурсів та для формування сукупності методичних, організаційних, технічних та програмних засобів реалізації та управління навчальним процесом незалежно від місцезнаходження його суб'єктів.

З метою відпрацювання професійних, організаційних, комунікативних умінь та навичок при викладанні психолого-педагогічних дисциплін запроваджено сучасні тренінгові технології. Тренінг дає змогу за короткий час сформувати уміння й навички, професійно значущі та особистісні якості майбутнього фахівця, які неможливо сформувати, застосовуючи традиційні форми навчання. Ігровий момент занять, акценти на виконання практичних завдань сприяють мобілізації можливостей і здібностей усіх учасників тренінгу. Досвід показує, що застосування тренінгових технологій у підготовці майбутніх фахівців сприяє формуванню загальножиттєвих, професійних, психологічних, комунікативних та інших компетентностей, умінь та навичок критичного мислення, аналізу навчальної інформації, творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу, моделювання ситуацій та включення в модельовані ситуації, уміння слухати інших людей, поважати альтернативні погляди, думки, знаходити шляхи вирішення завдань, приймати продуктивні рішення; уміння формулювати власні думки, правильно їх висловлювати, відстоювати власну точку зору, аргументувати та дискутувати, будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уміння уникати конфліктів та вирішувати їх, знаходити компроміси.

Важливе місце в підготовці майбутніх фахівців посідають технології проблемного навчання. Технології проблемного навчання передбачають такий характер взаємодії викладача та тих, хто навчається, при якому під час передачі й засвоєння навчальної інформації виявляються суперечності, що створюють проблемну ситуацію, результатом якої й буде вирішення пізнавального завдання.

В сучасних умовах підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах суттєво змінюється роль викладача вищого навчального закладу. Він не тільки формує у студентів компетентності та розвиває їх особистісні й професійно значущі якості, а є організатором і наставником, який будує стосунки зі студентами на засадах довіри, доброти та взаєморозуміння. Для цього викладачі повинні володіти не тільки сучасними освітніми технологіями, а й засобами активізації розумово-пізнавальної діяльності студентів, знаннями з педагогічної психології, посилення мотивації навчання; комунікативними вміннями, уміти розв'язувати конфлікти в разі їх виникнення.

Проаналізувавши ефективність і доцільність сучасних педагогічних технологій відзначимо, що інтерактивні технології як сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на студентів, що (порівняно з традиційними методами навчання) в першу чергу мають на меті розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих умінь та навичок нестандартного розв'язання певних професійних проблем, удосконалення умінь та навичок професійного спілкування тощо.

Таким чином, сучасні педагогічні технології у вищих навчальних закладах спрямовані на забезпечення: створення сприятливих умов для здобуття освіти, професійного становлення та розвитку майбутнього фахівця, формування його компетентностей та розвитку професійних і особистісних якостей, посилення мотивації навчання; самооцінку своїх можливостей, здібностей, потреби в постійній самоосвіті та самовдосконаленні.

### Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1990. – С. 19–25.
2. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х. : Основа, 1995. – 105 с.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 7–15.
4. Янушкевич Ф. Технологии обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. – М. : Высшая школа, 1986. – С. 36–40.

УДК 371.134:811

О. Л. БЕРЕЖКО

*Навчально-методичний центр «Aviation English» Інституту ІКАО  
Національного авіаційного університету*

### **ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

В умовах євроінтеграції освітніх систем та стрімкої глобалізації суспільства гостро постало питання впровадження інноваційних технологій навчання з метою підвищення якості освіти, зокрема у вищих навчальних закладах під час підготовки майбутніх спеціалістів. З огляду на зазначене, виникла необхідність розвитку технологічної компетентності викладачів відповідно до сучасних вимог інформаційного суспільства та потреб вітчизняного і світового ринків праці.

Процес формування професійної компетентності, зокрема і технологічної її складової, викладачів іноземної мови неодноразово був предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Вивченням технологічних аспектів підготовки педагога займалися А. Алексюк, В. Бондар, В. Беспалько, П. Гальперін, П. Гусак, М. Кларін, О. Мороз, О. Савченко, І. Смолюк, А. Юцявічене, Т. Яценко та ін. Однак компетентність є динамічним новоутворенням, що зумовлює потребу неперервного професійного



вдосконалення викладачів іноземної мови упродовж життя. Її реалізації сприятиме створення моделі розвитку технологічної компетентності у системі післядипломної освіти.

Під моделлю розвитку технологічної компетентності викладачів іноземної мови ми розуміємо описову характеристику професійних вимог, етапи розвитку технологічної компетентності, рівні технологічної компетентності та творчого потенціалу викладачів, а також психолого-педагогічні умови, методи та засоби розвитку технологічної компетентності.

Щоб сформулювати професійні вимоги, що висуваються до викладачів іноземної мови, розглянемо специфіку їх професійної компетентності. Особливістю структури фахової компетентності викладача іноземної мови є наявність у ній такого компонента як сформована іншомовна комунікативна компетентність. Українські вчені-лінгвісти вважають, що вона, у свою чергу, має такі підструктури:

- 1) мовленнєва компетенція (базується на аудіюванні, говорінні, письмі та читанні);
- 2) мовна компетенція (лексична, граматична, фонологічна й орфографічна);
- 3) соціокультурна компетенція (країнознавча та лінгвокраїнознавча) [7].

На думку Т. А. Долгової та її співавторів, професійна компетентність учителя іноземної мови складається зі спеціальної компетенції (предметні і непередметні знання), технологічної (методичної), управлінської (організаторської) та комунікативної компетенції, яка є засобом реалізації трьох попередніх [2].

Т. М. Комарницька вважає, що у вчителя іноземних мов мають бути сформовані такі види компетенцій, як особистісна (усвідомлення значущості ролі вчителя), соціальна (здатність затверджувати статус свого предмета в освітній концепції України), спеціальна (мовна – доскональне володіння вчителем мовою, його вміння навчити інших – і філологічна компетенції – володіння самими сучасними теоретичними знаннями з культурології) та дидактико-методична, до якої належить володіння сучасними принципами комунікативної дидактики [5].

Запропонований аналіз результатів досліджень з проблеми професійної компетентності педагога, що забезпечує полікультурний аспект формування майбутнього фахівця, дає можливість нам запропонувати таке узагальнення: професійна компетентність викладача іноземної мови є інтегративним новоутворенням, яке складається з таких компонентів: *соціальний компонент* (усвідомлення значення педагогічної діяльності для суспільства та держави в цілому); *полікультурний компонент* (навчання в дусі діалогу культур, вивчення мови – через культуру, культури – через мову, формування homo moralis: людини із совістю, що розрізняє добро і зло, має високі, стійкі моральні орієнтири, якими керується у своїй діяльності» [8, с. 17]); *аутопсихологічний компонент* (знання своїх сильних та слабких сторін, адекватні самооцінка, самоконтроль, самосвідомість та високий рівень мотивації щодо професійного самовдосконалення, адже: «Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докласти» [3, с. 9]); *когнітивно-технологічний компонент* (професійні знання, вміння, навички, володіння широким спектром педагогічних технологій та педагогічним менеджментом, іншомовна комунікативна компетенція); *персональний компонент* (професійно-значущі якості педагога: справедливість, педагогічний такт, спостережливість, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, організаторські здібності, врівноваженість, толерантність, вміння знайти позитивне в людині, доброзичливість, особистісна та соціальна мобільність, мобільність знань та ін.).

Отже, у професійно компетентного викладача іноземної мови мають бути сформовані теоретичні й спеціальні знання; вміння говоріння (в діалогічній та монологічній формах), письма, аудіювання й читання та граматичні, лексичні, перцептивні, слухові, каліграфічні, орфографічні та фонетичні навички.

Проаналізувавши результати останніх філософських та науково-педагогічних досліджень, ми пропонуємо поділити процес розвитку технологічної компетентності на такі *етапи*:

- 1) відтворення та збереження досягнутого рівня технологічної компетентності, його актуалізація й реалізація у професійній діяльності;
- 2) розвиток технологічної компетентності викладача іноземної мови на спеціальних тренінгах та курсах;
- 3) саморозвиток, самовдосконалення та самореалізація викладача у процесі професійної діяльності за допомогою обміну досвідом між спеціалістами відповідної галузі та за умови адекватної самооцінки й високого рівня мотивації.

Ми цілком погоджуємося із судженням В.С. Лазарева: «...хоч би які найчудовіші педагогічні новачки не були розроблені, при неякісному управлінні не можна сподіватися на їхнє широке та результативне засвоєння» [6, с. 12]. Розвиток технологічної компетентності буде успішним, лише якщо будуть створені певні педагогічні умови.

До моделі розвитку технологічної компетентності викладачів іноземної мови належать педагогічні умови. *Педагогічні умови* – це динамічний регулятор інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних факторів навчання [1, с. 91] Розрізняють зовнішні та внутрішні фактори, що впливають на ефективність професійної діяльності та розвитку особистості педагога. До зовнішніх відносять організацію навчально-виховного процесу, взаємодію в колективі та зміст навчального матеріалу, до внутрішніх – професійну мотивацію, потребу у самовдосконаленні, нахили, уподобання, здібності, зацікавленість у підвищенні власного рівня професійної компетентності у відповідності до вимог інформаційно-технологічного суспільства [4, с. 93–94].

Оскільки поняття «технологічна компетентність» охоплює три аспекти: науково-педагогічний, інструментально-технологічний і методичний [9], ми виділили такі *психолого-педагогічні умови розвитку технологічної компетентності викладачів іноземної мови*:

- технологічна рефлексія, тобто орієнтація викладача іноземної мови на адекватну самооцінку технологічної компетентності;
- високий рівень мотивації викладача щодо саморозвитку та самовдосконалення та усвідомлення значущості своєї професії;
- готовність до подолання труднощів, що супроводжують процес введення нових навчальних технічних засобів;
- відповідна технічна та фінансова підтримка (оснащення кабінетів та аудиторій новітніми технологіями та приладами, допомога техніків при їх встановленні, опануванні та використанні).
- науково-методична підтримка (періодичне відвідування національних та міжнародних семінарів, практикумів та тренінгів з метою ознайомлення й опанування новими технологіями та для обміну досвідом між колегами).

До *засобів реалізації* моделі розвитку технологічної компетентності викладачів іноземної мови ми відносимо: розробку курсу «Train the trainer»; інтерактивні та кооперативні форми роботи; відеоспостереження; обмін досвідом з колегами відповідної галузі у практичній діяльності та під час відвідування національних і міжнародних семінарів та конференцій.

**Висновок.** На основі сформованої технологічної компетентності, викладач іноземної мови зможе працювати з високим рівнем складності, професійно вдосконалюватися та розробляти авторські навчальні матеріали. Крім того, ми вважаємо, що володіння новітніми технологіями, а зокрема високий рівень технологічної компетентності викладачів іноземної мови, допоможе більш раціонально використовувати навчальний час та сприятиме ефективному досягненню освітніх цілей.

#### Література

1. Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой личности в процессе обучения/ С. В. Высоцкий // Научный Вестник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса, 1999. – № 8–9. – С. 90–94.
2. Долгова Л. А. Культурная модель профессионального развития учителя / Л. А. Долгова, Л. П. Захарова, Л. Н. Шилова // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее : тезисы докладов к конференции. – М. : АПК и ПРО, 2001. – С. 207–210.
3. Зазнюк С. С. Психологія мотивації : навч. Посібник / С. С. Зазнюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
4. Колос Ю. З. Формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. З. Колос ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2010. – 20 с.
5. Комарницька Т. М. Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання / Т. М. Комарницька // Міжнародне співробітництво та університетська освіта : матеріали міжнар. наук. конф. – Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – С. 161–165.
6. Лазарев В. С. Управление образованием на пороге новой эпохи / В. С. Лазарев // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 12–14.
7. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
8. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : ЛГПИ – РЦИО, 2000. – 204 с.
9. Тишакова Л. Т. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Людмила Тимофіївна Тишакова ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005. – 20 с.

УДК 378

В. С. БЕРЕКА

*Хмельницький національний університет*

#### РОЛЬ КУРАТОРА В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

**Актуальність проблеми.** Курс України на інтеграцію з країнами Європи обумовлює вихід на більш якісний рівень діяльності освітянської галузі, наближення її до стандартів та здобутків європейської освітньої структури. Це потребує змін у системі підготовки педагогічних кадрів, застосування нових підходів до формування майбутніх фахівців. Організація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах України має сприяти вирішенню завдань, спрямованих на забезпечення високої професійної

підготовки майбутніх спеціалістів та формуванню у них таких базових цінностей, як демократизм, тілрантність, гідність, повага до людини.

В умовах реформування вищої освіти, приєднання України до Болонського процесу, акцент в організації навчального процесу переноситься на самостійне вивчення навчального матеріалу, тобто на роботу студента в позаурочний час, запровадження нових форм проведення позааудиторної роботи. Це вимагає пошуку та запровадження додаткових ресурсів у напрямі вдосконалення навчально-виховного процесу через створення сприятливих педагогічних умов, що визначаються низкою керівних документів (законами України «Про вищу освіту», «Про освіту» та ін.).

Дослідженню методів навчання та виховання у вищій школі присвячені роботи А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Безпалька, І. Зязюна, І. Підласого, С. Сисоєвої та ін. Питання щодо підвищення ефективності навчально-виховного процесу за рахунок використання ресурсів самостійної роботи досліджували в своїх роботах В. Гапонова, В. Козаков, П. Підкасистий, Л. Романишина, М. Сметанський та ін., професійної моделі педагога у О. Дубасенюк, Р. Гуревича, І. Зязюна, Н. Ничкало та ін. Але практично не досліджувалась проблема впровадження педагогічних умов ефективного використання ресурсу самостійної роботи студентів, не відпрацьована модель куратора в зазначеному аспекті.

Актуальність обраної теми дослідження підсилюється наявністю суперечностей між: основними принципами модульної технології навчання та організаційними чинниками регламентації навчального процесу; сучасними вимогами суспільства щодо формування професійної моделі фахівця та станом використання сучасних форм і методів організації самостійної навчальної діяльності.

Актуальність проблеми, наявні суперечності та можливість їх усунути обумовили тему статті «Роль куратора в організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів».

**Мета дослідження** полягає у визначенні етапів підготовки кураторів до ефективного використання самостійної роботи студентами вищого навчального закладу

**Виклад основного матеріалу.** Куратор відіграє важливу роль в організації самостійної роботи студентів. Доцільно до їх функціональних обов'язків ввести професійні завдання з належної організації самостійної роботи студентів:

- сформуванню у студентів молодших курсів вміння самостійно працювати з джерелами знань;
- організувати самостійну аудиторну та позааудиторну навчальну діяльність студентів;
- належно контролювати самостійну роботу студентів.

Але кураторів необхідно підготувати до організації самостійної діяльності студентів. Багаторічний досвід роботи у вищих навчальних закладах дав змогу виділити етапи практичної діяльності кураторів з проблем організації самостійної роботи студентів, спрямованих на підвищення якості навчальної діяльності.

### **I етап. Підготовка кураторів до роботи в умовах педагогічної системи ВНЗ.**

Як правило кураторів призначають з числа професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу, основним заняттям яких є викладацька робота. До цієї категорії працівників потрапляють як досвідчені, так і молоді наставники без досвіду і спеціальних знань.

Основне завдання навчального закладу – підготувати кураторів на рівні вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми, нормативно-правових та керівних документів Міністерства освіти і науки України щодо їх професійних здібностей на сучасному етапі. Робота куратора специфічна, ненормована, вимагає особливих зусиль і нетрадиційних методів.

Безумовно, до фахівця, який призначається на посаду куратора студентської групи мають висуватися вимоги належної професійної підготовки: високі моральні та фізичні якості; належна методична і функціональна підготовка; володіння комунікативними здібностями; знання правових підстав, заходів безпеки [1].

Для самостійної роботи студентів, які під час навчання у ВНЗ набувають не тільки фахових знань, умінь та навичок, професійних здібностей, але формуються як особистість з моральними цінностями, професійно-соціальною зрілістю, психологічною стійкістю, виконавською дисципліною та відповідальністю, професійною честю, самовідданістю інтересам справи, високим рівнем самоорганізації, уміння приймати вірні рішення, доцільно було б розробити систему входження на посаду, яка передбачала б навчально-методичну роботу з майбутніми кураторами, адаптацію їх професійної діяльності.

Службова діяльність куратора потребує постійно діючих курсів їх перепідготовки, яка має включати викладання лекційно-практичного матеріалу з основ дидактики, психології та педагогіки вищої професійної освіти, складання заліків з основних предметів професійної підготовки. Куратор проводить заняття з групою, тому особливого значення набуває рівень його методичної підготовки, знання основних форм та методів проведення навчальних занять зі студентами, організації самостійної діяльності студентів.

### **II етап. Поточна діагностика самостійної роботи студентів.**

Куратори на цьому етапі аналізують організацію самостійної роботи студентів та її результативність, виявляють, застосовуючи індивідуальний підхід, характерні причини відсутності умов для самостійної роботи студентів. Особливо важливо організувати самостійну роботу для підвищення успішності підлеглих студентів. Куратору доцільно провести аналіз заборгованостей таких студентів, з'ясувати чи мають вони системний або локальний характер, визначити причини недоліків в організації навчання, самостійної діяльності, здібностей до навчання, особистої роботи студента на заняттях і під час самостійної роботи.

Після проведеної роботи слідує етап відпрацювання заходів усунення недоліків, урахування індивідуальних здібностей кожного студента. Це потребує наполегливої, копіткої роботи з боку куратора,

запровадження системи засобів формування студентського колективу. Особливого значення набувають методи та прийоми індивідуальної бесіди, роз'яснення, створення атмосфери доброзичливості, розкриття потенційних можливостей кожного студента. При цьому дуже важливо створити паритетні взаємостосунки, зв'язки співробітництва та партнерства, що впливає на професійне зростання студентів [2]

### **III етап. Забезпечення з боку куратора раціонального режиму послідовного і своєчасного процесу засвоєння навчального матеріалу студентами.**

Куратор на основі аналізу результатів навчання та відвідування занять студентами, відпрацювання заборгованостей, визначає причини неуспішності окремих студентів і формує для себе завдання, спрямовані на підвищення успішності та якості навчання, організацію індивідуально-групової роботи з ними. У випадку, коли не враховано той або інший показник неуспішності, а саме: слабка довузівська підготовка, несформовані навички самостійної роботи, невміння раціонально розподілити свій час, неврахування індивідуальних якостей, здібностей до навчання [4] куратор планує низку заходів, спрямованих на подолання цих явищ.

Система заходів, спрямована на покращення успішності й якості навчання студентів означає створення режиму послідовного та своєчасного процесу засвоєння навчального матеріалу. Пропонується запровадити складання індивідуальних графіків відпрацювання пропущеного матеріалу, виконання вказаних графіків під керівництвом викладача з одного боку, та куратора, з іншого [2].

Запровадження індивідуальних графіків розширюють форми та методи самостійної навчальної діяльності студента. Викладач разом з куратором складають такі графіки для окремого студента або групи студентів з конкретними термінами усунення заборгованостей. При цьому необхідно враховувати індивідуальні морально-ділові якості студентів, володіння навичками самостійної навчальної діяльності [3]

Крім означених етапів куратори своїм пріоритетним професійним завданням мають вважати створення належних умов для розкриття потенційних можливостей кожного студента. Задля цього в їхній службовій діяльності доцільно передбачити систематичний та послідовний аналіз успішності та відвідування занять, своєчасності відпрацювання пропусків і складання заліків. Це можна зробити за допомогою вивчення журналів обліку занять навчальних груп, комп'ютерної бази даних щодо успішності та відвідування занять студентів, заліково-екзаменаційних відомостей, шляхом взаємодії з науково-педагогічним складом.

Перед кураторами постають такі завдання з ефективної організації самостійної роботи студентів:

- створення належних умов підготовки студентів до занять та формування у них навичок самостійної пізнавальної діяльності;
- визначення та запровадження конкретних заходів з усунення поточних заборгованостей, зняття проблемних питань навчання і виховання;
- задоволення прагнень студентів у використанні самостійної роботи за своїми інтересами, нахилами та здібностями.

Це можна зробити через систему навчальних, організаційних та виховних заходів, запроваджених у процесі самостійної роботи:

- підтримання робочих стосунків з науково-педагогічним складом з питань організації навчальних занять;
- у взаємодії з кафедрами планування групових та індивідуальних консультацій, додаткових занять поза розкладом, самостійної підготовки під керівництвом викладача;
- проведення індивідуальної роботи із студентами щодо організації їхньої підготовки до занять, відпрацювання пропущеного чи незасвоєного матеріалу;
- здійснення контролю за результатами самостійної пізнавальної діяльності у навчальній групі, перевірка готовності студентів до занять, виконання індивідуальних графіків та планів самостійної роботи в окремих студентів;
- залучення студентів до науково-дослідної та пошукової роботи.

У контексті вказаних заходів необхідно принципово розрізнити форми та методи самостійної роботи зі студентами пов'язаними з навчальною та дослідною роботою.

**Висновки.** Робота куратора з організації самостійної діяльності студентів буде ефективною, якщо він буде спеціально підготовлений; матиме не тільки належний рівень функціональної й професійної підготовки, а й знання основ дидактики, педагогіки та психології, керівних документів з організації навчального процесу. Він повинен також володіти формами та методами організації самостійної роботи студентів. Основним етапами підготовки куратора до організації самостійної роботи студентів нами визначено: підготовка кураторів до роботи в умовах педагогічної системи ВНЗ; поточна діагностика навчального процесу; забезпечення з боку куратора раціонального режиму послідовного і своєчасного процесу засвоєння навчального матеріалу студентами.

### **Література**

1. Положення про організацію навчального процесу в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії [текст] / Укл. В. Є. Берега, І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2007. – 52 с.
2. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної аподаудиторної роботи студентів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти / Л. В. Овчарук. – К. : Ін-т пед. і психолог. проф. освіти АПН України, 2002. – 21 с.

3. Организация, формы и методы проведения учебных занятий и самостоятельной работы: требования, условия, механизмы : [уч.-метод. пос] / под ред. Н. А. Волгина, Ю. Г. Одегова. – М. : Изд.-во рос. экон. акад., 2004. – 88 с.

4 Чиж О. Н. Самостійна робота студентів у навчальному процесі / О. Н. Чиж, Н. С. Сагіна // Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти : зб. статей. – Луганськ, 1998. – С. 211-243.

УДК 378.147.091.31-059.1:78

І. М. БОДНАРУК

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

## **ОСНОВНІ МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА СТУДЕНТІВ ПРИ ІНДИВІДУАЛЬНІЙ ФОРМІ ЗАНЯТЬ**

Необхідною складовою якісної підготовки майбутнього вчителя музики у вищому навчальному закладі є досконале володіння співацькими вміннями, технікою диригування, грою на музичному інструменті. Ці важливі завдання успішно виконують фахові музичні дисципліни, які передбачають індивідуальну форму занять: вокал, диригування, концертмейстерський клас, основний та додатковий музичний інструмент. Більшість із них опановуються протягом усього терміну навчання, що створює сприятливі умови для регулярного педагогічного впливу на студентів.

Під методами мистецького навчання в сучасній педагогічній науці розуміють упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань. Методи мистецького навчання науковці класифікують за різними ознаками. Зокрема, Г. М. Падалка пропонує класифікувати їх:

1) за джерелами передачі та характером сприйняття інформації (словесні, демонстраційно-образні (наочні), художньо-творчі (практичні));

2) відповідно з характером мистецької діяльності (наслідувальні, репродуктивні, інтерпретаційні, творчі);

3) відповідно з характером художніх завдань по етапах навчання (ознайомлення з художнім матеріалом, опрацювання художніх творів, створення художніх образів);

4) залежно від завдань розвитку особистісних властивостей учнів (стимулювання художнього навчання, активізації художньої діяльності, пролонгованого художнього тренінгу, художньо-психологічної підтримки, регуляції вольових зусиль) [2].

На думку науковців, методика проведення індивідуальних музичних занять у вищій школі повинна бути спрямована насамперед на формування музично-виконавської культури студентів. Для цього застосовується група методів, пов'язаних із виявленням і виконавською реалізацією музичного образу твору: а) формування виконавського репертуару; б) виявлення його методичного контексту; в) включення його до загальнокультурного контексту через формування уявлень про епоху, стиль, жанр твору; г) вибір аналогій з інших видів мистецтва, які сприяють розширенню художнього світогляду студента [1].

Методика викладання кожної виконавської дисципліни має свою специфіку. Водночас можна виділити ряд спільних моментів щодо змісту, етапів і методів проведення індивідуальних занять. Зокрема, вони можуть містити роботу над технічним матеріалом (розспіванками, вокалізами, гамами, етюдами, вправами для постановки диригентського апарату); роботу над вивченням основного навчального матеріалу; роботу над вивченням творів шкільного репертуару; повторення раніше вивчених музичних творів; ескізне проходження творів; роботу над розвитком у студентів навичок читки з листа, підбору по слуху тощо.

У процесі індивідуального заняття обов'язково перевіряється домашнє завдання студента. Це здійснюється у формі прослуховування, або у формі усного звіту про виконану роботу. Під час виконання студентом навчального матеріалу (цілого твору або його епізодів) контролюється правильність відтворення нотного тексту, логічність вибору аплікатури в інструментальному творі та розподілу співочого дихання у вокальному творі; з'ясовується відповідність якості звуку чи диригентських жестів характеру музики тощо.

Важливим етапом індивідуального заняття є підведення підсумків перевірки домашнього завдання та постановка нових завдань для студента. Це можуть бути усні вказівки, зауваження, роз'яснення з показом прикладів якісного виконання музичного матеріалу. Студенту даються потрібні настанови щодо образного змісту та досягнення цілісності музичного твору, прийомів подолання окремих технічних труднощів. При цьому варто заохочувати творчі прояви студента у напрямку створення власної виконавської інтерпретації, домагатися якості виконання окремих епізодів твору при кожному новому повторенні, розвивати у студента навички активного слухового контролю та самоаналізу.

У кінці заняття зазвичай підсумовуються його результати і подається перелік завдань для самостійної роботи. На цьому етапі важливо дати загальну оцінку якості підготовки студента до уроку, проаналізувати ступінь його уважності, старанності й активності на занятті, провести необхідну виховну роботу при наявності неналежного ставлення до виконання своїх навчальних обов'язків.

Аналіз наукової літератури дозволив нам виділити методи, найбільш поширені у процесі індивідуальної виконавської підготовки майбутнього педагога-музиканта. Вони класифікуються за двома

напрямами: наочно-ілюстративні та методи словесного впливу [3]. Наочно-ілюстративні безпосередньо пов'язані з практичними діями, тобто з виконанням музики. Головною ознакою методів словесного впливу є словесний образ, різні характеристики, узагальнення, коментарі тощо. Розглянемо детальніше деякі з них.

Метод цілісного огляду. Він охоплює два види діяльності. Перший – це стадія попередньої роботи, свідоме мисленнєве осягнення твору без інструменту. Потрібно за допомогою зору, внутрішнім слухом відчутти структуру форми, закономірності її розвитку, своєрідність музичної мови, особливості фактури, провести порівняльний аналіз різних редакцій тощо. Другий вид діяльності – це цілісний огляд твору вже безпосередньо при його виконанні. Викладач здійснює прослуховування музичного твору у виконанні студента до кінця без зупинок. Так можна отримати найбільш об'єктивну уяву про обсяг проведеної роботи, виховувати у студента психологічну установку на цільне виконання твору, розвивати навички концентрації уваги, виявити творчі здібності виконавця, ознайомитися з його концепцією тощо.

Метод позитивного показу. Розрізняють два види показу: виконавський та педагогічний. На відміну від першого, педагогічний показ супроводжується словесним аналізом виконавських прийомів і вказівками щодо способів оволодіння ними. Цей показ буде результативним при умові якісної, професійної та переконливої демонстрації педагогом відповідного звучання музичного інструменту, голосу або відповідних диригентських жестів. Він пробуджує у студента інтерес до заняття, дозволяє вибрати з ряду прийомів той, що найбільш відповідає його смаку та здібностям. Протилежним методу позитивного показу є метод негативного показу. Він використовується у навчальному процесі епізодично, переважно на початкових стадіях вивчення музичних творів. Виконання окремих побудов, фрагментів, епізодів, навмисне перебільшуючи помилки студента, застосовується для того, щоб зробити їх більш рельєфними, щоб він зміг їх ліпше побачити та почути.

Метод уповільненого виконання музичних творів (чи їх фрагментів). Він передбачає виконання студентом музичного твору в уповільненому темпі, обов'язково зберігаючи співвідношення всіх елементів форми, динамічних відтінків, штрихів, якості звуку тощо. Цей метод сприяє вдосконаленню метро-ритмічної структури твору, артикуляції, виразності виконання, точному та грамотному прочитанню нотного тексту.

Метод використання на занятті технічних засобів навчання. Завдяки використанню педагогом цього методу, у студента з'являється можливість: а) побачити та почути досконале виконання твору різними музикантами та проаналізувати їх виконавські концепції; б) зіставити власне виконання з почутим; в) почути різну музику, подібну за стилем, жанром, формою, образним змістом до твору, який вивчається; г) почути твір у виконанні на іншому музичному інструменті або в оркестровій транскрипції; д) почути власне виконання та виявити ті недоліки, які не були помічені безпосередньо під час гри.

Метод концентрації уваги. Він передбачає ретельний відбір викладачем вказівок з урахуванням індивідуальних особливостей студента (розвитку його музичних здібностей, темпераменту, загального культурного та інтелектуального рівня тощо). Педагог повинен уміти виділити з ряду завдань саме необхідне та зафіксувати на ньому увагу студента.

Методи пояснень, коментарів, зауважень. Вони використовуються при аналізі виконуваних творів викладачем; оцінці студентом якості свого виконання; спільних бесідах про засоби музичної виразності, музичні стилі та жанри, суміжні види мистецтва тощо. Поглибити сприйняття студентом музичного твору, активізувати його творчу фантазію допоможуть вдалі метафори, поетичні образи, асоціації з явищами природи та життя.

Метод підказки. Він включає в себе словесне нагадування та інтонаційну підтримку. Особливість словесних нагадувань полягає у тому, що вони даються студенту безпосередньо під час виконання музичного твору, а також пропонуються з випередженням, завчасно, перед виконанням певного фрагменту музики. Різновидами інтонаційної підтримки можуть бути: гра педагога у верхньому регістрі зі студентом на одному інструменті, підспівування, тактування чи скандування ритму, диригування тощо. Методом підказки не варто зловживати, щоб не стримувати розвиток уяви, ініціативи та самостійності студента.

Метод «уявної аудиторії». Особливість методу в тому, що його застосування можливе переважно на пізніх стадіях роботи над музичним твором. Це активізує мислення, уяву, підвищує почуття відповідальності, готує студента до публічного виступу. Виконуючи окремих епізод або весь твір цілком, потрібно відкласти ноти та уявити себе перед реальною слухацькою аудиторією.

Метод навідних вказівок, метод «випитування». Вказівки, адресовані студенту, можуть бути загальними, чи, навпаки, детальними та конкретними. Якщо студент достатньо ерудований і підготовлений, доречно давати вказівки загального характеру, оскільки вони ліпше стимулюють ініціативу, розвивають самостійність мислення. Коли загальні вказівки не дають бажаного результату, їх потрібно конкретизувати, добиваючись їх засвоєння та якісного виконання. Метод «випитування» допомагає педагогу глибше проаналізувати причини наявних помилок і труднощів, виявити можливі шляхи їх усунення. Такий педагогічний діалог може бути ефектним, якщо відповіді студента щодо аналізу своєї гри об'єктивні та відображають реальну картину якості виконання ним музичного твору.

Індивідуально-груповий метод. Особливість цього методу полягає у тому, що на занятті можуть бути присутні декілька учнів. Реальна присутність аудиторії виховує у студента відповідальне ставлення до виконуваних творів, дозволяє краще змоделювати процес майбутньої музично-виконавської діяльності. Метод виконує і пізнавальну функцію, оскільки не один студент, а вся група засвоює необхідну інформацію, збагачує свій слухацький досвід шляхом ознайомлення з музичними творами різних епох, стилів, жанрів і форм.

Отже, проведення індивідуальних занять з фахових музичних дисциплін повинно бути спрямоване на оптимальний вибір та органічне поєднання різних методів педагогічного впливу на студента. Цей процес має будуватися на основі особистісно-орієнтованого підходу до навчання, обов'язкового врахування рівня розвитку музичних здібностей та рівня виконавської підготовки майбутнього фахівця, стимулювання його потреби у творчому самовираженні, налагодженні взаєморозуміння та активної творчої співпраці з педагогом.

### Література

1. Олексюк О. М. Методика викладання гри на народних інструментах : навч. посібник / О. М. Олексюк. – К. : ДАККіМ, 2004. – 135 с.
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
3. Родин В. А. Содержание методов педагогического воздействия при индивидуальной форме обучения / В. А. Родин // Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки : межвуз. сб. науч. трудов. – М. : МГПИ, 1982. – С. 30–46.

УДК 378:373.3

Г. О. БОЙКО

*Педагогічний коледж Львівського національного університету імені Івана Франка*

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ВІДПОВІДНО ДО ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором  
майбутнього життя України, бути апостолом Правди і Науки.

*Софія Русова*

Змінюється роль учителя в школі... Інноваційні зміни, які розпочали свою ходу в освітньому просторі України, потребують свого подальшого розвитку, зокрема, в напрямку мовної освіти. Орієнтація на особистість учня із урахуванням сучасних вимог життя є ключовим моментом у загальному процесі модернізації нашої освіти. Нова школа повинна керувати знаннями, а не передавати їх. Майбутні вчителі – це відповідальні особистості, які здатні до самоосвіти і саморозвитку, вміють використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагнуть змінити на краще своє життя і життя своєї країни.

Загострюючи інтерес учнів до соціокультурного аспекту, вчитель підвищує їхню мотивацію опанування іноземної мови. Комунікативний метод, зокрема його соціокультурний аспект, забезпечує: практичну мовленнєву, комунікативну спрямованість навчання іноземної мови, чийм завданням є найбільш успішна підготовка учнів до майбутнього спілкування. Інтерактивна форма навчальної роботи також переконливо характеризує особливості комунікативно-діяльнісного підходу до оволодіння іноземною мовою, який домінує у практиці сучасної школи.

Якість системи професійної підготовки залежить від змісту навчання, принципів організації і форм контролю навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі.

Мета системи професійної підготовки майбутніх учителів на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні (бакалавр-спеціаліст-магістр) – формувати мотивацію педагогічної діяльності, методологічну культуру педагогів, сприяти оволодінню ними необхідним обсягом загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, професійними вміннями і навичками, науково-методичною, соціально-педагогічною, виховною, культурно-просвітницькою, управлінською функціями.

За період навчання у вищому педагогічному навчальному закладі студенти педагогічних факультетів мають набути відповідних фахових умінь і навичок. Формування мовної компетенції тісно пов'язане з розвитком мовленнєвої компетенції, складовими якої є оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, читанням, говорінням, письмом.

Гуманітаризація сучасної вищої освіти покликана формувати у студентів, майбутніх учителів іноземної мови, цілісну картину світу, розуміння загальнолюдських цінностей, духовність, культуру особистості.

Іноземна мова допомагає студентам, майбутнім учителям, пізнати виховне багатство іншого народу, підвищує рівень їхньої освіти. Введення предмета «Іноземна мова» до Державного стандарту початкової загальної середньої освіти та впровадження іноземної мови в навчальний план школи I ступеня навчання поставило вищу школу перед необхідністю розв'язання цілої низки проблем.

Сучасне суспільство ставить високі вимоги до навчання іноземних мов. Це спричиняє певні проблеми у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. Важливою складовою є професійно-методична компетенція.

Під професійною підготовкою майбутніх учителів початкової школи ми розуміємо сукупність психологічних і моральних якостей особистості, обсяг знань, умінь і навичок, оволодіння якими дає

можливість фахівцям забезпечувати навчання дітей відповідно до вимог Державного стандарту початкової школи.

Відповідно до Державного Стандарту початкової загальної освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р.) метою вивчення іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння уміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях.

Успіх реалізації вимог державного стандарту значною мірою залежить від рівня кваліфікації вчителя іноземної мови.

Мета вчителя – активізувати пізнавальну діяльність учнів у процесі навчання іноземної мови. Формування у студентів готовності до професійної діяльності вчителя іноземної мови передбачає виконання комплексу навчальних заходів, які мають забезпечити майбутнім учителям достатній рівень майстерності.

Вчитель школи I ступеня повинен бути готовим до навчання і виховання школярів. З урахуванням специфіки предметів, які він викладає, сприяти соціалізації, формуванню загальної культури особистості, усвідомленому вибору і наступному опануванню професійно-освітніми програмами, використовувати різноманітні методи, прийоми, засоби навчання і виховання, водночас виробляти власний стиль викладання.

Усе вище зазначене має забезпечити студентів базовим і достатнім обсягом професійних знань, умінь і навичок щодо ефективного виконання обраної професійної діяльності, формувати переконання в соціальній значущості професії вчителя іноземної мови, викликати потребу в постійному самовдосконаленні, без чого неможлива ця професія. Все це формує у студентів готовність успішно розпочинати свою професійну діяльність, яка з роками може удосконалюватись, якщо сам учитель дбатиме про це і буде зацікавлений у власному професійному зростанні. Підготовку вчителів іноземної мови початкової школи необхідно здійснювати таким чином, щоб вони могли «навчати своїх учнів своєю Поведінкою, своїм Статусом, своїми Знаннями, своєю Людністю, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом».

### Література

1. Бернвальдт Т. Формування мотивації навчальної діяльності майбутніх учителів в умовах сьогодення Т. Бернвальдт // Рідна школа. – 2011. – № 11. – С. 60–64.
2. Ветохов О. М. Актуальні питання комунікативного навчання іноземних мов / О. М. Ветохов // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С. 91.
3. Гусак Т. Навчання письмовому мовленню іноземних мов на початковому етапі / Т. Гусак // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 63.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р.).
5. Європейське Мовне Портфоліо.
6. Забуга В. Навчання письма і письмового мовлення на уроках англійської мови / В. Забуга // Рідна школа. – 2005. – № 3. – С. 44.
7. Зязюка І. А. Педагогіка добра: Ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюка. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
8. Івашньова С. Формування методики навчання іноземної мови в початковій школі / С. Івашньова // Рідна школа. – 2006. – № 9. – 53 с.
9. Ігнатенко Н. Компетентісно орієнтаційний підхід / Н. Ігнатенко // Рідна школа. – 2008. – № 10. – 46 с.
10. Квасневська С. Використання драматичних творів при вивченні англійської мови / С. Квасневська // Рідна школа. – 2011. – № 11. – 46 с.
11. Володько Т. Спрямування іншомовної соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов на міжкультурне спілкування у процесі професійної підготовки / Т. Володько // Рідна школа. – 2006. – № 7. – 38 с.
12. Лобанова В. Роль віршів і пісень у вивченні граматики англійської мови / В. Лобанова // Рідна школа. – 2005. – № 7. – С. 45–47.
13. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої ; вид. 2-е, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
14. Петров О. Лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх учителів іноземних мов як педагогічне поняття / О. Петров // Рідна школа. – 2008. – № 6. – 52 с.
15. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В. Редько // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – 28 с.
16. Редько В. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи / В. Редько. – К. : Генеза, 2007. – 136 с.
17. Савченко О. Професійна підготовка вчителів / О. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 11. – С. 45–47 с.



## **ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ У СФЕРІ СПРІЯННЯ ЗДОРОВОМУ СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ В УКРАЇНІ**

У процесі входження України до європейської інтеграції з'являється потреба у модернізації освітньої галузі. Це є необхідною умовою формування здорового способу життя підлітків. Важливим документом щодо модернізації освітньої галузі є Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року, яка характеризує розвиток охорони здоров'я, впровадження стандартів здорового способу життя.

Основними завданнями України у сфері охорони здоров'я на найближчу перспективу є:

- переорієнтація охорони здоров'я на профілактику захворювань;
- розроблення та впровадження державної програми сприяння здоровому способу життя;
- реформування системи охорони здоров'я на принципах розмежування первинного, вторинного і третинного рівнів надання медичної допомоги та їх фінансування; надання господарської самостійності закладам охорони здоров'я;
- проведення регулярних профілактичних оглядів населення;
- збільшення обсягів бюджетного фінансування галузі охорони здоров'я;
- підготовка кадрів та перехід первинного рівня надання медичної допомоги на засади сімейної медицини;
- створення матеріальних і моральних стимулів для підвищення якості надання медичної допомоги;
- відновлення мережі фельдшерсько-акушерських пунктів у сільській місцевості;
- активізація боротьби з ВІЛ/СНІДом та туберкульозом;
- посилення контролю за якістю фармацевтичної продукції, питної води та харчової продукції;
- виховання особистої відповідальності за власне здоров'я та здоров'я родини, навичок самозбереження, насамперед серед дітей і молоді;
- утвердження в суспільстві престижності дотримання здорового способу життя, його пропаганда серед населення та розробка механізмів економічного стимулювання впровадження здорового способу життя;
- забезпечення доступності інформації стосовно важливості раціонального харчування, рухової активності, уникнення ризикованої поведінки (у тому числі сексуальної), необхідності дотримання безпечних умов і режиму праці та відпочинку, уникнення шкідливих наслідків вживання тютюну, алкоголю та наркотиків; постійне висвітлення питань щодо здорового способу життя в сучасному медійному просторі із залученням відомих суспільних лідерів та використанням міжнародного і вітчизняного досвіду в цій сфері;
- наукове обґрунтування, розробка і супровід міжсекторальних заходів з формування здорового способу життя населення з урахуванням економічних, соціальних, медичних, педагогічних, психологічних аспектів;

– підготовка та підвищення рівня кваліфікації педагогічних, медичних і соціальних працівників щодо організації заходів з формування здорового способу життя серед різних верств населення [1, с. 28].

Рівень життя підлітків – це рівень забезпечення їхніх матеріальних, духовних і культурних потреб. Якість життя підлітків – це ступінь їхнього комфорту при задоволенні насамперед соціальних потреб. Стиль життя визначає особливості поведінки підлітків, тобто певний стандарт, до якого адаптується їхня психіка та фізіологічні особливості.

Найповніше взаємозв'язок між здоров'ям і способом життя підлітків відображає поняття здоровий спосіб життя, котрий включає все, що сприяє виконанню соціальних, побутових функцій в оптимальних для здоров'я умовах і відображає орієнтованість діяльності особистості на формування, збереження та зміцнення і індивідуального, і суспільного здоров'я [2, с. 20].

Здоровий спосіб життя підлітків – це досягнення високого рівня реалізації потенціалу особистого й суспільного здоров'я, який можна забезпечити системою науково обґрунтованих заходів із формування здорового способу життя.

Дотримання оптимальних для здоров'я режимів дня, навчання та відпочинку, харчування, особистої гігієни, рухової активності, загартування, профілактики шкідливих звичок – основні напрямки з формування здорового способу життя підлітків.

Вітчизняні науковці зазначають, що ефективність формування здорового способу життя підлітків залежить від комплексного впливу на їхню когнітивну, емоційно-вольову та поведінкову сфери за умови забезпечення валеологічної освіти, оволодіння вміннями і навичками, спрямованими на збереження та зміцнення здоров'я, усвідомленого й самостійного застосування їх у повсякденному житті [4, с. 478].

Соціальний педагог, проектуючи дії стосовно об'єкта-клієнта, має вірити в те, що здатний зрозуміти його проект і прийняти усвідомлено його «дар» у вигляді соціально-педагогічної чи психологічної послуги. Також, соціальний педагог, котрий уявляє собі об'єкта-клієнта як «клубок проблем», вірить, що клієнт може визначити його лідерську роль як прагматика і виразника його, клієнта, інтересів.

Профілактична та корекційна діяльність соціального педагога визначається потребою формування в педагогів, підлітків, їхніх батьків потреби в знаннях про здоровий спосіб життя, вміння застосовувати їх у роботі зі школярами цього віку, а також вчасним попередженням і подоланням можливих відхилень у стані їхнього здоров'я, розвитку, способі життя. Профілактична та корекційна робота може проводитися як з окремими підлітками, так і з їх групами.

Норм і навичок здорового способу життя спеціально ніде і ніколи не вчать. Єдиним джерелом знань у цій ділянці є приклад батьків і санітарна освіта. Найкращі педагоги тут – це батьки. Навчити здоров'ю дітей та молодь – сьогодні першочергове завдання. Виховання загальної культури здоров'я – мета глобальна і віддалена. Навчання здоров'ю підлітків треба поєднувати з працею, іграми, чим відновлюється єдність людини, діяльності та проблеми її здоров'я.

Соціальні педагоги та вчителі, формуючи здоровий спосіб життя школярів, повинні звернути увагу на такі фактори:

- гармонійний розвиток фізичних і духовних сил дітей і юнацтва – гартування організму;
- творчу трудову діяльність (працю, що дає задоволення, радість);
- здоровий побут, міцну сім'ю, упорядковане житло, гігієнічне і психологічне середовище;
- збалансоване харчування; забезпечення вітамінами, мікроелементами (співвідношення між білками, жирами та вуглеводами в раціоні школярів має бути 1:1:4);
- відпочинок щоденний, щотижневий, щорічний, активний і пасивний, фізичний і моральний, естетичний і емоційний, нормальний сон;
- легку фізичну працю, фізкультуру і спорт, туризм;
- достатність кисню – свіже повітря вдома і в навчальному закладі, перебування на природі;
- оптимістичний настрій, позитивні емоції: радість, щастя, захоплення, кохання, упевненість;
- висока гігієнічна і медична культура, дотримання елементарних правил особистої гігієни;
- виконання рекомендацій і порад лікаря, турбота про здоров'я як про особисте і суспільне багатство [3, с. 15-16].

Гіподинамія – це обмеження рухової активності, зумовлене способом життя, професійною діяльністю тривалим ліжковим режимом, перебуванням людини і умовах невагомості (тривалі космічні польоти). Гіподинамія у шкільному віці часто пов'язана з нераціональним розпорядком дня дитини, перевантаженням її навчальною роботою, унаслідок чого залишається мало часу для прогулянок, гри, заняття спортом.

Нині вчені зазначають, що особливо небезпечною є гіподинамія у підлітковому віці. Вона затримує формування організму, негативно впливає на розвиток опорно-рухового апарату, серцево-судинної, ендокринної та інших систем. При цьому значно знижується опірність до збудників інфекційних хвороб підлітки часто хворіють, захворювання можуть переходити в хронічні. Недостатня рухливість школяра і тривале перебування в одному положенні за столом чи партою можуть спричинити порушення постави, виникнення сутулості, деформації хребта. Так зване м'язове голодування в дитини може викликати більш явне порушення функцій, ніж у дорослих, воно призводить до зниження не тільки фізичної, але й розумової працездатності.

Зниження рухової активності у підлітковому віці може прискорити старіння організму. Унаслідок сидячого способу життя передчасно виникає слабкість та млявість м'язів, порушується загальний мозковий кровообіг.

**Висновки.** Необхідною умовою ефективності профілактичної діяльності є взаємодоповнюваність професійних позицій, підходів соціальних педагогів та вчителів із вирішення цієї проблеми, їхня співпраця на всіх етапах роботи і з окремими школярами, і з учнівськими колективами. Соціально-педагогічна діяльність як складова соціальних перетворень у суспільстві є принциповою основою для виживання людини у період реконструювання суспільства та її інтеграції в суспільство. Оточення молодої людини наповнене адаптаціями суспільної поведінки інших людей, входженнями у постійно змінні ситуації, мікросоціуми, де діють свої закони, норми, правила, і де соціальний педагог завдяки володінню базовими науковими знаннями може об'єктивно виконувати соціальну роль суб'єкта соціальної сфери.

### Література

1. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (проект). – К., 2011. – 58 с.
2. Лях В. В. Моделювання та впровадження програм щодо формування здорового способу життя / В. В. Лях, Т. Л. Лях // *Практ. психологія та соц. робота.* – 2000. – № 5. – С. 24–36.
3. Петрик О. І. Медико-біологічні та психолого-педагогічні основи здорового способу життя : курс лекцій : навч. посібник / О. І. Петрик. – К., 2010. – 81 с.
4. Соціальна педагогіка : підручник. – [4-те вид. виправ. та доп.] ; [за ред. проф. А. Й. Капської]. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
5. Сушик Н. С. Мета, завдання, зміст соціально-педагогічної діяльності з формування здорового способу життя підлітків / Н. С. Сушик // *Наук. вісник Волинського нац. ун-ту ім. Лесі Українки.* – № 13. – 2010. – С. 280–283. – (Серія : Педагогічні науки).

## **ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

На сучасному етапі розвитку українського суспільства констатується зростання кількості людей з особливими потребами, у тому числі молоді, яка потребує здобуття якісної вищої освіти. Це вимагає від вищого навчального закладу зосередження зусиль на створення відповідних умов доступу і супроводу навчання студентів з особливими потребами. Інклюзивне навчання є основою і найбільш ефективною формою здобуття якісної освіти людьми з особливими потребами. Але ця форма навчання обмежується переважним охопленням осіб із порушеннями психофізичного розвитку дошкільного і молодшого шкільного віку при існуючій нагальній потребі його широкого впровадження у вищій школі. Розробка і практичне втілення шляхів впровадження інклюзивного навчання в інтегрованих закладах освіти відповідає сучасним прогресивним світовим тенденціям, забезпечення якісної вищої освіти молоді з особливими потребами, впровадження інтегрованого навчання та напрямів діяльності у розбудові системи інклюзивного навчання студентів.

Проблемою сьогодення є поступовий перехід від інтегрованої до інклюзивної освіти з усвідомленням того, що запровадження принципів інклюзії у вищу освіту вимагає докорінної перебудови навчального процесу та свідомості його учасників і розуміння того, що результати цієї роботи будуть сприяти не лише розширенню можливостей для навчання та соціалізації студентів, але й сприятимуть розвитку суспільства у цілому.

Метою статті є дослідження змісту підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі вищої школи.

Безумовно, що у розбудові інклюзивного освітнього простору беруть участь усі учасники навчально-виховного процесу, включаючи викладачів, адміністративний і допоміжний персонал та студентів. Проведення заходів із формування та підвищення інклюзивної компетентності членів колективу, надання послуг студентам з особливими потребами та організацію взаємодії закладів освіти із соціальною інфраструктурою. Підвищення інклюзивної компетентності студентів здійснюється шляхом організації й проведення навчальних семінарів з тематики інклюзивного навчання, тренінгів, круглих столів, які демонструють шляхи професійного зростання і надають можливість визначити подальші завдання особистої і командної діяльності [1, с. 133].

Для надання необхідної допомоги у навчанні й соціалізації студентам з особливими потребами рада студентів факультету психології, координаційна рада Центру соціальних ініціатив і волонтерства Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара [2, с. 227–238, с. 276–28] разом з викладачами формують команду волонтерів, до якої включають найбільш підготовлених і активних студентів, у тому числі і студентів з особливими потребами. З цією метою варто на початку навчального року вивчити контингент студентів з особливими потребами, які зараховані на перший курс, а також завдяки психодіагностичному інструментарію дослідити потреби студентів означеної категорії в соціальних послугах у процесі навчання та під час позанавчальної діяльності студентів. Можливо варто з'ясувати необхідні напрями співпраці громадських творчих об'єднань в університеті і здорових студентів у відповідності з індивідуальними потребами та потенційними можливостями студентів із особливими потребами.

З урахуванням індивідуальних характеристик студентів з особливими потребами можна спланувати комплекс педагогічних заходів, у тому числі: супервізію з боку не лише викладачів факультету, а й з боку старшокурсників, залучення до співпраці на волонтерських засадах студентів, які добре встигають у навчальній і позанавчальній діяльності до написання конспектів лекцій, спільного виконання навчальних модульних завдань, підготовки до заліків та іспитів тощо. У цій справі мають докласти зусиль не лише волонтери, а й члени студентського самоврядування, подбавши про достатню допомогу студентам з вадами щодо відвідування творчих колективів Палацу студентів ДНУ імені Олеся Гончара, театрів міста Дніпропетровська тощо.

З появою соціально-психологічної служби в університеті можна розглянути питання для розробки комплексу тренінгів із студентами з особливими потребами для їх успішної адаптації до навчальної діяльності, особливо, на першому році навчання, адаптації до повноцінного життя у студентській групі тощо. На нашу думку, співпраця студентів-волонтерів з психологами соціально-психологічної служби вищого навчального закладу і студентами, які потребують активної допомоги, спрямована на створення позитивного психологічного мікроклімату, на створення відповідних умов саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації особистості, адекватного мікросередовища в академічній групі, на психічний і соціальний розвиток, корекцію психологічного стану та соціальну інтеграцію студентів, які мають у цьому потребу.

Безумовно, треба подбати про створення єдиного у місті студентського центру з надання інклюзивних послуг та підготовки студентської молоді з особливими потребами до майбутньої професійної діяльності, самовизначення та самовдосконалення, а також до створення власного сімейного оточення. Це

може бути створена єдина система неперервного кваліфікованого педагогічного й волонтерського супроводу навчання і виховання студентів з інвалідністю, робота з ким є надто відповідальною і вимагає не лише високого рівня емпатії, милосердя та доброчинності, а й професіоналізму, творчості, психології позитивного мислення.

Вітчизняними дослідниками Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршавою у контексті сучасних напрямів позитивної психології запропонована модель повного психічного здоров'я, що включає три виміри благополуччя: суб'єктивного, соціального й психологічного. Високий рівень соціального благополуччя передбачає відчуття себе комфортно в оточенні інших людей, впевненість у власних можливостях самоактуалізації у цьому оточенні; сприйняття соціального оточення, в якому людина перебуває, як упорядкованого і відчуття себе частиною цього соціального оточення, яке дає можливість зробити певний соціальний внесок. Модель суб'єктивного благополуччя базується на: 1) оцінці домінування у життєдіяльності людини досвіду позитивних емоцій і помірній представленості негативних емоцій; 2) оцінці задоволення життям. Основний постулат її полягає в тому, що сам суб'єкт є ідеальним суддею у з'ясуванні того, чи є він щасливим. Вимірювання суб'єктивного благополуччя здійснюється за допомогою самозвіттів про досвід переживання емоцій різної модальності і задоволення життям. За допомогою відомої шкали PANAS обчислюється частота переживання запропонованих десяти позитивних і десяти негативних емоцій, що, як встановлено, на 50 % зумовлені біологічно. Модель психологічного благополуччя дає більш цілісну і диференційовану характеристику благополуччя, ніж модель суб'єктивного благополуччя. Вона є розширенням аристотелівської філософської традиції, згідно з якою як кінцеву мету життя людини ідентифіковано її прагнення виявити власний «diamond» – особистісний потенціал [3, с. 224-227]. Під час співробітництва зі студентами з особливими потребами маємо враховувати ці наукові ідеї та аналізувати створені педагогічні умови для успішного навчання студентів.

Під час здійснення педагогічної роботи в інклюзивному освітньому просторі ми виходимо з розуміння того, що рамки діяльності не обмежуються лише навчальним закладом, а й поширюються на соціальну інфраструктуру багатьох соціальних інститутів, зокрема родину, вулицю та мікрорайон. Завданням цієї роботи є допомога молоді з інвалідністю у формуванні навичок та умінь самопізнання, засвоєння норм соціальної поведінки, гармонізації внутрішнього світу, побудови загальноприйнятого стилю спілкування з оточенням.

Отже, участь викладачів і студентів у науковій розробці проблем інклюзивного навчання молоді з особливими потребами є необхідною і обов'язковою умовою підвищення інклюзивної компетентності і ефективності соціально-педагогічної роботи в інклюзивному освітньому просторі. Підкреслимо, що пріоритетними напрямками діяльності педагогічного колективу вищої школи є: формування інклюзивної компетентності членів колективу, зосередження зусиль на популяризації волонтерського руху в наданні соціальної послуги учням і студентам з особливими потребами, встановлення партнерської взаємодії з батьками, місцевою соціальною інфраструктурою, молодіжними громадськими організаціями у досягненні оптимального рівня соціального становлення студентів із вадами, а також удосконалення технологій соціально-педагогічної роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Участь студентів вищого навчального закладу у наданні волонтерської допомоги дітям і молодим людям з інвалідністю, популяризація ідеї надання їм освітніх послуг у навчальних закладах, інформування широкої громадськості про інклюзивну освіту та підтримку дітей з обмеженими можливостями, а також і їх батьків, – є важливим завданням професорсько-викладацького складу у справі підготовки фахівців у галузі корекційної освіти та поширенні волонтерського руху в Україні.

Цьому сприяє успішне соціальне партнерство з Дніпропетровською обласною благодійною організацією «Ангел дитинства» у справі просування ідеї організації волонтерської роботи у сфері інклюзивної освіти у Дніпропетровському регіоні, здійснення соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами згідно постанови Кабінету Міністрів України від 15.08.2011р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [4]. Педагогіка співробітництва з благодійною організацією «Ангел дитинства» сприяє виконанню зазначених завдань та допомагає студентам, майбутнім фахівцям у галузі корекційної освіти Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара, набувати практичних навичок, умінь і знань щодо інклюзивної освіти, шляхів самореалізації та соціальної інтеграції, методів професійного самовизначення й активної життєвої позиції студентської молоді.

Так, студенти взяли участь у благодійних акціях, започаткованих благодійною організацією «Ангел дитинства», щодо підтримки дітей з інвалідністю завдяки участі у збиранні осіннього врожаю на ланах Дніпропетровської області, щодо створення інтерактивного театру для дітей з особливими потребами у обласному центрі, щодо волонтерського супроводу дітей з вадами під час їх участі у традиційному балі тощо.

**Висновки.** Реальна практика вищого навчального закладу щодо впровадження інклюзивного навчання зобов'язує педагогічний колектив постійно вдосконалювати новітні технології і методи соціально-педагогічної роботи і впроваджувати їх у навчально-виховний процес у тісній співпраці з багатьма колективами закладів освіти інклюзивного спрямування. Тому кожен студент і викладач незалежно від профілю діяльності долучається до справи впровадження інклюзивного навчання у систему освіти.

Питаннями подальшого дослідження можуть бути залучення студентів з особливими потребами до здійснення волонтерської роботи у загальноосвітніх навчальних закладах міста.

## Література

1. Інвалідність та суспільство: навч. видання / заг. ред. : Л. Байда, О. Красюкова-Енс, С. Буров, В. Азін, Я. Грибальський, Ю. Найда. – К., 2011. – 187 с.
2. Менеджмент волонтерських груп від А до Я : навч.-метод. посібник / З. П. Бондаренко, Т. В. Журавель, Т. Л. Лях [та ін.] ; за ред. Т. Л. Лях. – К. : Версо-04, 2012. – 288 с.
3. Носенко Е. Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості: підручник / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Д. : Вид-во ДНУ. – 2010. – 264 с.
4. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>

УДК 316.48:378.147

Т. Р. БРАНІЦЬКА

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

### **ОБҐРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ**

Поява нових цілей і цінностей в освіті зумовлена потребою нашого суспільства не просто в освічених, але, насамперед, в компетентних і висококультурних фахівцях, здатних до прояву позитивної світоглядної позиції та успішної професійної діяльності у складних ситуаціях соціальної взаємодії.

Сучасні вимоги до вищої професійної освіти акцентують увагу на значущості розвитку культурного потенціалу майбутнього фахівця. Саме тому важливим у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій є становлення і розвиток їхньої конфліктологічної культури як складової професіоналізму.

Для реалізації професійної діяльності у конфліктогенному середовищі майбутньому фахівцеві соціономічної професії необхідний відповідний вид культури як спосіб життєдіяльності в конфліктних ситуаціях і конфліктах у взаємодії із суб'єктами цієї сфери й подолання особистісних криз, шлях перетворення цього середовища з метою попередження негативних конфліктів.

Професії психолога, менеджера, педагога, лікаря, соціального працівника відповідно до класифікації Є. Клімова належать до групи соціономічних професій, професій типу «людина-людина», де провідним предметом праці є інша людина.

Аналіз критеріїв, за яких професію відносять до типу соціономічних, переконує, що важливою характеристикою цієї групи професій є спілкування, необхідне для здійснення ділових безпосередніх або опосередкованих контактів людини з іншими людьми. Однак спілкування і взаємини між людьми в процесі трудової діяльності – важлива умова для різних груп професій, наприклад, праця людини в бригаді, групі, колективі.

Специфіка соціономічних професій полягає в тому, що в них людина або спільність людей існує не як соціальне середовище, умова діяльності, а як об'єкт і предмет діяльності, в якій конфлікти неминучі.

Конфліктогенність професійного середовища має об'єктивний характер, що підтверджується філософсько-соціологічними (А. Сміт, І. Кант, Г. Гегель, Г. Зіммель та ін.) і психологічними (З. Фрейд, К. Хорні, Е. Еріксон та ін.) традиціями розв'язання конфлікту як носія суперечностей, джерела розвитку й удосконалення соціальних систем.

До проблеми конфліктологічної культури звертались вітчизняні та зарубіжні дослідники. Так, науковцями визначено поняття «конфліктологічна культура» та її окремі компоненти: конфліктологічна компетенція, грамотність, компетентність, готовність, конфліктна компетенція (А. Лукашенко, В. Андреев, Г. Антонов, С. Гиренко, Є. Дурманенко, О. Іонова, В. Журавльов, Н. Підбуцька, В. Руденко, М. Руденко, Н. Самсонова, Т. Черняєва та ін.). Сутність конфлікту й основних понять, що його описують, типологію конфліктів, їхні причини і стратегії розв'язання, умови запобігання конфліктам та рекомендації щодо конструктивного їх розв'язання вивчали А. Анцупов, А. Бандурка, Ф. Бородин, Н. Грішина, О. Донченко, Н. Коряк, Г. Ложкін, М. Пірен, Л. Петровська, Д. Скотт, Т. Титаренко, Р. Фішер, А. Шипілов, У. Юрі та ін. Зв'язок конфліктів із проблемами професіоналізації особистості досліджували І. Ващенко, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Г. Ложкін та ін. Особливості професійної конфліктологічної підготовки, зокрема: конфліктна ситуація та конфлікт як засіб становлення конфліктної компетенції, розглядали В. Афонькова, А. Донцов і Т. Полозова, А. Єршов, І. Хасан та ін.

Водночас вивчення теорії і практики підготовки фахівців соціономічних професій показало, що нині майже відсутні дослідження, предметом яких було б обґрунтування системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій як складової їх професійної культури.

За даними Н. Підбуцької, О. Степаненко, Т. Черняєвої та ін. фахівці – початківці, як правило, не готові до управління конфліктними ситуаціями в процесі професійної діяльності [6]. Це виявляється у недостатньому розвитку в них необхідних якостей, що забезпечують фахівцеві орієнтування в складній ситуації професійної взаємодії, вміння керувати негативними емоційними станами, впливати на опонента, виконувати дії щодо попередження або розв'язання конфлікту.

Контент-аналіз навчальних програм фахових дисциплін засвідчив, що завдання формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій у змісті типових навчальних програм не представлено як самостійне. Окрім того, з'ясовано, що в програмах фахових практик відсутні або недостатньо представлені завдання, безпосередньо спрямовані на розвиток конфліктологічної культури.

На підставі теоретичного аналізу проблеми формування конфліктологічної культури та практичним досвідом її здійснення було виявлено низку суперечностей між:

- об'єктивною значущістю проблеми конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій і станом її розв'язання в царині психологічної і педагогічної наук;
- традиційною системою підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій та актуальною потребою індивідуально-зорієнтованого процесу навчання студентів;
- сучасними вимогами суспільства до професійної культури фахівців соціономічних професій й низьким рівнем сформованості її окремих складових (у тому числі конфліктологічної культури);
- конфліктогенністю соціономічної сфери та низьким рівнем конфліктологічної культури її суб'єктів.

Розв'язання цих суперечностей дасть змогу визначити суб'єктам навчально-виховної діяльності шляхи розв'язання проблеми формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій, підвищити в них рівень її прояву.

### Литература

1. Буркова Л. В. Теоретико-методологічні засади застосування інформаційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Буркова Людмила Василівна. – К., 2011. – 595 с.

2. Зимняя И. А. Культура. Образованность. Профессионализм специалиста. (К проблеме унифицирования требований к уровню профессиональной подготовки в структуре государственных стандартов непрерывного образования) / И. А. Зимняя // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании : сб. научн. статей / Под общ. ред. д-ра техн. наук, проф. Н. А. Селезневой и канд. пед. наук В. Г. Казановича. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 156 с.

3. Серебровская Н. Е. Становление и развитие конфликтологической культуры будущего специалиста социономической культуры будущего специалиста социономической профессии в вузовский период : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Серебровская Наталья Евгеньевна. – Нижний Новгород, 2011. – 53 с.

4. Скутина Т. В. Конфликтная компетентность как ресурс развития межличностного общения подростков : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Скутина Татьяна Васильевна. – М., 2008. – 20 с.

5. Черняева Т. Н. Тренинг как средство формирования конфликтологической культуры менеджера : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Черняева Татьяна Николаевна. – Калининград, 2004. – 150 с.

УДК 37.036:378.2

О. В. ВАРГАТА

*Хмельницький національний університет*

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЕСТЕТИЧНИМ ВИХОВАННЯМ УЧНІВ

В сучасних умовах розвитку суспільства виникає чимало прогнозів щодо особливостей майбутньої системи освіти й виховання. Висловлюється гіпотеза, що в світогляді естетичного універсалізму людство здобуде загальнокультурну парадигму освіти майбутнього. Серед різноманітних засобів впливу на дітей і молодь чи не найвищий потенціал належить мистецтву з притаманними йому можливостями формувати свідомість і підсвідомість, інтелектуальну, емоційно-почуттєву та вольову сфери, моральне й навіть фізичне здоров'я людини, її естетичні почуття, естетичну культуру.

Реалізація цілісного підходу до естетичного виховання учнів в умовах нової гуманітарно-педагогічної парадигми передбачає поряд із традиційним монопредметним викладанням мистецтв пошук шляхів інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу, прогнозування міжпредметних і міжгалузевих зв'язків у межах шкільної освіти взагалі, посиленої підготовки педагогів до виконання цих завдань, підвищення якості управління естетико-виховною роботою у загальноосвітньому навчальному закладі.

Актуальність дослідження підсилюється тим, що проблема естетичного виховання особистості на сьогоднішній день постає як соціальна проблема. Стан естетичної культури суспільства, як у світі, так і в Україні викликає занепокоєння. Часто руйнування усталених естетичних цінностей є наслідком прагматизації життя, нехтування естетичних, моральних, соціальних норм і за своїми масштабами, по великому рахунку, становить глобальну соціальну проблему.

В державних документах – Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті, законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)», Концепція 12-річної загальноосвітньої школи, Концепція громадянського виховання особистості

в умовах розвитку української державності, Концепція безперервної системи національного виховання, Концепція національного виховання, Концепція загальної мистецької освіти, Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах тощо – чітко визначені цілі, завдання, зміст естетичного виховання учнів.

Теоретичні засади естетичного виховання відображені в роботах естетів, психологів, педагогів: С. Аничкіна, Д. Джола, М. Кагана, Н. Киященко, О. Ларміна, А. Макаренко, Е. Онуфрієвої, Л. Печко, В. Розумного, В. Сухомлинського, В. Шаповалової, В. Шацької, А. Щербо. Питання естетичного розвитку, формування естетичного смаку розкривають О. Дивниненко, І. Донецька, С. Долуханова, А. Зись, І. Лазарева, Н. Лейзерова, В. Мозгота, В. Панченко, Л. Ритікова, Г. Шевченко. Проблеми формування естетичної свідомості школярів досліджують Г. Арязмов, Б. Брилін, С. Дем'янчук, І. Зязюн, А. Капська, С. Квятковський, А. Комарова, О. Рудницька, розвитку естетичної культури, смаків у різних формах художньо-естетичної діяльності визначають Н. Миропольська, В. Бутенко, С. Барило, В. Баєвський, І. Казимирська, О. Маленицька, О. Падалка, О. Коробко та ін.

Питання управління соціальними системами досліджують В. Афанасьєв, Д. Гвішиані, А. Берг, А. Омаров, П. Худоминський, Ф. Хміль, В. Щекин, загальні основи управління освітою розкривають Є. Березняк, Ю. Васильєв, М. Дарманський, Ю. Конаржевський, Н. Кондаков, В. Луговий, А. Моїсєєв, Н. Сунцов, П. Худоминський, сучасні дослідження питань внутрішньо-шкільного управління визначають В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Маслов, В. Пікельна, М. Поташник, П. Третьяков, Є. Хриков; проблеми управлінської діяльності в інформаційному (Л. Калініна, О. Спирін), компетентнісному (Л. Бірюк, А. Богуш, В. Мельник), професійному (Т. Рогова, М. Сметанський), рефлексивному й адаптивному (Т. Шамова, Є. Ямбург) та інших аспектах.

Проте проблема управління естетичним вихованням учнів у загальноосвітньому навчальному закладі, яка повинна являти собою чітко визначену систему взаємодії всіх суб'єктів щодо створення умов для реалізації концептуальних засад естетичного виховання учнів, залишається малодослідженою.

Як свідчить практика, в сучасній школі пріоритет надається глибоким знанням і всебічним умінням, водночас відчувається гострий дефіцит загальнолюдських духовних цінностей, гуманітарної та естетичної культури і вагомим фактором у цьому є недостатня підготовленість педагогів, керівників загальноосвітніх навчальних закладів до даної діяльності.

Постає необхідність створення такої системи управління естетичним вихованням учнів, яка б забезпечувала освітні потреби кожного школяра відповідно до його нахилів, інтересів, можливостей, де пріоритетним буде виховання загальнолюдських цінностей особистості (доброти, милосердя, толерантності, почуття краси та ін.), стимулювання її внутрішніх сил до саморозвитку і самовиховання.

Важливою умовою в розв'язанні цих завдань є теоретичне обґрунтування змісту управлінської діяльності керівників щодо організаційно-методичних аспектів естетичного виховання, яке розкривав би конкретні шляхи і засоби забезпечення ефективного впливу суб'єктів управління на естетичне виховання учнів і мав би включати розгляд таких питань як: розвиток естетичної культури вчителів; систему методичної роботи з підготовки вчителя до здійснення естетичного виховання учнів; дидактичне, науково-методичне, інформаційне забезпечення реалізації проблеми естетичного виховання у навчально-виховному процесі; систему контролю за вивченням дисциплін художньо-естетичного циклу; моніторинг естетичного виховання учнів.

Проаналізувавши погляди різних учених, що управління – це безперервний і цілеспрямований процес впливу на керований об'єкт [3], а також, що естетичне виховання – це система впливів, спрямованих на вироблення та удосконалення в людині спроможності сприймати, тонко відчувати, цінувати і створювати прекрасне та піднесене в житті [2], обґрунтовано та визначено сутність поняття «управління естетичним вихованням учнів», під яким слід розуміти безперервну, цілісну систему послідовних управлінських впливів, спрямованих на створення умов для проявлення естетичних смаків, вироблення й удосконалення в особистості здібностей сприймати, тонко відчувати, створювати прекрасне.

Всебічний аналіз наукової літератури з управління загальноосвітнім навчальним закладом дозволив визначити, що основним аспектом діяльності керівників загальноосвітнього навчального закладу з управління естетичним вихованням учнів є реалізація його організаційних та методичних засад.

У даному аспекті дослідження поняття «засади» слід співвідносити з таким його визначенням: «засада – основа чогось; те головне, на чому ґрунтується, базується що-небудь; вихідне, головне положення; ... спосіб, метод здійснення чого-небудь» [1, с. 325].

Розглянувши точки зору різних авторів щодо організаційної діяльності керівника закладу освіти, значення і завдань методичної роботи в школі, визначено сутність організаційно-методичних засад управління естетичним вихованням учнів як сукупність взаємообумовлених та взаємопов'язаних організаційних і методичних основ, що складають зміст діяльності керівника з управління естетичним вихованням учнів, тобто є способом здійснення керівниками управління естетичним вихованням учнів.

Таким чином, проведений аналіз наукової літератури підтвердив наявність суперечності між об'єктивною необхідністю підвищення якості управління естетико-виховною роботою в сучасній школі та недостатньою розробленістю структури, змісту і відповідної технології розв'язання цієї проблеми.

## Література

1. Великий глумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
2. Гончаров И. Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности / И. Ф. Гончаров. – М. : Педагогика, 1986. – 128 с.
3. Кнорринг В. И. Искусство управления : учебник / В. И. Кнорринг. – М. : Изд. БЕК, 1997. – 288 с.

УДК 37.032

В. В. ВАСИЛИК

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГУМАНІСТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЮРИСТІВ**

Гуманістичне спрямування професійної підготовки молодшого спеціаліста юриста в умовах кризового стану чи не всіх сфер існування суспільства вимагає нових підходів до виховного й навчального процесів. Аналіз специфіки професійної діяльності молодшого спеціаліста юриста дозволяє визначити найбільш важливі взаємопов'язані блоки його мотиваційної сфери: пізнавальний, морально-правовий і комунікативний, які детермінують у сукупності зміст мотивів професійного самовдосконалення. Пізнавальні мотиви спонукають майбутнього юриста до вивчення чинного законодавства, галузей права. Наявність морально-ціннісних мотивів означає, що студент співвідносить свою активність з нормами моралі, совісті та етичними цінностями. Комунікативні мотиви визначають прагнення до вдосконалення мовної культури, вміння слухати, переконувати співрозмовника, вміння бачити ситуацію очима клієнта. Усі вказані види мотивів можуть визначати зміст професійної підготовки майбутнього юриста й надавати їй гуманістичного спрямування.

Загально відомо, що гуманоцентрично організований навчально-виховний процес формує в тих, хто навчається, гуманоцентричні ідеали й життєві орієнтири. Але, на жаль, у навчальних закладах дотепер цю просту істину не усвідомлює значна кількість педагогів, які продовжують формувати фахівця, а не виховувати добро й гідність в індивідах, і виховувати словами, а не практичними діями. До цього часу в нашій освітній практиці не стало загально усталеною нормою звертатися до внутрішнього світу особистості, щоб визначити орієнтири діяльності педагогів та освітніх закладів загалом. Як наслідок навіть за змістом правильні ціннісні орієнтири педагоги знаходять у наявних директивних документах і згодом виховними заходами нав'язують студентам. Останні, зазвичай, сприймають їх у такій формі як духовне насильство, що й зумовлює неефективність виховної роботи в переважній більшості навчальних закладів. Тому неодмінною передумовою гуманоцентричної переорієнтації освіти є опора на особистість, її внутрішній світ і життєві прагнення. Вбачаючи у студентах лише добросердне, педагог сприяє розвитку ціннісних рис особистості, застосовує відповідні методи навчання та виховання. Завдяки цьому він розкриває її творчий потенціал, палке бажання до творення добра й утвердження себе як носія високих моральних цінностей.

Отже, опертя на високий духовний потенціал особистості є головною методологічною засадою створення і гуманоцентричної освіти, і гуманоцентричного правового суспільства. Тому основними методологічними підходами до організації професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів юристів нами вибрані гуманістичний, технологічний, аксіологічний, культурологічний, особистісний, діяльнісний і діалогічний.

Вибір *гуманістичного підходу* зумовлений потребою формування в майбутніх юристів гуманістичних цінностей. Такий підхід передбачає зміну характеру педагогічних впливів на студентів: від керування, статусної диференціації до гуманістично спрямованої взаємодії, співпраці та уваги до пізнавальної активності студентів. Майбутні юристи виступають суб'єктами діяльності поруч із викладачем, а розвиток їхньої особистості, їхня самоактуалізація, професійне становлення стають основними цілями такої співпраці. Змінюється також і позиція студентів, які переорієнтовуються з результату засвоєння знань і отримання за це оцінки на активну співпрацю з викладачем, самоосвіту, реалізують потужний потенціал власної пізнавальної активності, скеровуючи її на вироблення власної гуманістичної спрямованості як майбутнього фахівця-гуманіста.

Система юридичної освіти в Україні нині набуває нового змісту й змінюється відповідно до нових суспільних потреб (державно-правових, політичних, економічних, культурно-освітніх та ін.). Необхідність здійснення правової реформи, створення ефективної системи правового забезпечення в різних сферах суспільного життя, підвищення якості нормотворчої, правоохоронної та правозастосовчої діяльності висуває нові вимоги до рівня підготовки правників у навчальних закладах I-II рівня акредитації [4, с. 411].

Актуальним завданням стає пошук інноваційних форм, методів і технологій навчання юристів, які були б спрямовані на підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних правників, здатних виконувати складні науково-дослідні, фахово-прикладні й творчі завдання. Зазначене вказує на доцільність застосування у підготовці майбутніх молодших спеціалістів-юристів *технологічного підходу*. З технологічним підходом тісно пов'язаний *інтегративний підхід*, оскільки інтеграцію знань інколи розглядають як технологію навчання. Приділення особливий уваги інтеграції правових знань з етичними, соціологічними, культурологічними, філософськими, історичними, психологічними, політичними та ін. вважаємо важливою умовою формування в майбутніх юристів цілісної системи правових знань на засадах гуманізму.



*Аксіологічний підхід* загалом властивий сучасній філософії освіти та правовій ідеології, оскільки людина розглядається ними як найвища цінність суспільства. Тому цей підхід також є дуже важливим у підготовці майбутніх молодших спеціалістів юристів.

Загально відомо, що неможливо зрозуміти суть права без регулятивної форми культури, бо центральне місце в розвитку права займає не законодавство, не юриспруденція, не судова практика, а саме суспільство з його поняттями, ідеалами, національними традиціями й ментальністю [3, с. 37]. На перший план у роботі юриста виступають особисті характеристики, високий рівень моральної і правової свідомості та правової культури. Оскільки одним з регуляторів професійної діяльності юриста виступають деонтологічні норми – сукупність нормативів культур: емоційної, психологічної, педагогічної, політичної, правової, економічної, екологічної, етичної, естетичної, інформаційної та ін., то вважаємо за необхідне застосування *культурологічного підходу* в підготовці молодших спеціалістів юристів.

*Особистісний підхід* зорієнтовує навчально-виховний процес на особистість як мету, суб'єкт, результат і основний критерій ефективності професійної підготовки. Цей підхід вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуального та морального потенціалу, права на повагу, розвиток природних задатків і здібностей. Особистість – це насамперед громадянин держави і патріот, це людина, яка володіє універсальною спеціальною підготовкою (спеціаліст), це людина з широким світоглядом, високим рівнем загальної і політичної культури. Виховання такої особистості, створення для цього відповідних умов і має складати основну мету гуманізації юридичної освіти.

Необхідність реалізації в професійній освіті юристів *діяльнісного підходу* зумовлена тим, що діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Оскільки сучасний юрист не ізольований від соціальної групи, основою його професійної діяльності є взаємодія та спілкування з іншими людьми, то є потреба в реалізації *діалогічного підходу* в його професійній підготовці. Пояснюємо це тим, що головним змістом і специфікою наукових гуманітарних досліджень є світ людини, людська суб'єктивність, а головним принципом досліджень і побудови гуманітарного знання є принцип комплементарності, який визначає діалогічність у якості найголовнішого концептуального методу у викладанні не лише гуманітарних наук, а й усіх дисциплін у вищій школі [2, с. 8].

Усі названі підходи становлять сутність гуманізації педагогічного процесу в підготовці юристів і є теоретичною основою визначення **педагогічних умов** гуманістичного спрямування професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів юристів, до яких відносимо такі:

- організація професійної підготовки на основі гуманістичних стосунків між викладачами й студентами (гуманізація середовища);
- інтеграція професійних і гуманістичних знань під час викладання правових дисциплін (гуманізація змісту);
- упровадження інноваційних технологій навчання, спрямованих на розвиток гуманістичних особистісних якостей майбутніх юристів (гуманізація особистості).

Під час викладання правових дисциплін доцільним буде поєднання традиційних методів навчання з інноваційними, спрямованими на розвиток особистісних і професійних якостей майбутніх юристів. Інноваційним правовим навчанням є сукупність нововведень, виражених у системі дій і операцій навчальної діяльності, що дозволяють швидко й ефективно досягти прогнозованого результату правових знань і вмінь. Крім того, «засвоєння змісту навчання, професійний розвиток особистості й становлення її творчої індивідуальності відбуватиметься більш успішно за умови комплексного впливу на її інтелектуальну та емоційно-почуттєву сфери» [1, с. 37]. Здійснювати такий вплив можна, варіюючи різні методи й методичні прийоми навчання.

Упроваджуючи інноваційні методи й прийоми навчання, ми керувались такими **концептуальними ідеями нашого дослідження**:

- 1) особистість студента формується, розвивається і самовдосконалюється у творчій навчальній діяльності;
- 2) провідні риси особистості студента виявляються як система психічних, соціально-психологічних та особистісних якостей, яка найбільш повно і комплексно виявляється в студентів у навчальній діяльності;
- 3) сукупність цих провідних якостей як системи відзначається активністю, узагальненістю та стійкістю у поведінці, спілкуванні та діяльності студента;
- 4) підґрунтя психічних властивостей особистості студента проявляється у системах «студент – педагог», «студент – студент», «студент – студенти» як суб'єктів діяльності;
- 5) провідні риси особистості студента проявляються у свідомості та самосвідомості, у тому числі й професійній; ступені самопізнання, самооцінюванні, самоставленні, самовдосконаленні, самоактуалізації та самореалізації в процесі навчальної діяльності як суб'єкта пізнання, поведінки, спілкування і діяльності;
- 6) творча навчальна діяльність забезпечує єдність особистісного та професійного зростання особистості студента і сприяє комплексній реалізації його суб'єктності.

**Висновок.** Для того, щоб відшукати шляхи гуманізації освіти, необхідно глибоко осмислити її зміст, зрозуміти її значення як важливої складової частини не тільки освітньої реформи, а й перебудови суспільства в цілому. Гуманізація означає перегляд уявлень про місце культури в суспільстві, про зміст духовних цінностей, про взаємовідносини людини й суспільства, тобто йдеться про зміни світоглядних позицій.

Найголовнішою умовою навчально-виховного процесу є його особистісна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожний студент став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Саме в цьому і полягає гуманістична

спрямованість навчально-виховного процесу, центром і метою якого є особистість студента. Ступінь гуманізації цього процесу залежить від того, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості.

### Література

1. Александрова В. В. Культурологічний підхід до моделі формування культури мислення майбутнього юриста / Александрова Віра Василівна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип 33. – Ч. 2. – С. 37–42.
2. Буяльська Т. Б. Гуманістичні виміри вищої освіти / Т. Б. Буяльська // Гуманізм та освіта : Зб. матеріалів міжнар.наук.-практ. конф. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2004. – С. 6–9.
3. Нарсесянц В. С. История политических и правовых учений / В. С. Нарсесянц. – М., 1998. – 688 с.
4. Слугоцька В. М. Організація процесу навчання студентів правових дисциплін у гуманітарному коледжі / В. М. Слугоцька, Т. М. Юзько // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – ВДПУ, 2010. – Вип.31. – С.410-415.

УДК 371.13(71)

О. В. ВИСОЦЬКА

*Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля*

### ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСВІДІ КАНАДИ

Демократизація суспільства вимагає від педагогічної науки пошуку нових шляхів якісного виховання особистості, потребує подальшого реформування й модернізації системи освіти на гуманістичних засадах. Перед вищою освітою постає досить складне соціальне замовлення – формування особистості гуманістичного типу, справжнього інтелігента, здатного не тільки професійно, а також творчо й цілісно підходити до розв'язання завдань соціального й фахового змісту. Беручи до уваги специфіку педагогічної праці, необхідність встановлення контактів з великою кількістю людей різного фаху, політичних та релігійних переконань, можна зазначити, що серед ціннісних пріоритетів педагога має бути усвідомлене володіння толерантністю на всіх рівнях. Учитель як особистість виховує своїх учнів власною поведінкою, сприяє їхньому прагненню до визначення національної ідентичності, власного духовного і культурного збагачення, формує в них громадянську позицію й культуру спілкування, оскільки вчитель як особистість може вплинути на розвиток і визначення іншої особистості, «... тільки характером, – писав К. Ушинський, можна сформувати характер» [6, с. 155]. Для формування толерантності як позитивної особистісної риси необхідна цілеспрямована робота, що зумовлює постанову конкретної педагогічної задачі.

На нашу думку досвід педагогічної освіти багатонаціональної Канади в цьому напрямку є дуже корисним для вітчизняної системи виховання. Істотною рисою своєрідності Канади є набагато більша, у порівнянні з іншими культурами, терпимість у відношенні людей з іншими поглядами, з іншою етнічною, расовою, релігійною приналежністю.

Питання виховання толерантності в сучасній педагогіці досліджуються у роботах А. Асмолова, В. Лекторського, В. Маралова, В. Сітарова, О. Гриви, О. Соколової, Г. Солдатової, С. Бондиревої, О. Клепцової, М. Красовицького, О. Сухомлинської, В. Тишкова та інших.

Важливі аспекти школи і педагогіки в Канаді досліджували І. Балицька, О. Джурирський, М. Лещенко, Н. Нікандров, М. Руснак. Розвиток концепцій виховання особистості розглядається у роботах вчених Канади: М. Ешворт (М. Ashworth), Дж. Беррі (J. Berry), Д. Коннер (D. Conner), П. Горски (P. Gorsky), Ф. Генрі (F. Henry), М. Лупул (M. Lupul), К. Мудлі (K. Moodley), С. Моррис (S. Morris), Д. Тейлор (D. Taylor).

Однак, в цілому аналіз джерел і педагогічної літератури свідчить про відсутність спеціальних досліджень про виховання толерантної особистості в педагогічному досвіді Канади в цілому, та формуванні толерантності майбутніх вчителів зокрема.

**Метою даного дослідження** є вивчення досвіду формування толерантності як професійної якості особистості у майбутніх викладачів Канади.

Канада – багатонаціональна країна, де виховання толерантності, яка є необхідною умовою виживання нації, починається з дитячого саду. Завдання безконфліктного співіснування національних громад породжує потребу організації в багатонаціональній загальноосвітній школі відповідного виховання та освіти як важливого соціального і педагогічного принципу [1, с. 5]. Основними завданнями вчителя є не тільки інтелектуальний розвиток учня за допомогою навчальної діяльності та підготовка до вибору майбутньої професії, але і формування особистості учня, його моральний та громадянський розвиток з метою проектування стратегії власного життя в соціумі. На вчителя канадської школи покладається завдання прищепити молодій генерації ідеали єдності та непорушної спільності людей, що мешкають на цій землі [7, с. 210].

До системи професійної освіти Канади належать коледжі, університети та різноманітні заклади професійної освіти, в яких можна здобути спеціальну професійну та вищу освіту.

Студенти-першокурсники повинні розпочинати своє навчання з відповідним ставленням та навичками, які необхідні для академічного процесу і продовжувати свій розвиток за допомогою участі в житті університету. Однією із цих складових є толерантність та повага до різноманітності та багаточисельності думок [4, с. 128–129].

Політика в галузі професійної освіти висуває чотири головні цілі: професійна підготовка, моральний і громадянський розвиток, інтелектуальний та особистісний розвиток. Однією з трьох спільних соціальних та освітніх цінностей, які визначають канадський підхід до загальної освіти, є культурний плюралізм, який в свою чергу є важливою особливістю канадського суспільства.

Система підготовки майбутніх вчителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади відзначається високою демократичністю, мобільністю, варіативністю, забезпечує свободу вибору кількості спеціальностей та часу для їхнього опанування, стимулює до творчої активності на основі поєднання теорії з практикою учительської діяльності. Л. Бартлі підкреслює значущість підготовки вчителя в процесі навчання в університеті. Такі навчальні програми підготовки вчителів, як Social Studies (Суспільствознавство), History (Історія), Moral education (Моральне виховання) та інші, містять в собі найбільш актуальні проблеми суспільства та шляхи їхнього ефективного подолання, в яких відображається стан освіти, культури, етнічні й національні питання, що позитивно впливають на формування толерантної особистості майбутнього вчителя.

Слід також зазначити, що канадські університети є реальним відображенням особливостей історії і культури народу цієї країни [2, с. 208]. Вони відрізняються високим рівнем толерантності та демократизму, широким представництвом студентів в органах університетського самоврядування. У канадському кампусі широко представлені різноманітні культурні та політичні моделі, панує обстановка вільного обговорення, демонструються терпимість і повага до чужої думки [3, с. 106].

Майже всі вищі навчальні заклади Канади займаються науковими дослідженнями. Це безумовно позитивно впливає на якість освіти [4, с. 49]. У співпраці вчителі-практики та педагоги-теоретики розробили основні критерії оновлення навчальних програм та матеріалів: презентація людей незалежно від віку, статі, раси, культурної та етнічної приналежності з позитивної сторони та уникнення стереотипів; рівність використання вірувань, традицій та мов; рівноправне представлення всіх націй та народностей, що проживають на теренах країни; відповідні та збалансовані посилання на політичну тематику; належна увага до людей з вадами; рівномірне ставлення до людей із різних верств походження та соціально-економічного статусу; використання мови спілкування в країні; уникнення зайвих зображень жорстокості; відображення контрверсивних поглядів на одну і ту ж проблему; відображення в матеріалах канадської сутності (автори, використання мови, канадський правопис, література, образи). Реформування освіти розглядається педагогами Канади у контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем та національної ідеї, основних прав та свобод людини. Функціонування всіх галузей освіти забезпечується професійною діяльністю педагогів різноманітних фахів, підготовка яких передбачена завданнями системи неперервної педагогічної освіти Канади [4, с. 50].

Однією із вимог, що висуває канадське суспільство до системи педагогічної освіти, є відповідність знань та вмінь майбутніх учителів потребам і реаліям педагогічної діяльності сьогоднішнього дня. Професійна компетентність, толерантність, креативне мислення – якості, що дозволяють учителю своєчасно реагувати на потреби часу, вносити відповідні корективи в шкільні програми і використовувати такі педагогічні технології що забезпечують ґрунтовність опанування навчальним матеріалом учнями.

**Висновок.** Таким чином, ступенева система професійної педагогічної освіти та програми освіто-кваліфікаційних рівнів, які пропонуються педагогічними факультетами університетів Канади, забезпечують можливість задовольнити освітні потреби майбутніх учителів, фундаментальну професійну підготовку, сформувати в них активну громадянську позицію, яка відповідає ідеї згуртування канадців у єдину національну спільноту з багатокультурною традицією. Канадський уряд і суспільство країни висувають високі вимоги до моральних якостей і духовної розвиненості учителя, його переконань і відданості національним ідеалам і цінностям, які у своїй практичній діяльності він має передавати учням. Основним завданням системи професійної освіти Канади на сучасному етапі є забезпечення не тільки вимог оволодіння новітніми знаннями, навичками та вміннями для застосування їх у професійній діяльності, але і формування толерантності як особистісної складової майбутніх педагогів. Сучасні педагоги Канади повинні володіти вміннями толерантної взаємодії в різних життєвих та професійних ситуаціях. Отже, зміст професійної педагогічної освіти Канади полягає у збереженні і примноженні національних освітніх традицій, вихованні гармонійно-розвинутої толерантної особистості майбутнього вчителя, який маючи відповідні фахові та загальноосвітні знання, навички і вміння, здатен адаптуватися до законів ринку праці, соціальних, політичних та культурних умов суспільного розвитку.

### Література

1. Джуринский А. Н. Научные и методические проблемы истории педагогики и сравнительной педагогики: научное издание / А. Н. Джуринский. – М. : Прометей, 2005. – 196 с.
2. Козьменко О. І. Виховання почуття національної ідентичності старшокласників засобами природоохоронної діяльності у школах Канади : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання»/ О. І. Козьменко. – Луганськ, 2012. – 254 с.
3. Кубышкин А. И. Канадский университет в структуре современного демократического общества / А. И. Кубышкин. – США, Канада. – 2003. – № 1. – С. 100–113.

4. Мукан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»/ Н. В. Мукан. – Київ, 2006. – 322 с.
5. Немова Л. А. Канада: політика государства в сфері образования / Л. А. Немова. – США, Канада. – 2006. – № 9. – С. 82–103.
6. Ушинський К. Д. Педагогічні статті / К. Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1954. – Т. 1. – 181 с.
7. Barty L. Embracing Ambiguity in the Artifacts of the Past: Teacher Identity and Pedagogy [Електронний ресурс] / L. Barty // Canadian social studies. – 2004. – Vol. 38 – № 3. – Режим доступу : [www.quasar.ualberta.ca/css](http://www.quasar.ualberta.ca/css).

УДК 37.01

О. М. ВОЗНЮК

*Львівська філія Дніпропетровського національного університету  
залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна*

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЯК ПРІОРИТЕТНЕ ЗАВДАННЯ У ВТНЗ**

Необхідність оновлення навчально-виховного процесу вищої технічної школи задекларовано у законодавчих і нормативних документах освітнього характеру. До пріоритетних напрямів державної політики згідно з Національною доктриною розвитку освіти, насамперед, належить підготовка висококваліфікованих кадрів, здатних до професійного саморозвитку та самовдосконалення. Проблема формування професійної культури майбутніх фахівців технічного профілю є багатогранною, її можливо досліджувати з різних сторін. Утім, проблеми якості підготовки, завдання та шляхи досягнення необхідного рівня професійної культури у майбутніх інженерів залізничного транспорту залишаються недостатньо дослідженими. Як результат – виникає об'єктивна потреба у спеціальній психолого-педагогічній підготовці фахівців технічного напрямку. Вищі освітні заклади, які готують фахівців технічних спеціальностей, повинні готувати кваліфіковані професійні кадри, здатні навчатись упродовж усього життя в нових соціально-економічних умовах. Сучасний фахівець має володіти високим рівнем професійної культури, здатним творчо мислити, орієнтуватися на пошук і новизну, використовувати науково-технічні знання для вирішення технічних проблем. Сьогодні тривають активні пошуки нових педагогічних технологій для підготовки майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів, зорієнтованих на формування особистості, розвиток творчості й самостійності. Йдеться про розробку нових концепцій навчання, спрямованих на особистісно орієнтований розвиток майбутнього інженера, формування його як творчої особистості. Сучасним суспільством дедалі більше заволодіває такий різновид інтелектуального потенціалу, як технократичне мислення. І воно на сьогодні представляє найбільшу небезпеку у долі людства. Оскільки усіма можливими засобами, методами, якими мали намір підкорити світ, ми підкорили, передусім, людське у собі, зруйнувавши при тім свою духовність. Культура, коли її розуміти широко, перебуває у тісному зв'язку з професійною діяльністю, виступає у ролі найважливішої детермінанти поведінки індивіда. Культура – це як самоотождення, що найтісніше пов'язане з проявом національної самосвідомості особистості. У процесі історичного поступу кожен народ створює власну систему культурних цінностей.

Професійна культура – складний організм, складна цілісність. Однією із складових професійної культури є етична культура, в якій виявляються моральні вимоги до фахівця-інженера. Опанування професійною культурою завжди супроводжується внутрішніми і зовнішніми змінами особистості, її свідомості і діяльності. Так, щоб забезпечити високий рівень професіоналізму, необхідна культурна основа професійної діяльності.

Етиці належить особливе місце серед основних чинників, які створюють і організують спільну діяльність людей. Нормативні вимоги етики професійної діяльності формуються на відповідних положеннях двох складових загальної етики – професійної та педагогічної. Професійна етика розглядається як кодекс поведінки, що забезпечує моральний характер тих взаємовідносин між людьми які виникають в процесі їх професійної діяльності. Відзначимо, що формування етичного компонента професійної культури особистості майбутнього фахівця у ВТНЗ – складний, багатогранний процес, який здійснюється через всю сукупність дисциплін, що викладаються у вищому навчальному закладі, головною метою якого є виховання культурного фахівця. Загальнокультурна підготовка має стати частиною всіх форм і напрямів підготовки фахівців. На жаль, у навчальні програми не можна вкласти все. Але найголовніше – це досягнення системності і цілісності знань про людину, єдність світогляду і світосприймання, створення гуманітарних основ, розширення кругозору, інтересів, самоосвіти. Значну роль у формуванні професійної культури відіграє освітнє середовище, все те, що оточує студента.

Професійне зростання особистості завжди викликає інтерес у науковців, а нині за умов глобальних змін становить нагальну проблему в освіті. Дослідники насамперед звертають увагу на проблему людини і культури (В. Біблер, М. Каган та ін.), на питання розвитку особистості в професійній діяльності (Б. Ананьєв, А. Асмолов, О. Дашкевич, А. Леонтьєв) та особистість і її культуру (І. Бех, О. Газман, В. Сластьонін, Л. Коган та ін.). У формуванні особистості інженера як фахівця з високим рівнем культури є два важливих

аспекти – професійний і культурний. Вищий технічний навчальний заклад покликаний давати не лише знання, а й формувати індивідуальність. Культурний інженер – це інтелігентна людина зі своєю найвищою духовною сутністю, із творчим і гуманним способом світобачення та світосприймання. Саме культура є підґрунтям формування особистості майбутнього інженера. Тільки у культурно-освіченому середовищі можуть формуватися спеціалісти, здатні вільно і широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство. Головним джерелом культури є діяльність людини. Культура включає в себе способи і результати діяльності людини, культура також розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, оскільки людина є її носієм; культура – специфічно людський спосіб буття, який визначає весь спектр практичної і духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою. Людина культурна – це гуманна особистість, яка володіє творчими здібностями, віддана своїй справі, захоплена нею, така людина мислить альтернативно, це незалежна особистість, здатна до самовизначення у світі. Духовна культура є епіцентром особистості. Духовність і духовна культура є підґрунтям професійної культури спеціаліста, яке знаходить своє відображення у професійній діяльності. Професійна культура розглядається, перш за все, як мета оволодіння професією, тобто способами і прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованості духовної культури особистості. Можна простежити такий ланцюжок: знання + духовність = професійна культура. У навчально-виховному процесі вищого технічного навчального закладу головним засобом передачі культури, духовних цінностей є індивідуальність викладача як носія культури і суб'єкта міжособистісних стосунків.

Таким чином, у професійній культурі фахівця простежується комплексна система елементів: професійний інтерес, професійні знання, уміння, навички й здібності, досвід, ступінь готовності особистості до виду діяльності, світогляд, професійна майстерність, професійне мислення, адаптованість до професійного середовища, професійна мораль тощо. До сучасного інженера висуваються вимоги – мораль, цінність, наслідки своєї діяльності, мати цілісний світогляд, економічно, екологічно розвинене мислення, володіти культурою спілкування, навичками організації виробництва (управління) тощо. Професійна культура майбутнього інженера посідає важливе місце у структурі культури особистості, оскільки в процесі професійної діяльності культура особистості набуває свого всебічного й ефективного втілення.

**Висновки.** Отже, професійна культура забезпечує необхідний рівень виконання професійних функцій та можливість подальшого самовдосконалення фахівця. Вона виявляється через єдність особистісних та професійних якостей індивіда, ступеня володіння ним досягненнями й фаховими компетенціями, соціально-професійною мобільністю, що сприяє соціальному й духовному розвитку за умов входження в загальноєвропейський освітній простір. А головною метою професійної технічної освіти – є підготовка кваліфікованого інженера відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, що вільно володіє своєю професією.

#### Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х книгах / І. Д. Бех. – К. : МДГУ, 2003 – 327 с.
2. Белова Л. О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Л. О. Белова. – Х. : Вид-во НУА. – 2004. – 264 с.
3. Зязюн І. А. Гуманістична парадигма в освіті / І. А. Зязюн // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – Ч. І. Нова парадигма вищої освіти. – С. 10–12.
4. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М., 1990. – 142 с.
5. Костенко Н. В. Ценности профессиональной деятельности / Н. В. Костенко, В. Л. Оссовский – К., 1986. – 151 с.

УДК 371.13:159.942

І. В. ВОЙЦІХ

*Хмельницький інститут соціальних технологій  
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»*

#### **ВАЖЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Одним із вирішальних чинників професійної компетентності майбутніх психологів є формування емоційної компетентності в процесі підготовки. Адже вона дозволяє забезпечити майбутньому психологу ефективну міжособистісну взаємодію у професійній діяльності, є показником психологічного здоров'я та соціального становлення. Актуалізована емоційна компетентність включає до себе самоусвідомлення, емоційне самопізнання власної особистості, пізнання та розуміння емоційних проявів інших людей.

Компетенція (від. лат. *competencia*) – коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє знаннями та досвідом. Володіння людиною відповідною компетенцією позначається терміном «компетентність». Якщо компетенція є наперед заданою нормою освітньої підготовки, то компетентність – це якість особистості, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері.

Головною особливістю компетентності як педагогічного явища є те, що компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, абстрактні загальнопредметні мисленнєві чи логічні операції (хоча, звісно, вона ґрунтується на останніх), а конкретні життєві вміння та навички, необхідні людині будь-якої професії, будь-якого віку [7].

Поняття емоційна компетентність часто вживають як синонім емоційного інтелекту. Розглянувши більш детально емоційний інтелект, можна побачити, що емоційна компетентність є його суттєвою складовою. Але у свою чергу досліджуваний нами феномен включає свої власні структурні компоненти, що розкривають її суть та широкий спектр компетентностей, які можуть стосуватися не лише емоційної сфери.

Одна із перших публікацій з проблеми емоційної компетентності з'явилася у представника змішаної моделі емоційного інтелекту Д. Гоулмана. Автор вважає, що емоційна компетентність включає дві основні складові: особистісна компетентність (розуміння себе, саморегуляція та мотивація); соціальна компетентність (емпатія та соціальні навички) [4].

Наведені структурні складові емоційної компетентності являють собою наступне:

1. Розуміння себе – знання власних станів, переваг, ресурсів та інтуїції: емоційне розуміння себе (розуміння власних емоцій та їх наслідків); адекватна самооцінка (знання власних сил та меж); впевненість в собі (правильна оцінка власних переваг та здібностей).

2. Саморегуляція – управління власними внутрішніми станами, імпульсами, ресурсами: самоконтроль (контроль над руйнівними емоціями та імпульсами); надійність (відданість нормам честі та чесності); сумлінність (відповідальність за свої дії); пристосованість (гнучкість за необхідності змін); відкритість новому (готовність працювати з новою інформацією та новими підходами).

3. Мотивація – емоційні тенденції, які управляють чи полегшують досягнення цілей: мотив досягнення (прагнення до поліпшення чи до вдосконалення); обов'язковість (відданість цілям групи чи організації); ініціатива (готовність використовувати всі можливості); оптимізм (завзятість у досягненні мети, незважаючи на перешкоди та невдачі).

4. Емпатія – чутливість до почуттів, потреб та турбот інших: розуміння інших (сприйнятливості до почуттів та поглядів інших, активний інтерес до їх турбот); сприяння розвитку інших (сприйнятливості до потреб інших людей у розвитку і підтримка їхніх здібностей); орієнтація на обслуговування (розуміння та задоволення потреб інших); використання різноманіття (забезпечення сприятливих можливостей для різних людей); політична чутливість (розуміння відносин влади та емоційних переваг у групі).

5. Соціальні навички – вміння викликати бажані реакції у інших: переконання (володіння ефективними тактиками переконання); комунікація (відкрите сприйняття та переконливий зворотній зв'язок); розв'язання конфліктів (обговорення та розв'язання суперечностей); лідерство (надихання та управління індивідами і групами); каталізація змін (ініціювання чи управління змінами); створення зв'язків (формування ділових взаємовідносин); співробітництво та кооперація (спільна робота заради спільної мети); здатність працювати в команді (забезпечення групової взаємодії у досягненні спільної мети) [4].

З вищенаведеного можна зробити висновок, що емоційна компетентність виступає важливим показником у міжособистісній взаємодії.

Більш глибоке визначення емоційної компетентності надає Ф. Іскандерова, яка відмічає, що емоційна компетентність визначає змістовну сторону емоційної зрілості особи і має характерні відмінні ознаки – врахування доцільної спрямованості емоцій, що означає використання сили позитивних емоцій (натхнення, захват, інтерес, задоволеність досягнутим результатом) для того, щоб упоратися із складними ситуаціями, а також конструктивно використовувати негативні емоції (роздратування, тривога, дискомфорт) як сигнал про незадоволену потребу і необхідну зміну поведінки [6, с.130–134.]

Завдяки публікаціям таких зарубіжних дослідників як Д. Саарні [2, с. 81], М. Райнольдс [8], Р. Бак [1, с. 101–142], І. Андреева [3, с. 166–168], В. Слєпкова [9, с. 130–137] та ін., термін «емоційна компетентність» став використовуватись у галузі психології.

На сучасному етапі розвитку психології управління Д. Гоулман [5], М. Райнольдс [8] та ін., емоційну компетентність вивчають як необхідну умову успішності та лідерства в професійному середовищі; І. Андреева [2], Р. Бак [1], О. Яковлева [10] – як чинник розвитку особистості.

В роботі психолога необхідною умовою для успішної міжособистісної взаємодії та спілкування виступає також емоційна компетентність. Адже психолог постійно стикається з емоціями клієнта та власними емоціями у ході роботи.

Враховуючи специфіку роботи психолога, нам близький погляд І. Андреевої, яка визначає емоційну компетентність як: «сукупність знань, вмінь і навичок, що дозволяють приймати адекватні рішення та діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої і внутрішньої емоційної інформації». Таке тлумачення виступає досить ґрунтовним для забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії психолога, адже емоційна компетентність майбутнього психолога передбачає сформованість такої сукупності знань, вмінь та навичок [2, с. 85].

Аналіз досвіду освітніх систем багатьох країн показує, що одним із шляхів оновлення змісту освіти, узгодження його із потребами інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід [7].

Опираючись на існуючі теорії поняття компетентності, ми виокремили структурні компоненти, що входять до емоційної компетентності майбутнього психолога. Зазначеними компонентами виступають: когнітивний, діяльнісний, особистісний, соціальний, мотиваційний.

**Висновки.** Формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки виступає важливою складовою освітнього завдання. Зазначена компетентність покращить усвідомлення та розпізнавання власних та чужих емоцій, керування емоціями, дозволить приймати адекватні рішення і діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої і внутрішньої емоційної інформації. Цілісний характер зазначених структурних компонентів в свою чергу забезпечить ефективний перебіг формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

### Література

1. Buck R. Motivation emotion and cognition : A developmental-interactionist view / R. Buck / Strongman K.T. (ed.) // International review of studies on emotion. – Chichester : Wiley, 1991. – V.1. – P. 101–142
2. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб.: «БХВ-Петербург», 2012 – 288 с.
3. Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов / И. Н. Андреева // Материалы Международной научно-практической конференции [«Психология образования сегодня: Теория и практика»] / Под ред. С. И. Коптевой, А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой. – Мн., 2003. – С. 166–168.
4. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки ; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Даниэл Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М. : АСТ ; М. : Хранитель, 2008. – 478 с.
6. Искандерова Ф. В. Эмоциональный интеллект как основа межличностного взаимодействия / Ф. В. Искандерова // Вестник КАСУ. Выпуск : ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ / Казахстанско-Американский свободный университет. – 2006. – № 1. – С.130-134.
7. Мойсеюк Н.С. Педагогіка [Електронний ресурс] : Бібліотека українських підручників. Видавництво 2007 р. – Режим доступу: [http://pidruchniki.ws/16930803/pedagogika/kompetentsiya\\_sut\\_struktura\\_osnovni\\_vidi](http://pidruchniki.ws/16930803/pedagogika/kompetentsiya_sut_struktura_osnovni_vidi)
8. Рейнолдс М. Коучинг: эмоциональная компетентность. Направьте свои эмоции (EQ) на успех в работе / М. Рейнолдс. – М. : Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003. – 103 с.
9. Слепкова В. И. Развитие эмоциональной компетентности средствами психологического тренинга / В. И. Слепкова // Актуальные проблемы кризисной психологии / Л. А. Пергаменщиков (отв. ред.) [и др.]. Минск : НИО, 1999. – С. 130–137.
10. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20–27.

УДК 378.937

К. С. ВОЛКОВА

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

### **ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ЯК БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Головною метою розвитку сучасного суспільства визначено солідарність та інтегрування у соціумі усіх верств населення, створення «суспільства для всіх». Одним із пріоритетних завдань виступає створення умов для забезпечення права усіх дітей на освіту, адекватну їхнім пізнавальним можливостям та права навчатися в загальноосвітніх закладах за місцем проживання.

Реалізувати поставлене завдання покликана інклюзивна освіта, яка має прихильників у багатьох країнах світу та поступово входить в освітній простір України. Саме тому актуальним постає питання про необхідність формування професійної готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Різні аспекти підготовки учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти висвітлюються у роботах А. Колупасової, О. Мартинчук, Н. Назарової, І. Хафізуллої, Ю. Шумилівської та інших. У той же час аналіз наукової літератури підтверджує, що питання підготовки майбутніх учителів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти висвітлено недостатньо і потребує глибокого дослідження з метою визначення оптимальних форм, методів і критеріїв оцінювання навчальних досягнень.

Розглядаючи проблему формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти, доречним є розгляд понять «готовність» і «готовність до професійної діяльності».

Сутність поняття «готовність» носить міждисциплінарний характер і є предметом вивчення різних наук: філософії, фізіології, психології, педагогіки та інших.

Філософський підхід до проблеми формування готовності можна простежити у роботах Г. Гегеля, І. Канта, Ф. Шілінга, у яких формування готовності показано з точки зору теоретичного відношення

людини до діяльності, у якій лежить розвиток її здібностей. Концепції цих авторів сприяють досягненню універсальних принципів розвитку речей і явищ, які дозволяють усвідомлювати світ як цілісність, тобто розкривають готовність людини до активної життєдіяльності і перетворення життя.

У фізіології поняття «готовність» виникло як складова, яка визначається рівнем розвитку та станом основних функціональних систем організму, що забезпечують перехід від стану спокою до термінових дій. Готовність – це вибіркова прогноуюча активність на стадії підготовки, яка налаштовує організм, особистість на майбутню діяльність.

У багатьох працях готовність досліджувалася як психологічний феномен: Б. Ананьєв, С. Рубінштейн розглядали її як наявність певних здібностей особистості; М. Левітов, А. Пуні, Д. Узнадзе – як якість особистості; А. Смірнов, В. Цупрін, І. Якиманська – як стан особистості; А. Асмолов, І. Зимня, О. Леонтьєв – як професійну компетентність.

У психолого-педагогічних роботах у загальному вигляді готовність визначається як активно-діяльнісний стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізація сил на виконання завдання. Ускладнюють формування готовності пасивне ставлення до завдання, відсутність плану дій та наміру максимально використати свої знання та досвід.

Для нашого дослідження доцільним є розгляд професійної готовності, яку можна охарактеризувати як складне соціально-педагогічне явище, що містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій.

У структурі готовності можна виділити чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний (якості особистості, якими повинен володіти учитель); когнітивний (система знань), операційно-виконавчий (система узагальнених умінь); креативний (творча активність і потенціал).

Сьогодні переважна більшість учителів загальноосвітніх шкіл відчують себе неготовими до роботи як в системі інклюзивної освіти взагалі, так і до оцінювальної діяльності зокрема. Основними причинами неготовності вчителів виступають бар'єри, які визначаються наявністю страху перед невідомим, негативними установками і упередженнями, професійною невпевненістю, відсутністю бажання змінюватися, неготовністю до роботи з «особливими» дітьми тощо.

Саме тому процес підготовки учителів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти слід починати з формування позитивних мотиваційно-ціннісних орієнтацій педагогів: готовності визнати цінність і прийняти дитину незалежно від її особливостей; уміння побачити і оцінити кращі якості особистості; розуміння необхідності включення учнів з особливими потребами в загальноосвітнє середовище; спрямованості на загальний розвиток особистості, її успішну соціалізацію; усвідомлення власної відповідальності за процес формування і розвитку особистості з особливостями психофізичного розвитку; розуміння необхідності тісної взаємодії з фахівцями різних профілів (дефектологами, психологами, медичними і соціальними працівниками).

Доцільними формами роботи будуть виступати проведення тренінгів, семінарів, круглих столів, зустрічей з фахівцями спеціальних закладів освіти, центрів інклюзивної освіти; відвідування інклюзивних шкіл з метою спостереження за навчально-виховним процесом і обміном думками з колегами; участь у всеукраїнських і міжнародних конференціях, що дасть можливість особистого спілкування з науковцями, педагогами-практиками, психологами, соціальними педагогами, дефектологами, які мають досвід роботи в умовах спеціальної та інклюзивної освіти.

Таким чином, лише за сформованості позитивної мотивації, настанови на довготривалу роботу, а також розуміння, що кожна людина, незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, має право брати участь у житті суспільства й робити свій внесок у його розвиток, можлива успішна професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

УДК 06.053.56. 001=111

Ю. Б. ГОЛОВАЦЬКА

*Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка*

## **ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕРЕКЛАДУ**

Сучасне суспільство вимагає від вищої освіти підготовки кваліфікованих фахівців, конкурентоздатних на ринку праці. Процес інтеграції, в якому на даний час перебуває Україна, призвів до зростання попиту на вивчення іноземних мов, що, в свою чергу, зумовлює високий рівень професійної підготовки майбутніх перекладачів. Переклад у сучасних умовах є засобом двомовної та багатомовної комунікації між людьми у різних галузях їхньої діяльності, від побутової розмови до офіційно-ділового спілкування.

Переклад – один із найскладніших, комплексних видів розумової діяльності людини і тому підготовка професійних перекладачів повинна охоплювати комплекс педагогічних, психологічних та методично-організаційних заходів, успішність яких визначається рівнем сформованості професійної компетенції перекладача. Висококваліфікований перекладач сьогодні – це одна з найнеобхідніших на ринку



праці професій, оскільки перекладачі виконують функцію міжнародних комунікацій в економіці, торгівлі, науці, освіті, туризмі, інших сферах діяльності. Від якості перекладацької освіти залежить точність формулювань текстів угод про співпрацю, контрактів, бізнес-планів інших документів, а також адекватне взаємопорозуміння між фахівцями різних країн в процесі живого спілкування. Все це вимагає застосування ефективних педагогічних технологій, які б забезпечували високий рівень професійної підготовки перекладачів. Особливої уваги потребує, зокрема, підготовка магістрів перекладу, як вищого рівня спеціалізації у цій сфері.

Питанню впровадження педагогічних технологій у підготовку майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах присвячено наукові праці А. М. Алексюка, В. П. Безпалька, В. П. Головенкіна, В. І. Євдокимова, І. П. Підласого, І. Ф. Прокопенка, Г. К. Селевка, С. О. Сисоєвої, Ф. Янушкевича та інших.

Відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики, магістр з фаху переклад є фахівцем з питань забезпечення комунікації, якому властива мовна, комунікативна та професійно-перекладацька компетенція у межах державної мови, основної іноземної мови та додатково другої іноземної мови. Його компетенція охоплює широкий спектр видів діяльності: безпосереднє забезпечення письмового та усного перекладу, обмін інформацією між носіями різних мов. Магістр здійснює переклад текстів різних типів (суспільно-політичних, науково-популярних, художніх, ділових тощо) іноземною та рідною мовами, доводить ці тексти до адресатів з використанням відповідного обладнання та технологій. Отже, магістр перекладу повинен володіти професійними знаннями та вміннями застосовувати їх у своїй професійній діяльності. Професійні лінгвістичні знання формуються із всебічних і глибоких знань з історії мови, теоретичних основ мовознавства та перекладознавства, основних процесів розвитку мовних явищ, розуміння процесів, що формують мову як систему [5].

Магістр перекладу повинен також володіти відповідним рівнем філологічної, етичної та психологічної культури, мати чітко сформовані принципові засади світогляду як загального усвідомлення про навколишній світ і своє місце в ньому, про шлях реалізації в умовах реальної дійсності своїх життєвих програм; сформував філософське, економічне, політичне мислення; розумітися на проблемах ринкової економіки, соціальних, національних, історичних та демографічних процесах розвитку суспільства, засвоїти закономірності та особливості культурного розвитку людства; брати участь у громадському житті. Філолог-перекладач повинен мати належну мовну і перекладацьку компетенцію, широку ерудицію і культуру, розумітися на національних особливостях народу, мова якого вивчається, використовувати набуті знання у своїй професійній діяльності. Він повинен досконало володіти своїм фахом, постійно поповнювати свої знання, розширювати кругозір, застосовувати свої знання на практиці, вільно володіти українською мовою.

Підготовка магістрів перекладу включає також поглиблене вивчення базових дисциплін з фаху, виконання кваліфікаційної роботи практичного, аналітичного або дослідницького характеру.

У зв'язку з викладеним вище існує потреба в аналізі та вдосконаленні технологій підготовки майбутніх перекладачів-магістрів. Важливе місце у цьому процесі належить, зокрема, інтерактивним технологіям навчання. Відповідно до класифікації Т. В. Сердюк інтерактивні технології поділяються на гомоорієнтовані, коли основний партнер у взаємодії – людина або група осіб, і техноорієнтовані, коли переважають технічні засоби навчання. Застосування гомоорієнтованих інтерактивних технологій сприяє розвитку соціальної та дискурсивної компетенції, розвиває комунікабельність, здібності до самопрезентації, асертивність, уміння успішно долати конфліктні ситуації. Техноорієнтовані інтерактивні технології надають змогу розвинути технологічну й інформаційно-технологічну компетенції, ознайомитись із сучасними електронними засобами для перекладу та опанувати їх. Упродовж останнього десятиліття активно та досить ефективно застосовуються метод проектів, кейс-метод, дослідницький метод, мозковий штурм, дискусію, різноманітні ігрові технології [1, с. 4].

Невід'ємною складовою сучасного процесу підготовки магістрів перекладу є застосування у навчальному процесі комп'ютерних технологій. Сюди варто віднести електронні словники, перекладацькі редактори, програми управління термінологією, системи пам'яті перекладів, програми машинного перекладу тощо. З певними основами студентів ознайомлюють на перших курсах, однак професійного застосування вони набувають під час підготовки власне магістрів.

Важливе місце у підготовці магістрів перекладу посідають також технології проблемного навчання. Створення проблемних ситуацій, зокрема при навчанні усного перекладу, дає можливість студентам долати труднощі, пов'язані з лексичними, фразеологічними, граматичними та стилістичними особливостями вихідного тексту, виявляти стандартні і нестандартні перекладацькі проблеми й обирати найбільш вдалі способи їх вирішення. Активно використовуються у процесі підготовки перекладачів-магістрів також технології особистісно орієнтованого навчання, модульні технології та інші [3, с. 5].

**Висновки.** Таким чином, професійна підготовка магістрів перекладу вимагає активного використання сучасних педагогічних технологій, які забезпечують формування високого рівня професійної компетенції майбутніх фахівців, розвиток творчих здібностей, що є головними вимогами до кваліфікації магістрів перекладу.

## Література

1. Кайдалова Л. Г. Сучасні педагогічні технології в підготовці майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / Л. Г. Кайдалова. – Режим доступу : [www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pfto/2011\\_21/.../P2111\\_51.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_21/.../P2111_51.pdf)

2. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – 2-е вид. – Х. : Колегіум, 2006. – 224 с.

3. Соболев Н. М. Інтерактивні технології навчання у підготовці перекладачів у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Н. М. Соболев. – Режим доступу : [www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2012\\_5/12snmvnz.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2012_5/12snmvnz.pdf)

4. Шпак І. О. Сучасні педагогічні технології [Електронний ресурс] / І. О. Шпак. – Режим доступу : [www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pfto/2009\\_4/.../ped904\\_77.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2009_4/.../ped904_77.pdf)

5. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра (напрямок підготовки “Філологія”, спеціальність “Переклад”). – МОН України, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2008. – 19 с.

УДК 37.02:372.8.(477)

О. М. ГОМОНЮК

*Хмельницький національний університет*

І. С. ДЕЛИК

*Хмельницький кооперативний торговельно-економічний інститут*

### **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ**

Звернення до інтерактивних технологій зумовлено новими завданнями, що поставлені перед системою освіти: формування активної, діяльної, творчої, конкурентоспроможної особистості. Розв’язати це завдання в рамках старої організаційно–методичної інформативної системи неможливо.

Одним із інноваційних підходів, здатним формувати активну, творчу, самодостатню особистість, виступає інтерактивне навчання, що реально забезпечує перехід від педагогіки знанневої до розвивальної, до опанування студентами умінь і навичок, саморозвитку особистості.

Питаннями визначення, пояснення сутності інтерактивних технологій та використання їх у навчально-виховному процесі займалися такі дослідники: К. Бабанов, О. Біда, Г. Волошина, І. Зимня, Н. Каліцька, М. Картель, Г. Коберник, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, Л. Ронко.

На думку цих науковців, необхідним є введення в навчальний процес таких моделей навчання, що органічно поєднуються із традиційними формами та методами та легко застосовуються на різних етапах заняття.

За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими спрямовує діяльність груп.

Науковці О. Пометун, Л. Пироженко визначають інтерактивне («inter» – взаємний, «act» – діяти) навчання як спеціальну форму діяльності; це діалогове навчання, під час якого відбувається взаємодія викладача і студента [4, с. 24].

За інтерактивного навчання освітній процес організовується так, що практично всі студенти виявляються залученими в процес пізнання, при цьому кожен робить свій індивідуальний внесок у загальну справу. Обмін знаннями, ідеями, думками відбувається в доброзичливій атмосфері, в умовах взаємної підтримки, взаєморозуміння, взаємодії.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв’язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації.

Важливим аспектом інтерактивного навчання є почуття групової належності, що дає змогу почувати себе невпевненим у собі студентам безпечно. Під час інтерактивного заняття відбувається співпраця – спільна діяльність для досягнення спільних цілей, коли студенти починають розуміти: вони можуть досягти своїх особистих цілей тільки за умови, що їхні товариші з групи також досягнуть успіху. Успіх кожного – це успіх групи.

Педагогічна взаємодія зі студентами організовується з урахуванням таких специфічних принципів:

– неперервності та цілісності розвитку особистості, гармонізації педагогічної діяльності, інтеграції всіх аспектів;

– особистої зорієнтованості;

– професійно практичної спрямованості;

– альтернативності, свободи вибору (спільні планування, диференційовані завдання тощо);

– усвідомлення професійно–особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії (рефлексія, корекція власної діяльності); творчого самовияву, співробітництва та співтворчості.

О. Пометун та Л. Пироженко виділяють чотири групи інтерактивних технологій: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [4, с. 24]. За умови використання таких форм роботи викладач може розв’язати навчально-пізнавальні; комунікативно-розвивальні; соціально-орієнтовні завдання.

Під час вивчення навчальної дисципліни «Загальна педагогіка» зокрема, теми «Методи навчання», ми використовували елементи колективно-групового навчання – навчання студентів, об'єднаних спільною навчальною метою, у малих групах. Кожний студент у групі мав свої обов'язки: керівник (спікер) пропонував свій варіант проведення уроку і вносив корективи; секретар – вів записи; посередник – готував засоби навчання і проводив урок; доповідач – чітко висловлював думку групи. Після завершення роботи студенти колективно обмірковували результати дослідів і формулювали висновки.

Викладач не брав участі в розподілі обов'язків у групах. Не дивлячись на можливість колективного виконання завдання, кожний студент самостійно пояснював, чому саме ці методи навчання він застосував, формулював висновок і робив звіт. Викладач виступав в ролі порадирика, хоча разом із студентами шукав помилки.

Орієнтовним розподілом часу між етапами інтерактивного заняття є мотивація – 5%; оголошення теми – 5%; інформування студентів – 10–15%; інтерактивна вправа – 50–60%; рефлексія – 15–20%.

До прийомів інтерактивного навчання належать: акваріум; коло ідей; «мозковий штурм», метод «прес», «мікрофон», «навчаючи – учусь»; «ажурна пилка»; «ток-шоу»; «дискусія»; «навчання в командах досягнень»; «Мета план»; «командна підтримка індивідуального навчання»; «американська мозаїка»; «групові дослідження» [2].

Для організації навчального процесу в інтерактивному режимі потрібно звернути увагу на навчальний простір кабінету. Діалогові форми взаємодії орієнтовані на спілкування обличчям до обличчя, тому традиційне розташування парт треба змінити. Це дасть можливість підготувати студентів до нетрадиційних форм навчання.

Інший необхідний аспект інтерактивного навчання – зміст діалогу. Сприятливим для цього є сам зміст навчальних дисциплін, де можна реалізувати всі функції навчання.

Також важлива організація навчальної діяльності в групі. Тільки нестандартна постановка проблеми, формулювання завдання, що вимагає креативного мислення, спонукає студента шукати допомоги у товариша, обмінюватися думками, формуючи спільну думку щодо розв'язання завдань групи.

Окремої роботи вимагає підготовка спікерів груп. Спікер – це головний в групі, який аналізує і синтезує проблему.

Особливим етапом інтерактивного навчання є рефлексія заняття (осмислення своїх дій). З цією метою ми ставили низку запитань: Що допомогло групі виконати завдання? Хто відчував дискомфорт і чому? Чи завжди має рацію керівник групи? Що відчуває той, кому не дають висловитись? Що допомагає і заважає спільній роботі? Якою має бути допомога вчителя? Яких умінь і навичок ви набуваєте у спільній роботі?

Отже, кожний студент мав можливість усвідомити особистісну значущість у спільній діяльності. Також у нього розвивається особистісна рефлексія. А в мікрогрупі відбувається розвиток навичок спілкування і взаємодії в групі та прийняття моральних норм і правил спільної діяльності, і як наслідок – професійно-педагогічної культури.

Якщо говорити про навчальну групу, то в ній формується система оцінки процесу і результату спільної діяльності, підвищується пізнавальна активність, розвиваються навички аналізу і самоаналізу в процесі групової рефлексії.

Однак й у викладача розвивається нестандартне ставлення до організації навчального процесу та мотиваційна готовність до міжособистісних взаємин не тільки в навчальних, а й в інших ситуаціях.

Ефект від використання інтерактивних прийомів максимальним буде тільки тоді, коли сам викладач глибоко усвідомить суть і необхідність такої роботи, при цьому враховує вікові особливості та рівень розвитку студентів.

Майстерність викладача полягає у творчому підході до конструювання навчальних занять, у постійному прагненні підвищити ефективність навчально-пізнавальної діяльності шляхом новітніх організаційних форм. Це сприяє становленню та розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців, розвитку їх пізнавальної активності і самостійності, розширює можливості навчання і самоосвіти.

### Література

1. Вузовское обучение. Проблемы активизации / под ред. Б. В. Бокутя, С. И. Сокоровой, Л. А. Шеметкова, И. Ф. Варламова. – Мн. : Университетское образование, 1989. – 108 с.
2. Єльнікова О. В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Єльнікова. – Центральний ін-т післядипломної пед. освіти України. – К., 2005. – С. 2–3.
3. Золотарьова О. П. Інтерактивне навчання в системі нових технологій / О. П. Золотарьова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, 2006. – С. 24–25.
4. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2005. – 189 с.
5. Сластенин В. А. Педагогика инновационной деятельности / В. А. Сластенин, Л. С. Подімова. – М., 1997. – С. 45–48.

**ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Сучасний рівень інформаційного, соціально-економічного та науково-технічного розвитку українського суспільства, розширення кордонів міжкультурної взаємодії і міжнародного співробітництва вимагають формування управлінської компетентності, підготовки конкурентноспроможного, професійно мобільного, соціально активного керівника навчального закладу, здатного до адекватного професійного самовизначення, саморозвитку та самоосвіти. Підготовка такого керівника в системі професійної освіти можлива шляхом послідовного формування управлінської компетентності.

Водночас очевидно є залежність успіху реформування освіти від управлінських кадрів, їх правової, спеціальної, економічної грамотності, ініціативності, чіткого розподілу професійних функцій. Підвищення професіоналізму управлінської діяльності, посилення гнучкості та стратегічної спрямованості управління, організація ефективних професійних та міжособистісних комунікацій в педагогічному колективі, мотивації команди – все це стає важливою умовою інноваційних процесів в освіті. Відсутність необхідного рівня управлінської компетентності ускладнює адаптацію керівників навчальних закладів до нових умов діяльності.

Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить, що сучасні дослідження присвячені розгляду різних аспектів управлінської компетентності, таких як: управління людськими ресурсами організації на засадах компетентнісного підходу (закордонні вчені – М. Армстронг, Р. Боятцис, В. Вертер, А. Віланд, Д. Дубоїс, Р. Міллс, І. Зимня, А. Хуторської та ін.; вітчизняні науковці – А. Ліпенцева, Н. Ничкало, Л. Паращенко, В. Свистун, В. Ягупов та ін.); зростання вимог до управлінської компетентності спеціалістів (В. Андрущенко, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); управління загальноосвітніми навчальними закладами на різних етапах розвитку країни та освіти (Є. Березняк, Ю. Васильєв, Г. Горська, Г. Єльнікова, Ю. Конаржевський, П. Худомінський та ін.); розвиток управлінської компетентності керівника навчального закладу (В. Бегей, В. Бондар, Н. Коломінський, В. Маслов, Р. Шакуров та ін.).

На сьогодні існує чималий доробок досліджень з проблеми управлінської компетентності, а саме, професіоналізму управлінців та керівників, розробки структури, функцій та етапів управління. Разом з тим, питання визначення управлінської компетентності, як складової професійної компетентності фахівця, а також формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів потребує подальшого вивчення.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні проблеми формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів, з'ясуванні досліджуваного поняття та факторів, що впливають на формування управлінської культури.

Результати педагогічних досліджень вітчизняних учених (В. Болгаріна, В. Маслов, О. Зайченко, Л. Калініна, В. Луговий, Н. Островерхова, В. Олійник, О. Пометун, Г. Тимошко та ін.) засвідчують, що управлінська діяльність керівника навчального закладу в сучасних умовах є поліфункціональною, полідіяльнісною і професійною, зміст якої виходить за межі педагогічних знань і потребує оволодіння ним педагогічним менеджментом, знаннями й уміннями суміжних галузей наук з управління.

Так, на думку Р. Шакурова, сучасний керівник школи – це, насамперед, високо компетентна людина, яка здійснює управління школою на науковій основі. Він уміє ставити актуальні задачі перед колективом, радитися із учителями, об'єднувати їх, створювати творчу атмосферу й сприятливий психологічний клімат у колективі, організувати цікаве повноцінне життя учнівського колективу, запроваджувати передовий педагогічний досвід, уміє довіряти вчителям, попереджає і розв'язує конфлікти. Керівник школи повинен гармонійно поєднувати в собі якості адміністратора і колективіста, діловитість і людяність [8, с. 5].

Водночас, дослідницею Л. Даниленко встановлено, що модернізація управлінської діяльності керівника школи відбувається за умови компетентного директора, який оволодіває сучасними науково – теоретичними підходами до управління, принципами та концепціями управління; визнає зміст оновлених управлінських функцій, уміє добирати їх раціональний комплекс та визначати раціональні шляхи впровадження в практичну діяльність; обирає такі форми і методи управлінської діяльності, які відповідають сучасній меті освіти, завданням та пріоритетним принципам реформування освіти в Україні на даному етапі [2, с.4–5]. Таким чином, компетентність сучасного керівника розглядається як важлива передумова модернізації його управлінської діяльності.

В науковий обіг термін «управлінська компетентність» керівника без цілісного розкриття його змісту був запроваджений вітчизняними вченими та дослідниками В. Масловим, І. Єлисеєвою, Г. Єльніковою, В. Мельник та ін. з другої половини 90-х років ХХ століття. Із всього розмаїття думок щодо сутності управлінської компетентності керівників наведемо декілька.

І. Єлисеєва під «управлінською компетентністю» керівників розуміє рівень володіння ними науково-обґрунтованими способами розв'язання управлінських задач [3, с. 22]. Основним складником

управлінської компетентності авторка вважає володіння культуродоцільними засобами виявлення та розв'язання управлінських проблем.

А. Хуторський надає таке визначення управлінської компетентності керівника установ професійної освіти: «це сукупність особистісних якостей керівника, де розкривається зміст даної властивості особистості з позиції сучасної управлінської, педагогічної діяльності керівника освітнього закладу» [7].

Професійну управлінську компетентність дослідник О. Овчарук розглядає як «сукупність особистісних можливостей посадової особи, її кваліфікаційні знання, досвід, що дають змогу брати участь у виробленні кола рішень або самостійно вирішувати певні питання завдяки наявності відповідних знань і навичок» [4].

П. Селіванов включає в структуру управлінської компетентності знання іноземних мов, володіння комп'ютером, екологічні та економічні знання, маркетинг [5, с.198].

За визначенням А. Таюрського, управлінська компетентність керівника навчального закладу – це «готовність і здатність керівника освітнього закладу виділяти, точно формулювати, цілісно й глибоко аналізувати проблеми навчального закладу і знаходити з більшої кількості альтернативних підходів їх вирішення найбільш ефективний відносно конкретної ситуації закладу» [6, с. 6]. Дослідник визначає складовими управлінської компетентності керівника навчального закладу наступні: адекватний до професіограми психофізіологічний статус; стаж професійної діяльності; галузева грамотність; правова грамотність; нормативна грамотність; педагогічна грамотність; методична грамотність; загальнопрофесійні уміння; загальна ерудованість та кругозір.

Р. Вдовиченко розглядає управлінську компетентність керівника освітнього закладу як «складне індивідуально-професійне утворення, яке інтегрує в собі професійні теоретичні знання, практичні уміння, навички, професійно-особистісні цінності і якості та забезпечує кваліфіковане здійснення управлінської діяльності й свідомий вибір моделей поведінки» [1, с. 16]. На думку дослідниці, структура управлінської компетентності представляє собою систему взаємопов'язаних компонентів: змістового (функціонального), процесуально-операційного та особистісного (індивідуально-психічний, мотиваційний, комунікативний і рефлексивно-креативний складники).

Водночас, необхідно звернути увагу на основні фактори, що впливають на формування управлінської культури майбутніх керівників навчальних закладів:

1. Визначення точних якісних вимог до керівників освітніх установ у відповідності до стратегії розвитку регіону.

2. Реалізація найбільш ефективних (альтернативних традиційному) підходів до побудови змісту та організації освітнього процесу підвищення кваліфікації керівників освітніх установ.

3. Модернізація інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу, підвищення кваліфікації керівників освітніх установ.

4. Побудова системи роботи освітньої установи з підбору та підготовки викладацьких кадрів, що забезпечують освітній процес.

5. Визначення механізму фінансово-економічної оцінки адекватних витрат на реалізацію освітніх програм [6, с.7].

Таким чином, управлінська компетентність є головним критерієм професійної майстерності сучасного керівника навчального закладу, складовою професійної кваліфікації й основним системоутворюючим фактором його професійної діяльності. Управлінська компетентність керівника навчального закладу визначається як складне індивідуально-професійне утворення, яке інтегрує в собі професійні теоретичні знання, практичні уміння, навички, професійно-особистісні цінності і якості та забезпечує кваліфіковане здійснення управлінської діяльності та свідомий вибір моделей поведінки. Формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів в сучасних умовах стає важливим підґрунтям успішності інноваційних процесів в українській освіті.

Актуальні напрямки подальшої розробки окресленої проблеми полягають у розробці умов формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів.

### Література

1. Вдовиченко Р. П. Діяльність міського управління освіти з підвищення управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – К., 2006. – 20 с.

2. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : [монографія] / Л. І. Даниленко. – [2-е вид.] – К. : Логос, 2002. – 140 с.

3. Елисеєва И. А. Отношение руководителей школ к повышению собственной управленческой компетентности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – М., 2001. – 167 с.

4. Комплексний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.У.С. – 2004. – 112 с.

5. Селіванов П. П. Англomовна складова під час викладання основ екології та БЖД людини / П. П. Селіванов // Безпека життя і діяльності людини – освіта, наука, практика : матеріали 9 міжнародної науково-методичної конференції. – Львів : ЛНУ, 2010. – С. 197–199.

6. Таюрский А. И. Факторы, влияющие на формирование управленческой компетентности руководителей общеобразовательных учреждений всех уровней профессионального образования / А. И. Таюрский // Педагогика: теория и практика. Вестник ТГПУ. – 2009. – № 1 (79). – С. 5–7.

7. Хуторский А. В. Компетенции в образовании: опыт проектирования : [сб. науч. тр.] / Под ред. А. В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

8. Шакуров Р. Х. Директор школы и микроклимат учительского коллектива / Р. Х. Шакуров. – М. : Знание, 1979. – 189 с.

УДК 378.14

В. Б. ГРИЦІВ

*Львівський інститут банківської справи Університету банківської справи НБУ*

## **ПОБУДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

В сучасних умовах оновлення української системи вищої освіти особливої актуальності набувають питання щодо професійної підготовки висококваліфікованих майбутніх фахівців, зокрема фахівців банківської сфери, які здатні самостійно, творчо працювати.

Все більшого поширення набуває підхід, в межах якого основним завданням навчального процесу є формування професійної компетентності, корпоративної культури, проектного мислення, аналітичних здібностей, мотивованого прагнення до безперервної самоосвіти, самовдосконалення, що забезпечує успішність особистісного та професійного зростання. Важливість формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи визначається низкою важливих факторів.

Одним із засобів формування професійно-етичної компетентності у вищих закладах освіти є надання йому професійно-орієнтованої спрямованості, що передбачає включення у навчальний процес інноваційних технологій. З-поміж безлічі нових педагогічних технологій моделювання займає важливе місце. Про його ефективну роль як засобу, що забезпечує процес формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи зазначали у своїх працях В. Г. Афанасьєв, В. О. Веніков, Ш. І. Ганелін, В. М. Глушков, М. М. Скраткін, Р. Шеннон та ін. У своїх працях вчені розкривали зміст поняття «модель», «моделювання», визначали дидактичні особливості моделювання як різновиду інноваційної технології [1].

Проблема застосування методу моделювання у процесі навчання не є новою, оскільки досліджувалась у різних аспектах: теоретико-методологічні основи моделювання професійної діяльності (Р. Шеннон, М. А. Якубовський); психологічні аспекти моделювання (О. А. Братко, Д. Б. Ельконін); як метод моделювання у педагогіці (С. Д. Матрон, Р. Я. Касимов та ін.); як засіб (механізм) підвищення ефективності навчального процесу (В. Г. Кузь, І. С. Колодій); моделювання професійних ситуацій як спосіб підготовки майбутніх фахівців (А. М. Дахін, Ю. М. Кулюткін) [2].

Проте окремі аспекти застосування методу моделювання у теорії і практиці навчання, на сьогодні, ще недостатньо вивчені. Особливої увагу заслуговує дослідження питання моделювання процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи.

Теоретичний аналіз педагогічної літератури показав, що саме поняття «моделювання» є досить широким і неконкретизованим, щодо використання його у сфері вищої професійної освіти. На думку деяких вчених (Р. Шеннона, В. Штоффа) моделювати означає уявити сутність явища без застосування експерименту до реального об'єкту [5].

На їх думку, моделювання – непрямий, опосередкований метод наукового дослідження об'єктів пізнання за допомогою дослідження їх моделей. Аналіз наукових праць із запропонованої проблеми дозволив сформулювати такі узагальнення щодо методу моделювання:

1. Моделюванням є приблизне відображення певних об'єктів, що є складними або не піддаються дослідженню.

2. Модель не є простим описом, а повним і точним виявленням властивостей.

3. Модель надає цінну інформацію про досліджуваний об'єкт [4].

Педагогічна наука тривалий час сприймала моделювання як раціональну організацію програмного матеріалу, що відтворюється за допомогою певних понять, схем, таблиць, термінів. Проте у моделях відображається не лише структурна сторона досліджуваного об'єкту. Існують, так звані, моделі-схеми, які дозволяють засобами наочності показати сутність об'єкту і водночас його динаміку [3].

Таке моделювання є найперспективнішим. У створенні моделі формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи нами застосовано комплексний підхід, що дозволяє розв'язувати численну кількість важливих завдань щодо організації процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи (моделювати відповідний процес, використовувати моделювання під час розробки плануючих документів, створювати ситуації професійної

діяльності шляхом використання інноваційних технологій, здійснювати аналіз навчально-виховного процесу в цілому та поелементно).

З урахуванням вищезазначеного, нами розроблено модель формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи, яка у структурному відношенні містить такі компоненти: функціонально-діяльнісний (відображення закономірностей організованого дидактичного процесу), внутрішньоструктурний (опис внутрішньої структури як сукупності певних компонентів та зв'язків між ними), змістовий (навчальна програма, зміст занять тощо).

Всі компоненти взаємозалежні, впливають один на одного, тому сама модель на основі таких взаємозв'язків є динамічною й, певною мірою, несталою, її складові залежні від визначального компоненту – слухачів. Морфологічний опис складових надає уявлення про їхні особливості в моделі формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи.

Таким чином, модель формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи поєднує всі основні елементи, важливі у процесі професійної освіти й показує взаємозв'язок і взаємозумовленість кожного з них.

Висновки. Отже, на основі теоретико-методологічних засад та ідей системного та компетентнісного підходу в освітньому процесі була спроектована експериментальна модель формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи як цілісна педагогічна технологія з відповідними характеристиками. Вже поточне діагностування результативності функціонування моделі формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи засвідчило її ефективність та актуальність й водночас дало змогу виявити певні недоліки та проблеми.

### Література

1. Блауберг И. В. Системный подход / И. В. Блауберг, Е. Г. Юдин // Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энцикл., 1983. – С. 612–613.
2. Братко А. А. Моделирование психики / А. А. Братко. – М. : Наука, 1969. – 174 с.
3. Глинський Б. А. Моделирование как метод научного исследования / Б. А. Глинський. – М. : Наука, 1965. – 165 с.
4. Грязнов І. О. Організаційно-педагогічні умови, модель формування професійної компетентності митників в умовах службової діяльності та їх експериментальна перевірка : зб. наук. пр. / І. О. Грязнов, О. В. Миропольська, В. О. Лесков. – Хмельницький : Нац. акад. Держ. прикордон. служби України, 2009.
5. Штофф В. А. О роли моделей в познании / В. А. Штофф – Л. : Ленингр. ун-т, 1963. – 172 с.

УДК 371.13 : 378

Н. В. ГУЗІЙ

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

## **ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНІ МЕТОДИЧНІ СТРАТЕГІЇ СТАНОВЛЕННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

Сучасні вимоги до підготовки фахівців з вищою освітою для різних галузей народного господарства та культури, у тому числі й для освітньо-виховної сфери зумовлюють значні трансформації у методології, теорії, технологіях становлення професіоналізму студентів ВПНЗ, що характеризуються зміною пріоритетів та парадигматичних підходів до організації вищої освіти з когнітивно-технократичних на особистісно зорієнтовані, гуманітарні.

Сутність і особливості гуманітарних технологій підготовки педагога-професіонала полягають в їх спрямованості на розкриття психологічних резервів та актуалізацію професійного потенціалу майбутнього педагога, збільшенні міри його особистісної свободи, стимулюванні процесів смислопокладання і смисловтілення, а не лише розвитку здібностей і професійної компетентності. Це зумовлює пріоритет суб'єктно-сислового навчання над інформаційним, передбачає проведення діагностики професійно-особистісного зростання, проектування комунікативних ситуацій, самовизначення, ігрове моделювання, смисловий діалог тощо. Міра ж ефективності таких технологій визначається представленістю в них людини, врахуванням та реалізацією її нагальних потреб та психологічних особливостей, суб'єктного ставлення особистості до освіти і професійної праці.

Належність різноманітних технологій вузівського навчання до особистісно-зорієнтованих визначається сучасними науковцями за їх можливостями зробити студента активним суб'єктом навчального процесу, показниками чого виступають: наявність мотивації навчання, сприятливість і комфортність освітнього середовища для досягнення мети, використання ефективних форм та методів роботи, контрольованість процесу навчання та його індивідуалізація, діалогічність, дієво-творчий характер, свобода для самостійного прийняття рішень тощо. Така «універсальність» наведених ознак дозволяє вважати особистісно-зорієнтованою будь-яку технологію, яка відповідає цим вимогам і активізує навчальну діяльність студентів.

Актуальність проблеми активних (інтенсивних) методів навчання студентів для західної та вітчизняної вищої педагогічної школи зумовлена на глобальному методологічному рівні сучасними парадигматичними змінами пріоритетів суспільного розвитку – переходом від індустріального до інформаційного (постіндустріального) суспільства, а на конкретно педагогічному – трансформацією класичної академічної моделі підготовки фахівців, традиційних форм і методів вузівського навчання, спрямованих на “надійне” засвоєння студентами системи знань, умінь та навичок, у неklasичні, зорієнтовані на підготовку фахівця до інноваційної професійної діяльності, підвищення інтелектуально-творчого потенціалу студентів, розвиток у них здатності до постійного збагачення такого «капіталу» [2, с. 26–28].

Номенклатура активних методів вражає своєю різноманітністю, до того ж вітчизняний досвід їх використання в педагогіці вищої школи інтенсивно збагачується зарубіжним, зокрема існуючим у західних системах підготовки вчителів, представленим у дослідженнях відомих теоретиків американської педагогічної освіти Дж. Швалба, Л. Шульмана, Кр. Кларка та ін. У різних педагогічних текстах такі інноваційні методи і технології часто зустрічаються під різними назвами, хоча їх об’єднує багато спільних рис, що пояснює їх синкретизм і взаємопереходи, оскільки, на думку А. М. Смолкіна, більша частина методів активного навчання має багатофункціональне значення у навчальному процесі. Тому проблему типології активних методів не можна вважати вирішеною, а існуючий поділ у різних класифікаціях є швидше умовним. У вітчизняній професійній педагогіці розроблено типології й класифікації активних методів здебільшого у їх співвідношенні з традиційними (О. С. Анісімов, Ю. С. Арутюнов, А. О. Вербицький, О. І. Жук, Н. М. Кошель, М. Г. Чобітько та ін.). Кожна з груп активних методів виконує певні функції, а саме виступає специфічним засобом досягнення мети навчання, діяльнісним компонентом змісту освіти, елементом проектів навчання студентів, формою організації спільної діяльності викладачів і студентів [1, с. 57–59]. В існуючих класифікаціях активні методи поділяються на: програмовані (алгоритмічні) та евристичні (творчі), неімітаційні (проблемне навчання, тематичні дискусії, евристичні лекції тощо) та імітаційні, серед яких – неігрові (вправи, аналіз конкретних ситуацій) та ігрові (рольові, змагальні) (О. С. Анісімов, Ю. С. Арутюнов); методологічні (на рівні інтегративних моделей), стратегічні (на рівні форм взаємодії), тактичні (на рівні методики, методу, прийому) (Н. В. Борисова, М. Г. Чобітько); прямі, непрямі, інтерактивні, самостійні (Л. О. Карпинська). Такий поділ можна вважати умовним, оскільки практичне застосування різноманітних, як активних, так і традиційних методів та технологій, є здебільшого синкретичним та інтегрованим.

Виходячи із зазначених позицій, було визначено базовий склад методичного арсеналу становлення професіоналізму майбутніх педагогів, що становлять неklasичні новітні види активного навчання студентів у поєднанні з академічними традиційними формами і методами педагогічної освіти. З огляду на їх множинність та взаємопроникливість при практичному використанні, постає проблема визначення структурних складових такого комплексу та послідовності їх розгляду. Для цього доцільно диференціювати визначені складові методичного комплексу на стратегічні навчальні моделі – провідні способи організації засвоєння студентами змісту дидактичного знання як своєрідні мета-технології дидактичної підготовки, та тактичні (допоміжні) види, методи, прийоми, форми навчання, що виступають найбільш вагомими конкретними засобами досягнення педагогічної мети в межах певної стратегічної технології. Серед таких провідних методико-технологічних стратегій дидактичної підготовки, що містять різноманітні більш «камерні», проте самодостатні види і засоби навчання, було з певною умовністю виокремлено модульно-рейтингове, проблемно-евристичне, контекстне навчання, кожне з яких має багатофункціональне значення і на практиці при проведенні аудиторних занять, організації самостійної роботи та контролю навчальної успішності студентів застосовується у взаємозв’язках як одне з одним, так і з академічними формами та методами вузівського навчання. Вони виступають інструментальною основою співробітництва викладача і студента на фасилітаційних засадах, що забезпечує перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до самоконтролю, від управління до самоуправління.

Отже, запропонований технологічний комплекс формування основ професіоналізму майбутніх педагогів особистісно зорієнтованого характеру можна вважати активним способом розгортання змісту дидактичної освіти студентів завдяки параметрам особистісності, проблемності, діалогізму, суб’єктності, рефлексивності, праксеологічності. Їх гуманістичний контекст, можливість інтеграції з академічними видами вузівського навчання забезпечує гнучкість та ініціативність роботи студентів, її особистісну привабливість.

### Література

1. Активные методы в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – Мн. : Аверсэв, 2003. – 336 с.
2. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / под. ред. Ю. П. Сурмина. – К. : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
3. Чобітько М. Г. Технології особистісно-орієнтованої професійної освіти / М. Г. Чобітько. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 88 с.



**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЧНИХ УМІНЬ  
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Сучасні тенденції технологізації соціального простору, способів регулювання та управління взаємодії між людьми вимагають високої професійної майстерності соціальних працівників. Саме соціальні технології, як найбільш цілеспрямований, раціональний, послідовний та науково-обґрунтований механізм змін дійсності, гарантують результативність діяльності.

Дослідженню можливостей соціальних технологій у сфері соціальної роботи присвячені праці І. Зайнишева, В. Курбатова, С. Тетерського, Є. Холостової. Питання технологізації медико-соціальної роботи вивчають Є. Дмитрієва, Л. Журавльова, А. Мартиненко, Ю. Шуригіна та ін. Все частіше в науковому вжитку зустрічаються поняття «технологічний розвиток» (В. Іванов, В. Патрушев), «технологічна культура» (Л. Базарова, Р. Киямова). Однак можливість застосовувати на практиці соціальні технології, в тому числі медико-соціальні, передбачає наявність низки спеціальних умінь. У педагогічній теорії відсутнє виділення таких умінь у спеціальну категорію, що актуалізує проблему і вимагає ґрунтовного вивчення.

Поняття «вміння» є ключовим у педагогіці, оскільки відображає основу процесу навчання, тобто спеціально організовану, цілеспрямовану і керовану взаємодію викладачів і студентів.

Вчений С. Гончаренко визначає вміння як здатність належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих знань [1]. Що стосується знань, які є основою застосування конкретних медико-соціальних технологій, виділяють такі їх складові:

- структурна складова дозволяє визначити зміст, форму, учасників і масштаби соціального процесу;
- динамічна складова розглядає соціальний процес у часовому вимірі. Тут використовуються такі характеристики як: фази (стадії) соціального процесу, тривалість, інтенсивність, темп тощо;
- факторна складова зумовлена тим, що соціальний процес, як і будь-який інший, детермінований певними причинами;
- типологічна складова класифікує процеси, які виникають у відносинах між людьми;
- технологічна складова передбачає розуміння соціальних процесів з позиції їх оптимізації, визначення і пошуку адекватних шляхів, способів і методів вирішення соціальних проблем [2].

Зазначені складові взаємодоповнюють одна одну і забезпечують багатостороннє, цілісне бачення соціального процесу, виявляють логіку його розвитку і аналізу. При цьому важливе місце належить генеруванню фундаментальних і прикладних знань. Знання, яке проходить всі стадії фундаментальних і прикладних досліджень, перетворюється в технологію і його називають предметно-технологічним знанням [3]. Медико-соціальна технологія опирається на знання суспільних, гуманітарних і природничих наук – соціальної роботи, соціології, психології, педагогіки, медицини, права, статистики, кібернетики, соціальної інформатики та ін.

Екстраполяція чи втілення знань у конкретних ситуаціях, здатність швидко, точно і свідомо виконувати певні дії на основі засвоєних знань представляє собою вміння.

Розрізняють пізнавальні (інтелектуальні), професійні (предметні), організаторські та педагогічні вміння. Предметом нашого дослідження є медико-соціальні технологічні вміння, які в сфері медико-соціальної роботи є професійними.

На користь правомірності введення поняття «медико-соціальні технологічні вміння» свідчить поява нового виду професійної діяльності – медико-соціальної роботи (А. Мартиненко, Є. Сигида, Л. Глепчеріщев), а також понять «медико-соціальна допомога» (В. Овчаров, В. Щепін), «медико-соціальне обслуговування» (О. Зиков, Є. Мойсеєнко), «медико-соціальні технології» (Ю. Валентик, Ю. Шуригіна) та ін. Незважаючи на недостатню усталеність цих термінів, їх наявність надає можливість виділення особливої групи медико-соціальних технологічних умінь. Дійсно, технологічна культура у певній сфері передбачає наявність специфічних знань та умінь діяльності, при цьому їх конкретне визначення відсутнє.

Методологічною основою дослідження структури та суті медико-соціальних технологічних умінь є концепція соціально-технологічного наукового знання В. Іванова і В. Патрушева, які технологізацію діяльності пов'язують, перш за все, з проектуванням і впровадженням нових технологій. Вчені підкреслюють інноваційний характер технології як сукупності способів професійного впливу на соціальний об'єкт з метою його покращення, оптимізації функціонування при можливому тиражуванні даної системи впливу [4].

Розрізняють два напрямки соціально-технологічної діяльності:

- у випадку наявності технології – це розповсюдження технології і її тиражування;
- у випадку відсутності аналогу вирішення певної проблеми створюється нова модель або здійснюється модифікація чи адаптація наявних методів роботи.

Як свідчить досвід суспільної практики, у сфері соціальних відносин переважає другий випадок, оскільки на сьогодні спостерігається підвищений динамізм соціального простору і виникнення нових форм прояву проблем.

Медико-соціальні технологічні вміння тісно пов'язані зі структурою технологічного процесу, яка передбачає такі етапи:

- попередній етап – здійснюється виявлення і оцінка проблеми, факторів, які її спричинили, уточнюються критерії дієвості і ефективності медико-соціальної технології;
- етап цілепокладання – формулюється ціль діяльності соціальних працівників, а також можливі засоби і способи її досягнення;
- етап обробки інформації – складається змістова база для уточнення цілей і завдань, вироблення програми дій, визначення форм, методів і технологій медико-соціальної роботи;
- етап розробки програми соціального впливу;
- процедурно-організаційний етап – здійснюється послідовна реалізація визначених програмою заходів соціального впливу і співставлення результатів з критеріями успішності медико-соціальної роботи;
- контрольно-аналітичний етап – аналізуються результати діяльності [4].

Так, етап цілепокладання передбачає вміння формулювати цілі і завдання, підбирати оптимальні шляхи їх досягнення. Етап обробки інформації вимагає вміння систематизувати, узагальнювати, аналізувати, зберігати, передавати інформацію тощо. Детальний аналіз всіх етапів медико-соціальної технології дозволив виділити три групи медико-соціальних технологічних умінь:

– вміння обґрунтовувати технологію медико-соціальної роботи – оцінка соціальної ситуації; ідентифікація, актуалізація і дослідження соціальної проблеми; збирання і аналіз інформації; добирання й обґрунтування певної технології; аргументація кінцевого результату медико-соціальної технології;

– вміння розробляти (корегувати) технологію медико-соціальної роботи – вивчення динаміки соціальних процесів; розробка соціальних прогнозів; моделювання впливу на соціальний об'єкт; визначення показників і критеріїв ефективності медико-соціальної технології; визначення алгоритму дій; підбір оптимальних шляхів досягнення мети; використання різних методів впливу; експертиза та перевірка адекватності технології; оцінювання, контроль і корегування етапів технології; розвиток технологічної культури;

– вміння реалізовувати технологію медико-соціальної роботи – оцінювання потенціалу середовища реалізації медико-соціальної технології; планування і організація діяльності; прогнозування результатів застосування технології; забезпечення кадрового, правового, інформаційного, методичного супроводу медико-соціальної технології; налагодження взаємодії медико-соціальних структур; апробація технології; оцінювання і аналіз ефективності та продуктивності медико-соціальної технології; контроль за ходом реалізації технології; формулювання висновків з проробленої роботи; представлення результатів технології.

Кожна група зазначених умінь охоплює достатньо великий обсяг роботи в рамках медико-соціальної технології і передбачає наявність низки загальнопрофесійних умінь: дослідницьких, аналітичних, організаційних, управлінських, комунікативних та ін.

Таким чином, під медико-соціальними технологічними вміннями будемо розуміти сукупність умінь обґрунтовувати, розробляти і реалізовувати проекти технологій медико-соціальної роботи, які базуються на загальнопрофесійних вміннях, а також знаннях суспільних, гуманітарних і природничих наук.

### Література

1. Гончаренко С. І. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. І. Гончаренко. – К. : АПН України, 1995. – 45 с.
2. Социальный менеджмент / Под ред. В. Иванова, В. Патрушева, Н. Данакина. – М. : Высшая школа, 2001. – 207 с.
3. Стефанов Н. Общественные науки и социальная технология / Н. Стефанов. – М. : Прогресс, 1976. – 254 с.
4. Иванов В. Н., Патрушев В. И. Инновационные социальные технологии государственного и муниципального управления / В. Н. Иванов, В. И. Патрушев. – М. : Экономика, 2001. – 327 с.

УДК 37.032

Л. М. ДИБКОВА, Е. О. ОСТАПЕНКО

*Державний вищий навчальний заклад*

*«Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»*

### САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Сучасні тенденції освіти та впроваджені у процес навчання програми підготовки майбутніх спеціалістів характеризуються вагомим відсотком завдань для самостійної роботи студента, що пояснюється загальною потребою суспільства в самостійній особистості, здатній опрацювати значні обсяги інформації, аналізувати її, прогнозувати, приймати рішення та нести за них відповідальність.

Такі вимоги до майбутнього спеціаліста пов'язані з розвитком самостійності майбутнього спеціаліста, реалізуються через свідому, цілеспрямовану роботу над собою, розвиваються в процесі самостійної пізнавальної діяльності та залежать від її ефективності.

Самостійна пізнавальна діяльність це:

- діяльність тих, хто навчається, яка здійснюється індивідуально без допомоги та вказівок викладача, керується тільки сформованими уявленнями про порядок та правильність виконання операцій [3];
- діяльність з самостійного визначення мети, завдань, проблеми на основі пізнавальних потреб та інтересів, мотивів, вибору власного пізнавального шляху, спрямованого на створення творчого освітнього продукту [1];
- самостійна робота в широкому розумінні у контексті діяльнісного підходу до визначення поняття «робота» [2];
- система, в якій зміст, обсяг, методи роботи і результати залежать від досить великої кількості факторів; особливий процес навчально-пізнавальної діяльності; одна з форм навчання у закладі освіти; метод чи засіб самонавчання (самоосвіти) і визнання не тільки навчально-пізнавальної діяльності, але і пізнавальної діяльності в більш широкому розумінні, тобто такої, яка відбувається постійно в процесі перегляду телепередач, читання художньої літератури, спілкування, спостереження за людиною, природою та ін. [5].

Ми схильні розглядати даний феномен у більш широкому контексті. На нашу думку, самостійна пізнавальна діяльність – це система самостійних пізнавальних дій, спрямованих на досягнення певної педагогічної мети, засіб саморозвитку, загальний широкоспрямований пізнавальний процес особистості, ефективність якого залежить від визначення мети, розробки плану її досягнення, встановлення певних строків та подальшої наполегливої реалізації свого плану.

Система організації ефективної самостійної пізнавальної діяльності може ґрунтуватися на компонентах, запропонованих П. І. Підкасистим: змістовому, оперативному та результативному [4]. Змістовий компонент системи передбачає вміння здобувати знання на базі отриманої інформації; оперативний компонент – вміння вільно використовувати отримані знання за межами шаблонних ситуацій. Результативний компонент реалізується в переході отриманих знань в особистісний досвід, що є першим кроком на шляху до творчості – виходом за межі вже існуючих знань.

Свідомо і цілеспрямовано працюючи у вищезазначеному напрямі, кожному студенту необхідно знати та вміти враховувати і використовувати свої індивідуальні особливості. Можливість отримати такі знання та долучитися до психолого-педагогічних наук їм надається в рамках курсу «Психологія та педагогіка», який студенти Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» вивчають на першому курсі. З власного досвіду зазначимо, що студенти серед найкорисніших для них методик називають: визначення своїх домінуючих типів сприйняття інформації, з'ясування характерного стилю роботи, знання та урахування своїх типологічних рис та типу темпераменту, визначення локусу контролю та з'ясування домінуючих цінностей. Аналіз результатів психологічних методик допомагає зрозуміти свої індивідуальні особливості, скорегувати та покращити свою навчальну діяльність. Врахування в роботі своїх інтересів, свідоме розширення сфер діяльності сприяє розвитку дивергентності мислення і реалізується в творчому самовираженні майбутнього фахівця.

Таким чином, для кожної особистості процес отримання досвіду, набуття знань є пізнавальним процесом, який передбачає плідну самостійну роботу. Самоаналіз, самонавчання, самостійна пізнавальна діяльність є певними кроками на шляху саморозвитку людини, її реалізації в житті, становлення в професії як самостійної, ефективної та успішної особистості.

### Література

1. Генкал С. Е. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проєктів : дис.... канд. пед. наук : 13.00.09 / Генкал Світлана Едуардівна. – Суми, 2008. – 226 с.
2. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : [учеб. пособ. для слушателей ФПК по дисциплине «Педагогика и психология высш. школы»] / В. А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 246 с.
3. Ключенко Е. В. Дидактические условия эффективности учебной деятельности обучающихся : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ключенко Елизавета Валентиновна. – Ставрополь, 2003. – 115 с.
4. Підкасистий П. І. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Подкасистый – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
5. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : монографія / М. М. Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.

УДК 378

А. Я. ЄФРЕМОВА

*Українська державна академія залізничного транспорту*

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

Інтенсивне зростання прогресивних технологій, безперервне удосконалення виробництва, комплексна механізація і автоматизація технологічних процесів з використанням сучасної електроніки веде до інтенсифікації і зростання продуктивності праці, зниження трудомісткості продукції, що у свою чергу кардинальним чином

трансформує умови професійної діяльності сучасного фахівця, пред'являє усе більш високі вимоги до його фізичної, психофізичної підготовки, емоційно-вольової сфери та психічних якостей [1, с. 49].

Питаннями оптимізації професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів займалися такі науковці, як І. Бондаренко, В. Ільніч, В. Кабачков, В. Раєвський, В. Філінков та ін., у тому числі в галузі залізничного транспорту – І. Васельцова, А. Давіденко та ін. Але засоби фізичного виховання недооцінені у формуванні професійно важливих якостей і професійному становленні майбутніх фахівців у суспільстві. Проте деякі аспекти фахової підготовки у вищих навчальних закладах вимагають ретельного вивчення, зокрема питання оптимізації і удосконалення професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів залізничного профілю на заняттях з фізичного виховання.

Професійна підготовка майбутніх фахівців залізничного профілю поряд з неодмінною умовою опанування високої майстерності, пред'являє високі вимоги до формування у студентів високої фізичної підготовленості. Проте в системі багаторівневої освіти підготовка майбутніх фахівців-залізничників для освітньої системи залишається малодослідженою.

Саме на заняттях з предмету «Фізичне виховання та спорт» маємо можливість залучити студентську молодь до масових занять фізичною культурою і спортом, допомогти оволодіти системою практичних знань і вмінь, сформуванню потреби в регулярних заняттях фізичними вправами, надати знання науково-практичних і теоретичних основ фізичної культури і здорового способу життя та пояснити роль фізичної культури в підготовці до майбутньої діяльності і забезпечити загальну і професійно-прикладну фізичну підготовленість.

Важливою потребою суспільства – є прикладна спрямованість фізичного виховання. Тому для підготовки майбутніх фахівців до ефективної та висококваліфікованої праці система фізичного виховання вимагає певної профілізації з урахування специфічних особливостей професійної діяльності, де у широкому обсязі повинні використовуватися засоби фізичної культури і спорту.

Під професійно-прикладною фізичною підготовкою (ППФП) слід розуміти специфічну частину фізичної культури, котра повинна формувати прикладні знання, фізичні якості і спеціальні вміння та навички, які в подальшому сприятимуть досягненню об'єктивної готовності людини в реалізації себе у визначеній професійній діяльності за рахунок цілеспрямованого вибіркового використання спеціально направлених засобів фізичної культури і спорту. Термін «прикладна» говорить про істинно утилітарну профільовану частину фізичної культури стосовно основної професійної діяльності, обраною людиною і живаною їм в суспільній діяльності соціуму, – в професійній праці [1. с. 8, 3, с. 41].

Основне призначення ППФП це сприяння цілеспрямованому розвитку і підтримці на високому продуктивному рівні необхідних, для конкретної професійної діяльності, певних фізичних і психічних якостей людини, а також формування функціональної стійкості організму до специфічних умов обраної діяльності і вироблення необхідних прикладних рухових вмінь і навичок, переважно необхідних відповідно до особливих зовнішніх умов праці [4, с. 28].

Будучи спеціалізованим видом підготовки, ППФП повинна адаптувати і готувати майбутнього фахівця не взагалі до праці, а до конкретного вибраного виду трудової діяльності, забезпечувати фізичну і психофізичну готовність до виконання певних видів виробничих операцій, характерних для представників окремих професійних спеціальностей і спеціалізацій. Тому завдання, що стоять перед професійно-прикладною фізичною підготовкою у ВНЗ можна назвати специфічними і їх спрямованість повинна визначатися умовами та вимогами конкретної професії.

Багаточисельні дослідження дозволяють стверджувати, що засоби фізичного виховання широко використовуються для формування професійно важливих якостей у фахівців самого різного профілю та надають позитивну дію на розвиток рухових і морально-вольових якостей майбутніх фахівців в умовах ВНЗ. Так, в процесі занять ППФП досягається подвійний ефект: поряд із специфічним тренувальним ефектом паралельно відбувається загальне зміцнення організму і здоров'я студентів, підвищується рівень їх всебічного фізичного розвитку. Повноцінне виховання фізичних здібностей, психофізичних якостей і систематичне збагачення фонду рухових вмінь і навичок гарантують загальні передумови продуктивності у подальшій професійній діяльності.

Основний засіб фізичної культури – фізичні вправи. Існує фізіологічна класифікація вправ, у якій вся багатообразна м'язова діяльність об'єднана в окремі групи вправ по фізіологічних ознаках. Відмічено, наприклад, що фізичне тренування шляхом удосконалення фізіологічних механізмів підвищує стійкість до перегрівання, переохолодження, гіпоксії, дії деяких токсичних речовин, знижує захворюваність і підвищує працездатність. Тому цілеспрямованим підбором спеціальних вправ, вибором видів спорту, спортивних ігор можна акцентовано впливати на людину, сприяючи формуванню конкретних фізичних і психічних якостей і властивостей особистості, що визначають успішність професійної діяльності. Є також велика група фізичних вправ, особливість яких у нестандартності умов їх виконання, у змінності ситуації, що вимагає миттєвої рухової реакції, наприклад, єдиноборства, спортивні ігри.

Так, у спортивних іграх, за рахунок моделювання ігрових і спортивних ситуацій відбувається відтворення різних життєвих обставин, що виникають в ході виробничих стосунків у робочому колективі. В процесі систематичних навчально-тренувальних занять шляхом подолання труднощів, стомлення і небажання виконувати якісь вправи, студенти виробляють упевненість у собі і своїх силах, виховують силу волі, самодисципліну, наполегливість. Ефект від моделювання ситуацій досягається за рахунок формування

стійкої моделі поведінки, в дотриманні і прийнятті встановлених норм і правил поведінки в колективі, таких як, пошана гравців своєї команди і суперників, відчуття колективізму, відчуття відповідальності, самодисципліна, працьовитість, витримка і ці ж якості трансформуються у професійній діяльності і соціальному житті [3, с. 119].

Крім того, дві великі групи фізичних вправ поділяються на вправи циклічного характеру, тобто, ходьба, біг, плавання, веслування, пересування на ковзанах, лижах, велосипеді і тому подібне, і вправи ациклічного характеру, такі як, стрибки, метання, гімнастичні і акробатичні елементи і тому подібне.

Хороший ефект на заняттях ППФП дають вправи прикладної спрямованості, види спорту строго прикладної спрямованості і види спорту, що збагачують і доповнюють ППФП.

До засобів фізичної культури відносяться не лише фізичні вправи, але і оздоровчі сили природи (сонце, повітря і вода), гігієнічні чинники (режим праці, сну, харчування, санітарно-гігієнічні умови). Використання оздоровчих сил природи сприяє зміцненню і активізації захисних сил організму, стимулює обмін речовин і діяльність фізіологічних систем і окремих органів.

При формуванні прикладних вмінь і навичок, необхідних для професійної діяльності можна без зусиль виробити міцну навичку, якщо на заняттях ППФП регулярно проводити спеціальні тренування з поступовим ускладненням завдання, таким чином вирішуючи задачу професійної підготовки майбутніх фахівців. Відомо, що у людей, які систематично і активно займаються фізичними вправами, підвищується психічна, розумова і емоційна стійкість при виконанні напруженої розумової або фізичної діяльності.

Отже, завдяки засобам фізичного виховання можливе цілеспрямоване формування і розвиток прикладних якостей в процесі фізичного виховання до професійної діяльності, що в свою чергу надає надалі можливість отримати висококваліфікованого фахівця залізничної галузі.

### Література

1. Бондаренко І. Г. Засоби професійно-прикладної фізичної підготовки у фізичному вихованні студентів-екологів : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / І. Г. Бондаренко ; Дніпропетр. держ. ін-т фіз. культури і спорту. – Д., 2009. – 20 с.
2. Виленский М. Я. Физическая культура в профессионально-ценностных ориентациях студентов и процесс их формирования: методология и теория / М. Я. Виленский // Теория и практика физ. культуры. – 1991. – № 11. – С. 27–30.
3. Раевский Р. Т. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов технических вузов : Учеб. пособие / Р. Т. Раевский – М.: Высш. шк., 1985. – 136 с.
4. Трефилов В. А. Формирование физической готовности выпускников вуза к профессиональной деятельности / В. А. Трефилов, А. В. Дубровский // Теория и практика физ. культуры. – 2002. – № 7. – С. 49–50.

УДК 37.07

В. В. ІЛЬЧУК  
*Вінницький національний аграрний університет*

### ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Перетворення в соціально-політичній та економічній сфері життєдіяльності суспільства значно розширили можливості кожної людини для прояву свого особистісного, творчого потенціалу. Тому нині надзвичайно важливим стає розвиток певних якостей особистості, які дозволили б їй виразити себе і реалізуватися як особистість в соціальній і професійній діяльності. Це означає, що змінилось соціальне замовлення на майбутнього фахівця, змінились вимоги до його професійної підготовки у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Соціальне замовлення сучасному педагогові вищої школи полягає в тому, щоб підняти навчально-виховний процес на вищий, якісно новіший рівень. Суспільству, як зазначає українська дослідниця Т. Сущенко, потрібен викладач із загостреним сприйняттям нового знання, підвищеною схильністю до сміливих психологічних рішень і доцільного ризику, особистість гуманна й високоосвічена, здатна виявити оптимальну активність у розвитку власних творчих здібностей [6, с. 46]. Тому питання вдосконалення педагогічних кадрів у вищій школі набувають нині особливої актуальності.

Будучи ключовою фігурою педагогічного процесу, педагог ВНЗ має володіти не лише певною системою професійних знань, умінь і навичок, а й сукупністю професійно та особистісно значущих якостей, які відповідають зростаючим вимогам суспільства. Особливо актуальною в умовах модернізації системи освіти є проблема підготовки викладачів вищої школи до реалізації особистісно-орієнтованої педагогічної взаємодії, заснованої на ідеях педагогіки співпраці. Це, в свою чергу, висуває на перший план завдання оновлення підходів до організації освітнього процесу у ВНЗ. З урахуванням цього в системі професійної діяльності викладача ВНЗ провідним стає особистісний компонент, що сприяє професійно-особистісному розвитку педагогів в процесі їхньої педагогічної діяльності.

З урахуванням ідей системного, інтегративно-діяльнісного, професійно-особистісного підходів особистісний аспект професійної діяльності викладача вищої школи розглядаємо як систему заходів в освітньому процесі ВНЗ, що забезпечує формування етично-психологічної готовності педагогів до особистісно орієнтованої професійної діяльності через моделювання його професійно значущих особистісних якостей.

Моделювання професійно значущих особистісних якостей викладача вищої школи не можуть бути науково обґрунтованими без опори на концептуальні основи трактування і особистості, і її психологічних якостей. І те, і інше активно розроблялось психологією, а також соціальною психологією і соціологією особистості. У контексті завдань нашого дослідження необхідно виявити різні підходи до опису структури особистості для подальшого визначення найбільш значущих у професійному плані особистісних якостей.

Для цього нами були проаналізовані роботи Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, В. Мясищева, К. Платонова, А. Петровського та ін. Це дозволило виокремити два напрями, що відрізняються один від одного. З радянських психологів першим почав застосовувати термін «динамічна структура особистості» Є. Аркін. Проте він біологізував це поняття й саму структуру особистості. Російський дослідник В. Мясищев виділяє як основні структурні особливості співвідношення соціальних і індивідуальних тенденцій у синтезі властивостей особистості. У своїй концепції єдність особистості науковець характеризує спрямованістю, рівнем розвитку, структурою особистості та динамікою темпераменту, пов'язуючи саме із структурними особливостями особистості міру і своєрідність її цілісності.

Інакше підходить до структури психічного життя особистості А. Ковальов. Він вважає, що ця структура утворюється шляхом співвідношення психічних процесів, психічних станів і психічних властивостей особистості. Науковець вважає, що «розвиток йде від розрізнених властивостей до складних інтегральних утворень або структур: спрямованості, здібності, характеру» [2]. Слід зазначити, що А. Ковальов відносить до складних структур і темперамент, який він називає «структурою природних властивостей». До останніх він відносить нейродинамічні властивості мозку. До складних структур також відносяться спрямованість (система потреб, інтересів і ідеалів), здібності (системи інтелектуальних, вольових і емоційних властивостей). Структури є вищим рівнем регуляції діяльності та поведінки відповідно до вимог ситуації і предмету праці. У синтезі ці структури складають своєрідну духовну зовнішність або характер людини. Різноманіття структур впливає на характер внутрішніх суперечностей, що виникають унаслідок нерівномірного розвитку окремих сторін особистості. Це суперечності між домаганнями особистості і її об'єктивними можливостями, між плотським і логічним в процесі віддзеркалення, а також між розумом і відчуттям; невідповідність природних даних набутим властивостям особистостям тощо.

З середини 60-х років минулого століття почали робитися спроби з'ясувати загальну структуру особистості. Дуже характерний у цьому напрямі підхід К. Платонова. Він розробив системно-структурний підхід концепції динамічної функціональної структури особистості, прагнучи до якнайбільшого її уточнення. Учений виокремив у ній наступні підструктури: спрямованість; досвід (знання, уміння, навички); індивідуальні особливості різних форм (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення) і об'єднані властивості темпераменту.

Отже, структура особистості, передбачає чотири ієрархічно впорядковані основні підструктури: біологічні властивості, психічні процеси, досвід, спрямованість.

У цих основних і двох накладені на них підструктурах (характер і здібності) укладаються всі властивості особистості [5]. Психолог Б. Ананьєв підкреслює, що йому близька позиція К. Платонова і відзначає, що особистість змінюється як у процесі історії людини, так і в процесі індивідуального розвитку. Людина народжується істотою, а особистістю стає в процесі онтогенезу шляхом засвоєння суспільно-історичного досвіду людства. Б. Ананьєв відзначає, що структура особистості будується не відокремлено, а з урахуванням двох принципів одночасно:

1) субординаційного, або ієрархічного, за дотримання якого складніші й більш загальні соціальні властивості особистості підпорядковують собі більш елементарні й часткові соціальні та психофізіологічні властивості;

2) координаційного, за дотримання якого взаємодія здійснюється на рівних началах, що допускають відносну автономію кожного з них [1].

До кінця 1970-х рр., окрім орієнтації на структурний підхід до проблеми особистості, почала розвиватися концепція системного підходу. В зв'язку з цим особливий інтерес представляють ідеї О. Леонтьєва [3]. Особистість, на його думку, – це психологічне утворення особливого типу, що породжується життям людини в суспільстві. До поняття «особистість» А. Леонтьєв не відносив фізичну конституцію, тип нервової системи, темперамент, біологічні потреби, природні задатки, а також прижиттєво придбані знання, уміння і навички, у тому числі й професійні. Перераховані категорії, на його думку, складають індивідуальні властивості людини. Поняття «індивід», за А. Леонтьєвим, відображає, по-перше, цілісність і неподільність конкретної людини як окремої особини даного біологічного виду і, по-друге, особливості конкретного представника виду, що відрізняють його від інших представників цього виду. А. Леонтьєв ділить ці характеристики на дві групи: індивідуальні й особистісні. Він вважає, що індивідуальні властивості можуть змінюватися впродовж життя людини. Але від цього вони не стають особистими. Властивості індивіда не переходять у властивості особистості, вони є лише передумовами для її формування.

Сформульований підхід О. Леонтьєвим до розуміння проблеми особистості знайшов свій подальший розвиток у працях А. Петровського [4]. У поняття особистість авторами включаються певні властивості, що належать індивідові, причому маються на увазі й ті властивості, які визначають своєрідність індивіда, його

індивідуальність. Проте поняття «індивід», «особистість» і «індивідуальність» не тотожні за змістом, – кожне з них розкриває специфічний аспект індивідуального буття людини. Подібно до того як поняття «індивід» і «особистість» не тотожні, особистість та індивідуальність, у свою чергу, утворюють єдність. На думку представників московської психологічної школи, індивідуальність – лише одна із сторін особистості людини.

Професійна діяльність викладача за своїм характером давно й однозначно віднесена в наукових дослідженнях до творчих видів діяльності і розглядається як вельми нелегка праця. Її складність виявляється в різноманітності компонентів, у різноплановості взаємозв'язків між ними, а також між цими компонентами і зовнішнім середовищем. Педагог стає майстром своєї справи, професіоналом у міру того, як він освоює і розвиває педагогічну діяльність, оволодіває педагогічним капіталом, визнаючи педагогічні цінності, вдосконалює свої особистісно-професійні якості.

Вище викладені теоретичні положення лягли в основу концепції вивчення професійно значущих якостей особистості педагога вищої школи, що розроблялася нами. Ця концепція передбачає:

1) визначення професійно значущих особистісних якостей педагога. До них ми відносимо світогляд (є фундаментальною освітою, що включає найважливіші знання людини про світ і відношення до нього), спрямованість особистості (саме в цій властивості виражаються цілі, в ім'я яких діє особистість, її мотиви, її суб'єктивні ставлення до різних сторін дійсності), характеру (оскільки ця психологічна освіта містить в собі емоційні відносини людини до типових життєвих ситуацій) і ін.

2) акцент робиться на відбір відповідних діагностичних методик і вироблення критеріїв цього відбору.

Для цього ми плануємо здійснювати подальші дослідження в таких напрямках:

1. На основі аналізу наявних методів (спостереження, дослід, тестування тощо), що виявляють різні особистісні характеристики, відібрати ті, які можуть допомогти у вивченні цілісної особистості педагога. При цьому повинні бути вивчені всі професійно значущі особистісні якості.

2. Проаналізувати можливості навчально-педагогічного процесу у ВНЗ з погляду діагностики особистісних якостей викладачів вищої школи.

#### Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – С.-Пб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1970. – 234 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
5. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1982. – 221 с.
6. Сущенко Т. І. Викладач і викладання в добу пріоритету особистості / Т. І. Сущенко // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія : науковий журнал. – 2011. – №1(1). – С. 46–51.

УДК 378.046.4

Л. А. ІНЖИЄВСЬКА

*Університет менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України*

### ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ НА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

На сучасному етапі розвитку суспільства ставляться все нові і нові значно більші, чим будь-коли в історії людства, вимоги до постійного збагачення особистісного потенціалу, професійних можливостей відповідно до ідеалів культури, моралі, професіоналізму, повноцінної самореалізації в житті. Вивчення етапів професійної діяльності дозволяє нам виділити післядипломну освіту як один з найважливіших етапів професійного становлення особистості. Післядипломна освіта може розглядатися як переломний етап, який у значній мірі визначає професійне становлення особистості, оскільки кожна зміна життєвого положення людини змінює не тільки діяльність людини, але і ставлення людини до себе як до діяча.

Соціально-психологічні процеси, що відбуваються з особистістю в післядипломний період, можна уявити собі наступним чином (див. рис. 1). Виходячи зі схеми можна припустити, що на людину у післядипломний період в залежності від соціально-психологічних умов очікує три варіанти життєвого результату: або людина, яка задоволена роботою, починає зростати професійно та духовно, або людина є незадоволеною певними умовами, і тоді розпочинає активний пошук нового місця у житті, або людина, через невідповідність результатів діяльності своїм очікуванням, починає деградувати тобто основними ознаками якої є: пониження адаптивності до середовища і ефективності діяльності, підвищена сприйнятливості і психічна а в порівнянні з екофасилітативним підходом розглядаємо навпаки – як можливість і умова розвитку.[1]

В першу чергу, на нашу думку, недостатньо досліджені соціально-психологічні процеси, що відбуваються з особистістю, яка після отримання першої освіти, намагається знайти себе в складній структурі соціальних зв'язків сучасного суспільства.

**Рис. 1. Варіанти трансформації внутрішніх уявлень фахівця під тиском соціально-психологічних факторів у післядипломний період.**

З точки зору відомого соціолога П. Сорокіна «у демократичних суспільствах багаторівнева та загальнодоступна освіта є «соціальним ліфтом», який рухається від фундаменту суспільства до його горішніх поверхів, створюючи рівні можливості для підвищення соціального статусу кожного, хто може й хоче навчатися. У такий спосіб освіта стратифікує суспільство (вертикальний та горизонтальний розподіли громадян відповідно до здобутого фаху та рівня кваліфікації), а це забезпечує мобільність і стабільність суспільства.

Слід зазначити що мало ведеться досліджень які розглядають процес зміни професії та перепідготовки спеціаліста в термінах перехідного періоду. Зокрема в роботах П. В. Лушина [1, 2] приділяється особлива увага екологічному супроводу особистості слухача \ студента системи ППО, який асоціюється з терміном екофасілітація.

Які ж причини роблять майбутнього фахівця або успішною або неуспішною в житті? На перше місце, на нашу думку, головну роль в становленні фахівця у період післядипломної освіти відіграє самоідентифікація індивіда як її здатність до усвідомлення своєї приналежності до певної професійної групи. Отримати освіту за фахом, але не стати в душі прихильником цієї професії, – ось головна причина невміння особистості влаштуватися в житті.

Професійний розвиток – це формування особистості і її професіоналізму в процесі саморозвитку, професійної діяльності й взаємодій. У процесі цього розвитку відбуваються наступні прогресивні структурні зміни особистості:

- зміна її спрямованості (розширення кола інтересів і трансформації системи потреб; актуалізація мотивів досягнення; зростання потреби в самореалізації й саморозвитку);
- збільшення досвіду й підвищення кваліфікації (підвищення компетентності; розвиток і розширення вмінь і навичок; освоєння нових алгоритмів рішення професійних завдань; підвищення креативності діяльності);
- розвиток складних власних здатностей і загальних професійно-важливих якостей;
- підвищення психологічної готовності до професійної діяльності.

**Висновки.** Результати теоретичного дослідження дозволили виділити особливості впливу навчання у закладі післядипломної освіти на особистісно-професійний розвиток майбутніх психологів. Післядипломна освіта передбачає зростання професійної майстерності, оперативну адаптацію до нововведень у всіх сферах суспільного життя. Навчання в системі післядипломної освіти можна вважати успішним, коли знання стають переконанням, їхній обсяг – ерудицією, навички й уміння – звичкою, розвиваються активність, самостійність, відповідальність, творче мислення й інші особистісні якості, необхідні справжньому майстрові.

### **Література**

1. Лушин П. В. Практична психологія в системі вищої школи : монографія / за ред. Т. В. Бушуєвої, С. О. Ставицької // Авт. кол. кафедри практичної психології та психотерапії. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 38–53.
2. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія / Н. І. Пов'якель. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
3. Юрченко В. І. Вплив взаємин між студентами та викладачами на “Я-концепцію” майбутнього вчителя / В. І. Юрченко // Освіта та управління. – 1997. – № 1. – С. 52–58.



## СУТНІСТЬ, МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

Сучасна соціокультурна ситуація характеризується значними змінами в сфері освіти: виникають освітні заклади нового типу, змінюються пріоритети змісту навчання і виховання, модернізуються педагогічні технології, стиль управління школою, критерії оцінки її діяльності, проводяться численні експерименти. Але незважаючи на великий розмах дослідно-експериментальної роботи в школах, більшість експериментів носить локальний характер, не здійснюючи глибокого впливу на освітній процес, при цьому окремі експерименти слабо пов'язані між собою. Спостерігаючи та аналізуючи інноваційну діяльність в навчальних закладах, приходимо до висновку: педагогічні колективи, керівники освітніх установ відчують нестачу концептуальних ідей, наукових основ організації шкільного експерименту, вагаються у виборі його цілей, засобів, способів оцінки результатів.

В існуючій педагогічній літературі багато уваги приділяється проблемі експериментування у школі. Визначені вимоги до планування, організації та здійснення дослідно-експериментальної роботи в інноваційній школі (Т. Наливайко); розглянуті наукові і практичні задачі, які розв'язує педагогічний колектив у процесі дослідно-експериментальної роботи (Ю. Бабанський, В. Краєвський, О. Кузибецький, О. Овчиннікова); організаційно-методичні основи дослідно-експериментальної роботи у школі (О. Моїсеєв, О. Новіков, М. Поташнік, Т. Шамова, В. Шаталов та ін.).

Під дослідно-експериментальною роботою ми будемо розуміти дослідницьку педагогічну діяльність з метою вивчення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах, яка здійснюється в свідомо змінених умовах освітнього процесу, передбачає дослідне моделювання педагогічного явища та умов його протікання; спрямована на створення і апробацію нових технологій навчання і виховання, розвитку дітей, управління навчально-виховним закладом.

Дослідно-експериментальна робота дозволяє вносити зміни в цільові, змістовні і процесуальні характеристики навчально-виховного процесу, тобто створювати абсолютно нову педагогічну практику, не характерну для існуючого рівня функціонування освітніх установ. Методологія дослідно-експериментальної роботи, як і будь-якого іншого дослідження, починається з вибору, постановки і формулювання її мети.

Мета – це усвідомлений образ очікуваного результату, на досягнення якого спрямована діяльність дослідника. Результат має бути конструктивним, тобто спрямованим на вироблення суспільно корисного продукту з вищими, ніж було раніше, показниками якості. Мета спрямовує дослідно-експериментальну роботу та визначає можливі засоби її досягнення через формування завдань дослідження. Визначення теми і мети дослідно-експериментальної роботи становить за своєю суттю єдиний нерозривний процес.

Мета дослідно-експериментальної роботи може полягати в тому, щоб:

- розробити педагогічні чи науково-методичні (організаційно-педагогічні, соціально-педагогічні тощо) основи формування (виховання, розвитку)...;
- виявити, обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні (дидактичні, методичні, методологічні) умови (передумови) формування (виховання, розвитку)...;
- виявити залежності, які існують між факторами;
- розкрити зв'язки між явищами;
- обґрунтувати зміст, форми, методи і засоби...;
- розробити методику (методичну систему) формування...;
- визначити та розробити педагогічні (дидактичні) засоби (систему засобів)...;
- вивчити динаміку розвитку педагогічних процесів;
- розробити теоретичну модель процесу чи явища;
- розробити вимоги, критерії оцінки педагогічного процесу чи явища [3].

Важливим і необхідним етапом дослідно-експериментальної роботи є конкретизація загальної мети в системі дослідницьких задач.

Задача являє собою ланку, крок, етап досягнення мети. Задача – це мета перетворення конкретної ситуації або, іншими словами, ситуація, що вимагає свого перетворення для досягнення певної мети. Задача завжди містить відоме (умови ситуації) і невідоме, шукане, потрібне, розраховане на вчинення певних дій, додавання зусиль для просування до мети, для вирішення поставленої проблеми. Реалізована з урахуванням конкретних умов задача синтезує змістовну, мотиваційно-спонукальну і операційну сторони дослідницької діяльності і є її своєрідним «фокусом».

Серед значної кількості задач, що підлягають вирішенню, дуже важливо виділити головні. Їх рекомендується виділяти порівняно небагато, не більше 6. Однак обов'язково повинні бути виділені три групи задач. Найчастіше перша з основних груп задач – історико-діагностична – пов'язана з вивченням історії і сучасного стану проблеми, визначенням або уточненням понять, загальнонаукових та психолого-педагогічних основ дослідження; друга – теоретико-модельюча – з розкриттям структури, сутності досліджуваного, факторів його перетворення, моделі структури та функцій досліджуваного і способів його перетворення; третя –

практично-перетворювальна – з розробкою і використанням методів, прийомів, засобів раціональної організації педагогічного процесу, його передбачуваного перетворення і з розробкою практичних рекомендацій [1].

Аналіз сутнісної характеристики поняття «дослідно-експериментальна робота», а також задач, які розв'язуються педагогами при її організації, дозволив нам визначити наступні функції дослідно-експериментальної роботи в освітньому процесі:

- шлях підвищення ефективності засвоєння учнями знань, умінь, навичок, освоєння державних освітніх програм загальної освіти та досягнення відповідних освітніх стандартів;

- інструмент становлення і розвитку психічних функцій, загальних і спеціальних здібностей, мотиваційних установок учнів. У цьому аспекті дослідно-експериментальна робота виступає як освітня технологія побудови загальної освіти, спосіб оновлення змісту загальної освіти шляхом розвитку діяльнісних здібностей;

- спосіб профорієнтації та початкової професійної підготовки. Цей контекст задає задачу побудови безперервної освіти школа - ВНЗ, відбору талановитих і мотивованих дітей з подальшою профілізацією їхньої освіти та орієнтацією на роботу в високоінтелектуальних галузях;

- засіб здобуття молодим поколінням культурних цінностей, входження в світ культури через культуру і традиції наукового співтовариства. Це здатність будувати власні ставлення до явищ навколишнього світу, займати авторську позицію. Тут ми маємо справу з освітніми завданнями широкого плану – ефективною соціалізацією, історико-патріотичним вихованням, відтворенням культури соціуму від покоління до покоління.

Виходячи з цього, можна сформулювати основні завдання, які дозволяють вирішувати дослідно-експериментальна робота в школі:

- набуття навичку розв'язування пізнавальних, пошукових, проектних завдань дослідницьким методом як одним з найбільш потужних методів побудови уявлень про навколишній світ і оцінки достовірності цих уявлень. У цьому сенсі освоєння дослідницького методу є придбанням загальної компетентності дослідника, основою якої є здатність будувати достовірні уявлення про навколишній світ;

- створення пізнавальної бази дослідницької компетентності – уявлень про загальну систематику знань людства, яка задається через сітку навчальних предметів, визначених базисним навчальним планом;

- розвиток базових здібностей особистості до рефлексивного мислення, аналітичного підходу, становленню суб'єктності – здатності будувати себе як людину, суб'єкта власної діяльності;

- можливість введення людини у світ людської культури через культуру наукового співтовариства – освоєння прийнятих тут способів і норм діяльності, сприйняття на особистісно значущому рівні зразків, авторитетів і цінностей наукового співтовариства.

**Висновки.** Таким чином, дослідно-експериментальна робота спрямована не лише на отримання нового знання про навчально-виховний процес, але і на його застосування для зміни педагогічної практики на основі науково обґрунтованих педагогічних ідей та технологій. Дослідно-експериментальну роботу ми розглядаємо як метод дослідження, який реалізує в інноваційній школі взаємодію педагогічної науки і практики. Педагогічна дослідно-експериментальна робота є методом, що поєднує в собі емпіричне і теоретичне пізнання, що дозволяє глибоко проникнути в сутність дидактичних явищ, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між окремими їх компонентами, виявляти загально дидактичні, методологічні і психологічні закономірності, які лежать в основі навчання, організації та управління навчальним процесом. На дослідно-експериментальній роботі базується визначення оптимальних шляхів адаптації нових форм і методів у практику навчання.

### Література

1. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

2. Сисеров К.А. Опыт-экспериментальная работа как условие развития инновационной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сисеров Константин Анатольевич. – Волгоград, 2001. – 225 с.

3. Уруський В. І. Порадник педагога-дослідника : Методичні поради / В. І. Уруський. – Тернопіль : ТОКШПО, 2009. – 80 с.

УДК 612.8

В. О. КАБАШНЮК

*Хмельницький національний університет*

### СТРЕС НАПРУЖЕНОГО НАВЧАННЯ

Відомо, що екзаменаційний стрес займає одне з чільних місць серед чинників, які викликають психічну напругу в учнів середньої і особливо вищої школи [1, 2, 3]. У період екзаменаційної сесії студенти працюють майже в екстремальних умовах, що віддзеркалюється на їхньому здоров'ї. До несприятливих чинників, які передують самому екзамену, можна віднести інтенсивну розумову діяльність, підвищене статичне навантаження, обумовлене тривалою вимушеною позою, сильне обмеження рухової активності, порушення режиму сну, емоційні переживання. Усе це призводить до перенапруження нервової системи,

негативно впливає на загальний стан та імунну систему молодого організму. Встановлено, що стресова ситуація екзамену викликає різкі зміни психофізіологічних параметрів організму, а звикання до екзаменаційного стресу не спостерігається і реакція організму чітко виражена на будь-який екзамен сесії. Наприклад, студент медичного університету за весь час навчання повинен здати 36 заліків і 32 іспити [4].

Найбільших змін зазнає серцево-судинна система, що проявляється у різкому підвищенні частоти серцевих скорочень та збільшення показників артеріального тиску до значних величин [1, 2, 5]. При цьому характер реакції організму студентів на екзаменаційний стрес залежить не тільки від самого стресора, але й від таких психосоціальних параметрів, як особистісні особливості студентів, їхні мотивації до навчання, соціального статусу та інших чинників. У деяких студентів процедура екзаменів може здійснювати значний травмуючий вплив на психіку аж до появи невротичних розладів. Відомо, що короточасне емоційне напруження навіть значної сили досить швидко компенсується нейро-гуморальними механізмами організму, в той час, як відносно невелика, але тривала стресорна дія може призвести до зриву нормальних психічних функцій мозку і викликати незворотні вегетативні порушення. Тривалість учбової сесії продовжується два-три тижні, що при певних умовах достатньо для виникнення синдрому екзаменаційного стресу, який включає у себе порушення сну, підвищену тривожність, стійке підвищення артеріального тиску та інші показники. Умовно-рефлекторним шляхом всі ці негативні явища можуть пов'язуватися із самим процесом навчання, викликаючи в подальшому страх іспитів, небажання вчитися, невіру у власні сили.

Згідно результатів опитування, проведеного у Воронезькій медичній академії, більшість студентів переносить відповідальність за свої помилки на екзамені на зовнішні обставини, знімаючи з себе відповідальність за невдачі. Так, на питання «Що тривожить вас більш за все на екзамені і викликає сумніви в успішному його складанні?» 41% з усіх опитаних студентів вказали «складний білет», а 22% – «недоброзичливе ставлення з боку екзаменатора». Близько третини студентів шукали причини своїх невдач у собі. З них 22% студентів у якості найбільш тривожного фактору відмічали невпевненість у собі, 9% – свій поганий фізичний стан і тільки 6% опитаних відмічали низький рівень своїх знань у якості причини можливих невдач на екзамені [6].

Але екзаменаційний стрес не завжди носить шкідливий характер, набуваючи при цьому властивості «дистресу». В певних ситуаціях психологічна напруга може мати стимулююче значення, допомагаючи учню мобілізувати всі свої знання та особистісні резерви для вирішення поставлених перед ним учбових задач. Тому в загальному вигляді, мова йде про оптимізацію (корекцію) рівня екзаменаційного стресу – тобто зниження його у надтривожних студентів із занадто лабільною психікою та, можливо, деякому підвищенні його у інертних, маломотивованих учнів. У цьому випадку перед педагогами встає проблема прогнозу стресових реакцій того чи іншого учня на процедуру екзамену. Його розв'язання неможливе без детального опрацювання як фізіологічних, так і психологічних складових екзаменаційного стресу з обов'язковим врахуванням індивідуальних особистісних особливостей [2].

Як правило, під екзаменаційним стресом розуміють стан людини, яка складає іспит, але, насправді цей процес займає досить тривалий час. Дослідження показують, що екзаменаційний стрес починається з того моменту, коли студент усвідомлює, що у найближчий час йому неминуче прийдеться складати той чи інший іспит. Актуалізація цієї думки у різних студентів відбувається у різні терміни до екзамену: від декількох днів до місяця, і з цього моменту починає наростати тривожне очікування екзамену, яке досягає максимуму в навчальній аудиторії, де проходить складання іспиту. Таким чином, максимальні зміни в організмі студентів та школярів виникають не під час екзамену, а ще до нього. Хоча після складання першого екзамену емоційне напруження значно послаблюється, воно, як правило, не опускається до фонових значень, бо студент усвідомлює, що попереду будуть інші випробування. Якщо студент отримує оцінку нижче бажаної, то тривожне очікування наступного іспиту може бути ще вищим. Напружений психічний стан студентів у період посиленого навчання може несприятливо відбиватися на стані здоров'я студентів, викликаючи різноманітні психосоматичні захворювання [1].

За результатами опитування, проведеного після учбової сесії, 26% студентів відмітали, що максимальний страх вони відчували за день до екзамену, 16% – за годину до нього, 26% – відчують найбільш сильні негативні емоції безпосередньо перед входом до аудиторії, 12% – коли отримують завдання, а 21% – тільки тоді, коли їм трапляється питання, на яке вони не знають відповіді. Таким чином, серед студентів можна умовно виділити три основні групи: перша, найбільш тривожна, починає відчувати страх раніше, за добу до початку іспиту, друга – відчуває страх безпосередньо перед подією, яка лякає їх, а третя здатна зберігати відносний спокій і починає хвилюватися тільки у випадку реальної загрози отримання негативної оцінки [4].

На питання «Які відчуття під час складання екзаменів (чи перед ними) хвилюють вас більш за все?» 29% студентів відмітили прискорене серцебиття, на другому місці (22%) було «некероване м'язове тремтіння», на третьому (19%) – порушення сну, на четвертому (15%) «неприємні відчуття у грудній клітині (стискання, біль)», на п'ятому – шостому «порушення апетиту» (6%) та «головні болі» (6%), на шостому – «утруднене дихання» (1%).

Загальна тенденція динаміки фізіологічних показників була наступною: основні показники активності симпатичної нервової системи поступово підвищувалися по мірі наближення до моменту входу в екзаменаційну аудиторію. Чим більше затягувалося очікування екзамену, тим більше була активація вегетативної нервової системи (максимально можливе продуктивне очікування складає не

більше 2–3 годин, після чого неминуче настає спадання активності симпатичної системи та активація парасимпатичного відділу).

Якщо студент чекав екзамену достатньо довго (2–3 години), так що показники його артеріального тиску вже йшли на спад, то у момент входження до екзаменаційної аудиторії відмічався другий максимум активації симпатичної системи, який тривав 10–30 хвилин після отримання білету і початку підготовки до відповіді. Третій сплеск активності симпатичної системи спостерігався безпосередньо перед відповіддю екзаменатору. Динаміка змін вегетативних показників після завершення екзамену сильно залежала від отриманої оцінки (точніше – від її відповідності запланованій оцінці). Якщо результат екзамену оцінювався студентом як позитивний, то після отримання бажаної оцінки відбувався останній четвертий пік активності симпатичної нервової системи. Якщо ж результат екзамену оцінювався студентом як незадовільний, то відбувалася активація парасимпатичної нервової системи.

Тривалість негативних переживань з приводу екзамену носить досить індивідуальний характер. Згідно проведеного опитування, більша частина студентів (61%) відчуває хвилювання до тих пір, поки не отримають оцінку, 15% відчувають надмірне збудження і хвилювання ще протягом години після завершення екзамену, 15% – протягом декількох годин після його завершення, 5% – протягом всього екзаменаційного дня. Найбільшу тривогу викликає 4% студентів, у яких хвилювання триває декілька днів після іспиту. Безперечно, що такі студенти потребують спеціальних заходів з психологічної реабілітації [5].

Як визнають багато дослідників, які займаються проблемами здоров'я студентів, навчання у вузі має свою специфіку, котра вимагає ретельного вивчення. Згідно думки спеціалістів, праця студентів має низку специфічних особливостей, властивих тільки цій формі розумової діяльності:

- одночасне спостереження за декількома процесами, які змінюються у часі, або вивчення багатьох предметів за короткий термін;
- часте і швидке переключення з одного об'єкту чи предмету на інший, постійна переадаптація;
- сприйняття та переробка різноманітної і багаточисельної інформації, яка часто має емоційний характер;
- гострий дефіцит часу для переробки цієї інформації і для прийняття відповідальних рішень;
- почуття підвищеної відповідальності за рішення, що приймаються, і часте виникнення стану нервово-психічного напруження;
- виконання значної частини роботи у вечірній та нічний час;
- мала участь апарату рухового аналізатора (робота виконується більшою частиною сидячи; не потребує великих фізичних витрат).

Робоче навантаження сумлінного студента у звичайні дні досягає 12 годин на добу, а в період екзаменаційної сесії – 15-16 годин. Тому хоча за важкістю праця студентів відноситься до 1 категорії (легка), за напруженістю її відносять до 4-ї категорії – дуже напружена праця [19].

Перехід від шкільного до навчання у вишах являє для багатьох студентів значні труднощі. Труднощі адаптації першокурсників до нових форм навчання деякі автори виділяють в особливий «дезадаптаційний комплекс», в який включають ряд об'єктивних і суб'єктивних факторів: відсутність регулярного контролю за перебігом навчання; нові форми навчання; труднощі входження у новий учбовий колектив; відсутність індивідуального підходу з боку викладачів; відрив від сім'ї та необхідність проживати у гуртожитку, де є низка факторів, які утруднюють навчання; психологічні особливості юнацького вікового періоду – нестійкість нервової системи, відсутність сформованих позитивних життєвих настанов та труднощі адекватного самовираження. Увесь цей комплекс об'єктивних і суб'єктивних чинників може викликати відлюдкуватість, безініціативність, немотивовані пропуски занять, що звичайно погіршує проблеми екзаменаційного стресу.

До визначення адаптації студента можна підійти з трьох позицій – позиції успішності, яка є основною у процесі навчання; об'єктивних зрушень у функціональному стані організму під час навчального процесу і екзаменів та з позиції самооцінки, тобто реєстрації суб'єктивного стану студентів. Досить часто суб'єктивний стан студентів-першокурсників далекий від оптимального. У перші місяці навчання у виші у зв'язку з незвичними для вчорашніх школярів методами навчання та великою кількістю нової інформації у студентів часто розвиваються невротичні симптоми. Масове обстеження студентів з метою виявлення у них установок на здоровий спосіб життя виявило, що тільки у 9,2% з них був сформований високий рівень здорового способу життя, у 34,3% – середній рівень, у 51,5% – низький, і у 5,4% – зовсім низький [4]. Таким чином, у більш ніж половини студентів від початку не був сформований здоровий спосіб життя, а якщо додати до цього інтенсивне розумове навантаження, гіподинамію та періодичні екзаменаційні стреси, як невід'ємні складові частини сучасної навчальної діяльності, то прогноз здоров'я буде невтішним.

#### **Висновки.**

1. Навчальний процес у виші проходить нерівномірно: з мінімальними навантаженнями на початку семестру, підвищеними наприкінці та надвисокими – під час сесії. З одного боку, це сприяє студенту поступовій адаптації до зростаючого потоку нової інформації, а, з іншого, створює передумови для перевтоми та зривів механізмів адаптації до початку екзаменаційної сесії.

2. До кінця семестру у значній більшості студентів відмічається погіршення функціонального стану у порівнянні з початком семестру, що є результатом некомпенсованої втоми, яка поступово зростає:

знижується реактивність і збудженість ЦНС, підвищується тремор, погіршується концентрація уваги, страждає точність роботи.

3. Для подолання негативних наслідків напруженого навчання студентам необхідно оволодіти прийомами психологічної саморегуляції та дотримуватися певного психогігієнічного режиму праці, що потребує обов'язкового вивчення Валеології з опрацюванням на лабораторних заняттях відповідних методик.

### Література

1. Плотников В. В. Оценка психовегетативных показателей у студентов в условиях экзаменационного стресса / В.В.Плотников // Гигиена труда. – 2003. – № 5. – С. 48–50.
2. Фаустов А. С. Воздействие факторов социальной среды на вегетативный гомеостаз / А. С. Фаустов, Ю. В. Щербатых // Окружающая среда и здоровье человека. – Воронеж, 2010. – С. 64–67.
3. Щербатых Ю. В. Применение методов саморегуляции у студентов как пример экологически сбалансированного подхода к воздействиям внешней среды / Ю. В. Щербатых, И. Э. Есауленко, О. И. Бакаева и др. // Здоровье человека и действие факторов внешней среды. – Воронеж-Липецк, 2006. – С. 83–84.
4. Щербатых Ю. В. Саморегуляция вегетативного гомеостаза при эмоциональном стрессе / Ю. В. Щербатых // Физиология человека. – 2000. – № 5. – С. 182–183.
5. Фаустов А. С. Обучение и здоровье: Методические указания для студентов и преподавателей / А. С. Фаустов, Ю. В. Щербатых. – Воронеж, 2002. – 32 с.

УДК 378

А. М. КИЛИВНИК, А. М. КОЛОМІСЦЬ

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

### **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ СУБ'ЄКТНОГО ПІДХОДУ**

На сучасному етапі реалізації ідей Болонської угоди домінує орієнтація на процеси інтенсивної інформатизації, мобілізації потенціалу системи самоорганізації навчання, які забезпечують формування в майбутніх фахівців досвіду професійної діяльності, самореалізацію професійних якостей [2, с. 95]. У нових умовах інформаційного суспільства змінюється саме поняття освіти. У традиційній педагогіці воно означає процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, що є необхідною умовою підготовки молодої людини до життя і праці. При цьому основним шляхом здобування освіти є навчання як цілеспрямовано організований, планомірно й систематично здійснюваний процес оволодіння знаннями під керівництвом досвідчених педагогів. Російський дослідник Б. Гершунський значно розширює сучасне розуміння освіти, вводячи чотири аспекти його змістового трактування і розглядаючи його як цінність, систему, процес і результат. Ціннісна характеристика, на думку Б. Гершунського, припускає розгляд освіти як цінності державної, суспільної та особистісної [1].

Процесуальний характер освіти визначається її рухом від мети до результату, в процесі суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студента. Це передбачає, що студент у результаті навчання, виховання й саморозвитку перетворюється з пасивного об'єкту діяльності педагога в співучасника, суб'єкта педагогічної взаємодії, яка здійснюється не лише між викладачем і студентом, а й між самими студентами.

Результативність освіти виявляється в професійній компетентності, культурі й менталітеті фахівця. Системний характер освіти визначається розробкою нових технологій, що охоплюють аудіовізуальні засоби, комп'ютери, Інтернет – все, що змінює процес навчання і взаємодії педагога з учнем [1, с. 86].

Зміни, що відбуваються, впливають, насамперед, на перегляд цілей освіти. Сьогодні вони не повинні зводитися до засвоєння лише змісту, а мають визначатися як бажані характеристики особистості випускників загальноосвітніх шкіл, такі як рівень їх *самоідентифікації*, зрілості, розвитку способів *самореалізації*, готовності до *самовизначення* і розв'язування завдань у різних сферах діяльності. Здатність виробити реалістичний життєвий план на перспективу, що відповідає їхнім інтересам, можливостям, соціальним умовам – ось актуальне завдання сучасної освіти. Розв'язанню цього завдання сприяє звернення до нових освітніх парадигм, що відрізняються гнучкістю, модульністю, економічністю, технологічністю, соціальним рівноправ'ям.

Отже, інтенсивні зміни в економічному, соціально-політичному й культурному житті українського суспільства актуалізували необхідність переорієнтації освіти на розвиток *самоефективної особистості*, впевненої у своїх можливостях керувати важливими для неї подіями [3], яка здатна до *самоорганізації*, здібна до соціальної творчості й постійного нарощування своїх потенціалів. Все це вимагає застосування суб'єктного підходу у вищій педагогічній освіті й розвитку суб'єктності майбутнього педагога.

Розвиток суб'єктності педагога, що є основною умовою формування психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, пов'язаний з двома процесами, що відбуваються одночасно: із зміною змістового наповнення та інтеграції трьох компонентів суб'єктності у функціонально-структурну цілісність і з розвитком *самодетермінації*, *саморозвитку* та *самоорганізації* як сутнісних властивостей суб'єкта.

Орієнтація системи освіти на реалізацію суб'єктного підходу висуває на перший план завдання розвитку суб'єктності майбутнього педагога в межах його психологічної підготовки на етапі навчання в педагогічному ВНЗ.

Уявлення про людину як суб'єкта власної життєдіяльності, що стало основоположним для радянської психології (Б. Ананьєв, А. Брушлінський, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн і ін.), і пов'язані з цим уявленням концепції персоналізації, індивідуальності, надситуативної активності, соціалізації, адаптації (А. Асмолов, Б. Братусь, А. Петровський і ін.), життєдіяльності особистості (К. Абульханова-Славська), полі суб'єктної взаємодії (І. Вачков, І. Гріншпун), розвитку суб'єктивної реальності (В. Слободчиков) та інші відкривають перспективні можливості для розробки нових наукових підходів у сфері психологічної підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності.

Спираючись на сучасні підходи до розуміння природи, сутності, структури й динаміки розвитку людської суб'єктності (С. Рубінштейн, К. Абульханова-Славська, І. Зімяя та ін.), ми визначаємо суб'єктність як системну людську якість, у якій реалізується найважливіша інтенція і здатність особистості як суб'єкта, – прагнення до прояву та реалізації себе як у просторі власного внутрішнього світу, так і в просторі навколишнього світу. При цьому суб'єктність найкраще фіксується саме на межі цих двох світів, що є дуже нестійкою і такою, що відображає суперечливу, динамічну й взаємодоповнюючу єдність зовнішнього та внутрішнього.

Суб'єктність може бути охарактеризована трьома визначальними інтеграційними сутнісними властивостями:

- *самодетермінацією* – здатністю виступати причиною самого себе, своїх внутрішніх змін і зовнішньої активності, актуалізації і реалізації своїх ресурсів; найважливіша функція цієї властивості полягає у вольовій саморегуляції поведінки;

- *самоорганізацією* – здатністю структурувати та ієрархізувати систему власних спонук, бажань, прагнень, упорядковувати й організувати само– і світосприймання; найважливіша функція цієї властивості полягає в цілевизначенні;

- *саморозвитком* – здатністю до породження якісних і кількісних змін у своєму власному внутрішньому світі і навколишньому світі; найважливіша функція цієї властивості полягає в надситуативній активності.

Основними структурними компонентами суб'єктності, пов'язаними з найважливішими процесами, що здійснюються людиною – пізнанням світу і себе, ціннісним ставленням до світу й до себе, перетворенням світу і себе – є гносеологічна, аксіологічна і праксіологічна підструктури.

В аспекті проблеми психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності гносеологічна підструктура суб'єктності пов'язана з пізнанням суті професійно-педагогічної діяльності, аксіологічна підструктура – з виробленням ціннісного ставлення до професійної діяльності, праксіологічна підструктура – з творчим перетворенням наявних способів педагогічної взаємодії в контексті майбутньої професійної діяльності.

Розвиток суб'єктності педагога, що є основною умовою формування психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, пропонуємо реалізовувати у двох напрямках:

- 1) інтеграція трьох компонентів суб'єктності в структурно-функціональну цілісність, що включає пізнання суті педагогічної взаємодії (гносеологічна підструктура), вироблення ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності (аксіологічна підструктура), творче перетворення наявних способів педагогічної взаємодії (праксіологічна підструктура);

- 2) розвиток сутнісних властивостей людини як суб'єкта – самодетермінації, саморозвитку і самоорганізації.

При цьому обидва ці напрями зрештою ведуть до єдиного результату – становлення суб'єктності педагога і в змістовому, і в структурно-формальному планах.

Для реалізації цієї моделі та досягнення найважливішої мети – розвитку педагога як суб'єкта, здібного до ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі, необхідна принципова зміна освітнього середовища в педагогічному ВНЗ, оскільки розвиток суб'єктності можливий лише в умовах справжніх суб'єкт-суб'єктних взаємодій. За сучасних умов існує потреба в самовиховній роботі майбутнього педагога. Для цього варто застосовувати таку цілісну систему методів самовиховання:

- самопізнання є важливим кроком на шляху до самовдосконалення (слід вивчати свої особисті якості, характер, темперамент, пам'ять, щоб аналізувати результати своєї діяльності);

- самооцінювання визначається через світогляд, ідеали, рівень розвитку особистості та є результатом порівняння себе з певними ідеалами;

- самопорівняння як різновид самооцінювання визначається через порівняння себе з іншими, запозичуючи в колег позитивний досвід;

- самообов'язковість – це внутрішня вимога до самого себе, до своєї поведінки, вона є внутрішнім переконанням;

- самотренування засноване на формуванні стійких навичок поведінки як у практичній педагогічній, так і в побутовій діяльності;

- самопримус – вольове зусилля, спрямоване на подолання труднощів, що заважають досягти намічених цілей, але його не можна часто застосовувати як основний засіб.

Найважливішим принципом психологічної підготовки педагога до майбутньої професійної діяльності має виступити принцип підвищення рівня взаємодії між суб'єктами освітнього середовища, опора на який забезпечує моделювання системи суб'єкт-суб'єктних взаємодій. З цього виходить, що реалізація

суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів з викладачами виступає визначальним чинником розвитку суб'єктності майбутнього педагога в процесі його психологічної підготовки до професійної діяльності.

**Висновок.** Отже, психологічна готовність майбутнього педагога до професійної діяльності реалізується на рівні духовно-пізнавального освоєння дійсності (у формі понять), аксіологічного ставлення до інших людей і світу в цілому (у формі цінностей) і соціальної (практичної) дії за допомогою цілевизначення (функція самоорганізації), вольової регуляції (функція самодетермінації) і здібності до трансцендентної (функція саморозвитку) всіх трьох вказаних складових психологічної готовності.

### Література

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский – М. : Совершенство, 1998. – 298 с.
2. Костишина Г. І. Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів: теорія і практика: монографія / Г. Костишина, В. Чайка. – Тернопіль : ТНПУ, 2010. – 349 с.
3. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change / A. Bandura // Psychological Review. – 1977. – № 84. – Р. 191–215.

УДК 378:004:009

Н. М. КИРИЛЕНКО

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

## **ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ ОСВІТНОЇ КОНЦЕПЦІЇ**

Доцільність нової Концепції розвитку професійної освіти в Україні зумовлена завданням входження нашої держави в європейську та світову спільноти, тенденціями неперервної професійної освіти, соціально-економічними змінами, розширенням соціальних і технологічних функцій професійно-технічної освіти, підвищенням вимог до рівня освіченості, професійної компетентності, мобільної конкурентоспроможності майбутніх фахівців на вітчизняному та світовому ринку праці, професійної, екологічної, правової, інформаційної та комунікативної культури громадянської свідомості, готовності до професійного саморозвитку і самовдосконалення відповідальності за результати своєї діяльності [3].

В умовах реформування системи вищої педагогічної освіти, що динамічно розвивається, в Україні виникла потреба у вивченні досвіду інших країн: створенні нових типів закладів освіти, варіативних навчальних планів та програм, реалізації нового змісту і технологій освіти. Особливий інтерес становить досвід праці англійських, американських, французьких та німецьких закладів вищої педагогічної освіти. Протягом останніх десятиріч у системах педагогічної освіти цих країн відбувається розвиток інноваційних технологічних процесів навчання, оскільки саме в цих країнах створено сучасні інформаційно-комунікаційні системи підготовки педагогічних кадрів [4; 5].

Зміст педагогічної підготовки у світі нині активно модернізується. Підвищення якості підготовки спеціалістів вищої школи значною мірою детермінується досягненнями ІКТ, що впроваджуються в освітній процес і на сучасному етапі є основним чинником формування інформаційної культури студентів. Освіта стає рушійною силою розвитку суспільства, а тому основні проблеми, шляхи й етапи інформатизації освіти в основному збігаються з загальними положеннями інформатизації суспільства загалом.

Процес інформатизації суспільства, зокрема освіти, умовно поділяємо на три етапи. Перший етап – комп'ютеризація суспільства. До найбільш значущих результатів цього етапу в галузі освіти можна віднести розповсюдження і насичення комп'ютерними технологіями вищих навчальних закладів України. На цьому етапі постає потреба формування основ інформаційної культури, а також початок комп'ютерного засвоєння наявних інформаційних фондів в освіті.

Другий етап інформатизації відносимо до персоналізації інформаційного фонду. Це пов'язано із застосуванням комп'ютерних технологій на всіх рівнях освіти, з переводом інформаційних фондів у комп'ютерну форму, а також із різким зростанням комп'ютерної грамотності студентів.

Третій етап позначаємо як соціалізацію інформаційних фондів, що призводить до високого рівня інформаційної культури, створення інтегрованих комп'ютерних інформаційних фондів із віддаленим доступом, а згодом до повного задоволення інформаційних потреб населення.

Процес інформатизації педагогічної освіти здійснюється за двома основними напрямками. Першим напрямком є некерована інформатизація, яка реалізується знизу за ініціативою педагогічних працівників і охоплює найбільш актуальні сфери діяльності і предметні галузі, які обирає викладач вищого педагогічного навчального закладу. Наступним напрямком інформатизації педагогічної освіти є керована інформатизація, що підтримується матеріальними ресурсами і у відповідності до загальних принципів має концепцію та програму [2, с. 201].

Удосконалення методів виконання освітніх завдань і способів організації інформаційних процесів призводять до абсолютно нових інформаційних технологій, серед яких виділяємо ті технології, які застосовуються під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах. До них відносимо:

1. Комп'ютерні навчальні програми, що включають у себе електронні підручники, тренажери, лабораторні практикуми, тестові системи.
2. Навчальні системи на базі мультимедіа технологій, побудовані з використанням персональних комп'ютерів та відеотехніки.
3. Інтелектуальні та навчальні експертні системи, що використовуються в різних предметних галузях.
4. Розподілені бази даних за галузями знань.
5. Засоби телекомунікації, що включають у себе електронну пошту, телеконференції, локальні та регіональні мережі зв'язку, мережі обміну даними тощо.
6. Електронні бібліотеки, розподілені та централізовані системи видавництва.

У професійній підготовці майбутніх учителів постають завдання, одне з яких – застосування ІКТ. У першу чергу, слід звернути увагу на необхідність вивчення впливу способів представлення інформації на навчальний процес. Важливо вчити студентів-філологів оволодівати новими методами побудови прогнозів. Увагу слід приділяти формуванню в студентів певного загального уявлення про реальність, що вивчається, що стане своєрідною основою для засвоєння ним значних масивів необхідної інформації, створить освітній контекст процесу обробки інформації.

Важливою метою освіти є компетентність майбутніх фахівців. Т. Вороніна визначає компетентність людини як здатність її адекватно й глибоко розуміти реальність, правильно оцінити ситуацію, в якій доводиться діяти й правильно застосувати свої знання. За її словами, компетентність – це, власне, здатність людини вирішувати проблеми [1].

Сучасні інформаційні системи, бази і банки даних, що акумулюють інформацію про найрізноманітніші аспекти сучасного світу, забезпечують зв'язок процесу навчання з широким соціально-культурним контекстом діяльності сучасної людини. Той, хто навчається, може використовувати накопичену в сучасних банках і базах даних інформацію для здійснення соціально-культурної обумовленості процесу вирішення певних професійних проблем. Прикладом нині можуть слугувати технології «хмарних обчислень».

ІКТ дозволяють відобразити в процесі навчання такі глибинні характеристики сучасного світу, як гуманітаризація й гуманізація науки, тісний зв'язок освіти з широким соціально-культурним контекстом. При цьому соціалізація інформаційних фондів нерозривно пов'язана з формуванням інформаційної культури суб'єктів інформаційної діяльності.

У більшості досліджень підготовка майбутнього вчителя-філолога розглядається як процес, цільовим призначенням якого є його професійна готовність. Крім мети, в процесі підготовки аналізуються: структура, що утворює його діяльність, етапи і форми організації, принципи підготовки і методи. Що стосується деяких досліджень процесу, відносно проблем професійно-педагогічного становлення, спостерігаються спроби замінити поняття «процес підготовки» поняттям «готовність до педагогічного процесу».

На наш погляд, мету професійної підготовки можна досягнути, якщо виконати низку завдань:

– формування мотиваційно-ціннісного ставлення до спілкування в цілому і його структурних форм, зокрема;

– формування системи знань про спілкування взагалі і його культурні форми зокрема;

– розвиток умінь і навичок комунікації.

Ці завдання можуть бути реалізовані в тому випадку, якщо ми будемо впливати на всі сфери особистості (мотиваційну, інтелектуальну, поведінкову).

Таким чином, ми розглядаємо процес підготовки студентів ВПНЗ з формування ІК як процес, результатом якого є підвищення ІК майбутніх учителів. ІК є умовою формування педагога-професіонала.

Формування ІК майбутніх учителів виступає однією з основних умов процесу виховання. Виходячи з того, що ІК характеризує якість інформаційної діяльності, ми приділяємо особливу увагу цьому процесу в системі педагогічного становлення майбутнього вчителя.

ІК студента вдосконалюється в його професійній діяльності, на основі використання отриманих знань. Це можливо лише за умови, що ІК стане значущою якістю особистості, буде одним із критеріїв оцінювання і системою вимог до майбутнього вчителя.

Важливою складовою інформаційної культури є здатність людини, що володіє необхідним інструментарієм, передбачати наслідки власних дій, уміння підпорядковувати свої інтереси тим нормам поведінки, яким необхідно слідувати на користь суспільства. Підтвердження важливості розглянутої складової є одним із визначень інформатики як науки про правила цілеспрямованої діяльності людини.

Формування ІК є однією з головних завдань сучасної освіти, оскільки:

– по-перше, вона визначає соціально необхідний рівень інформованості індивіда, який відповідає рівню розвитку суспільства;

– по-друге, вона формує систему ціннісних орієнтацій, яка виявляється у відборі циркулюючої інформації, її оцінкою, критичному осмисленні;

– по-третє, інформаційно-культурне середовище сприяє засвоєнню індивідом знань і цінностей у формі переважаючих в дану епоху стереотипів;

– по-четверте, безпосереднім помічником у становленні та вихованні ІК студента сьогодні виступають нові інформаційні технології, володіння якими стає складовою інформаційного суспільства і сприяє найбільш повному розкриттю особистості у всіх видах діяльності, включаючи професійну.



У програмі інформатизації приділяється особлива увага інформатизації освіти як напряму, пов'язаного з набуттям і розвитком інформаційної культури людини. Це, у свою чергу, ставить освіту в положення «об'єкту» інформації, де вимагається так змінити зміст професійної підготовки, щоб забезпечити майбутньому фахівцю не тільки загальноосвітні й професійні знання в галузі інформатики, але й необхідний рівень інформаційної культури.

### Література

1. Воронина Т. П. Образование в эпоху новых информационных технологий: методологические аспекты / Т. П. Воронина, В. П. Кашицин, О. П. Молчанова. – М. : Информатика, 1995. – 220 с.
2. Гриншкун В. В. Теория и практика применения иерархических структур в информатизации образования и обучении информатике / В. В. Гриншкун. – М. : МГПУ, 2004. – 418 с.
3. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія / Р. С. Гуревич. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 410 с.
4. Шестоपालюк О. В. Використання інформаційних технологій в підготовці сучасного вчителя / О. В. Шестоपालюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : зб. наук. пр. – Київ–Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2006. – вип. 9. – С. 31–34.
5. Euler D. Neue Medien – alte Pädagogik? Multimediales und ntelekommunikatives Lernen zwischen Potenzialität und Aktualität / D. Euler // Wirtschaft und Erziehung. – 2000. – Н. 7/8. – S. 251–257.

УДК 37.048.4(460)

І. В. КОБИЛЯНСЬКА

*Вінницька філія Університету сучасних знань*

## СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ІСПАНІЇ

У наш час освіта є головним пріоритетом нової європейської стратегії для досягнення сталого виходу з економічної кризи. І зміни моделі освіти, які будуть відбуватися протягом наступного десятиліття у всіх державах-членах Європейського Союзу будуть сприяти економічному розвитку та зайнятості населення цих країн. Підвищення рівня освіти, щоб допомогти зменшити ризик безробіття та соціальної ізоляції, отримання знань та навичок, які потрібні в суспільстві, – ці та інші питання є ключовим елементом для закріплення успіхів, поліпшення освіти і вирішення проблеми XXI століття, тобто зміцнення знань суспільства.

Нові технології навчання, звичайно, грають важливу роль в розробці сучасних концепцій викладання та навчання, тому стає важливим сприяти підвищенню їх застосування у всіх галузях знань різних рівнів освіти. Гарним прикладом для розбудови якісної концепції профільного навчання в Україні може послужити вивчення досвіду організації профільного навчання в старшій школі Іспанії.

**Аналіз наукової літератури та досліджень** засвідчив, що концепції організації профільного навчання в Іспанії на сучасному етапі є недослідженою темою. Саме тому ми вважаємо за необхідне розглянути та проаналізувати сучасні концепції та технології підготовки майбутнього фахівця у старшій школі Іспанії.

**Виклад основного матеріалу.** Щоб відповідати новим викликам XXI століття і проблемам суспільства знань для Іспанії важливо модернізувати систему освіти і поставити перед собою конкретні цілі для цього десятиліття, щоб задовольнити потреби молоді та дорослого населення необхідні для особистого та професійного розвитку. Особлива увага звертається на те, щоб ніхто не був позбавлений подальшого навчання через відсутність економічних ресурсів. З цією метою зміцнюється система стипендій та фінансової допомоги, стимулюються досягнення тих учнів, які знаходяться в більш несприятливому для навчання становищі [7].

Концепції іспанських педагогів спрямовуються на те, щоб школа надавала своїм учням справжні орієнтаційні заходи і постійну допомогу, готуючи їх до різних професій, мобільності у виборі місць роботи, та інформуючи про розвиток нових технологій трудових запитів у суспільстві. Це дозволить учням адаптуватися до нових форм зайнятості й полегшить перехід із школи до ринку праці, оскільки існує викривлення між освітою і трудовою зайнятістю молоді. Саме тому, серед багатьох принципів на яких базується профільна освіта (наступності та неперервності, диференціації, індивідуалізації, гнучкості та гуманізму) актуальним вважається принцип ранньої діагностико-прогностичної практичної роботи, що має на меті виявити здібності, можливості та прагнення учнів, таким чином, допомагає кожній особистості розкрити своє покликання і орієнтувати її на професійну, культурну діяльність, інформуючи про розвиток нових технологій трудових запитів у суспільстві [2].

В основу концепції профільного навчання у старшій школі Іспанії покладено розроблені іспанським науковцем А. Гонзалез (1995 р.) загальні принципи, запропоновані та прийняті більшістю науковців:

- 1) принцип навчання-учіння (що має на меті розвиток здібностей, який реалізується в контексті морального виховання);
- 2) принцип врахування диверсифікації (тобто забезпечення можливості навчання кожного учня у формі, яка відповідає його індивідуальності і надає йому персоналізовані відповіді, зберігаючи водночас рівновагу принципу зрозумілості);

3) принцип випередження і розвитку (який передбачає врахування індивідуальних особливостей учня з високими інтелектуальними здібностями та досягнення всеохоплюючого розвитку особистості);

4) принцип соціального втручання (який полягає у педагогічній співпраці навчальних центрів, де Департамент орієнтації повинен внести свій внесок до процесу навчання) [1].

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 своїм власним шляхом на основі реалізації обдарованості особистості [5, с. 5–6]. У системі профільної освіти Іспанії значна увага приділяється роботі з обдарованими дітьми, максимальному виявленню і розвитку їх задатків. Серед сучасних концепцій профільної освіти в Іспанії виділяються теоретичні напрацювання, спрямовані на роботу з учнями з особливими потребами. Тому інтеграція таких школярів у навчальний процес є також актуальним питанням сучасної старшої школи Іспанії. Зміст орієнтації навчання з увагою на різноманітність учнів старшої школи Іспанії подано у табл. 1 [4, 6].

Таблиця 1

**Зміст орієнтації навчання з увагою на різноманітність учнів**

1. Фактори різноманітності	<ul style="list-style-type: none"> <li>– стать;</li> <li>– вік;</li> <li>– труднощі у навчанні;</li> <li>– соціальний клас;</li> <li>– етнічні меншини;</li> <li>– спеціальні освітні потреби;</li> <li>– обдарованість;</li> <li>– групи ризику;</li> <li>– маргінали;</li> <li>– імігранти.</li> </ul>
2. Стратегії діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>– завчасне визначення;</li> <li>– психопедагогічне оцінювання;</li> <li>– курікулярні адаптації;</li> <li>– курікулярні диверсифікації;</li> <li>– допомога викладачам, викладацьким колективам, директивним групам, батькам, учням, ...</li> <li>– розробка адаптованих курікулярних матеріалів.</li> </ul>
3. Програми діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>– програма попередження труднощів у навчанні і учінні;</li> <li>– програма освітньої підтримки;</li> <li>– програма несуттєвих курікулярних адаптацій;</li> <li>– програма суттєвих курікулярних адаптацій, програми соціальної гарантії.</li> </ul>

Зміст навчання старшої школи Іспанії (відповідно до загальних положень про бакалаврат) орієнтується на:

- розвиток за інтегральною формою здібностей та схильностей учнів, що дозволяє соціальну інтеграцію у суспільство в подальшому;
- полегшення надбання учнями послідовних важливих сучасних знань, адекватних вибраному напрямку та спеціалізації;
- поглиблення пізнання школярами суспільства, у якому вони знаходяться для подальшої діяльності;
- створення умов учням для вивчення себе самого, роботи у колективі, досягнення всеохоплюючого розвитку особистості;
- обслуговування спеціальних освітніх вимог, створюючи умови та пільги, які спрямовані для учнів з обмеженими можливостями;
- забезпечення діагностико-орієнтаційною роботою (виявлення здібностей школярів для їх обґрунтованої орієнтації на профіль навчання, що сприяє побудові учнями власних освітніх, професійних траєкторій);
- забезпечення професійною орієнтацією, як процесу допомоги учневі у виборі певної професії, адекватної його здібностям, інтересам і особистим індивідуальним рисам, враховуючи існуючі можливості навчання і роботи [3].

Організація профільного навчання у старшій школі Іспанії здійснюється через співпрацю з іншими вищими і середніми навчальними закладами, виробничими підприємствами, службами зайнятості та Департаментом орієнтації, що проводить професійну та академічну орієнтацію учнів і дає можливість вирішити окремі проблеми соціальної адаптації школярів у майбутньому.

Увесь психолого-педагогічний клімат навчального процесу старшої профільної школи Іспанії ґрунтується на засадах демократизму та гуманізму. Це передбачає підвищені вимоги до професійної підготовки вчителя, його педагогічної компетентності, ерудиції, загальної культури. Вчити з індивідуальним підходом до учня – означає розробляти зміст, організаційні форми, методи та засоби навчання і виховання, що відповідають можливостям та особливостям кожного школяра з метою забезпечення оптимальних умов для його розвитку. Вчитель є вже не єдиним і навіть не головним джерелом інформації, а, насамперед, організатором самостійної роботи учнів та наставником.

**Висновок.** Отже, теоретичними основами організації профільного навчання у старшій школі Іспанії стали концепції неперервного, професійно-орієнтованого навчання, індивідуалізації, диференціації, гнучкості освіти та гуманізму, реалізація яких у Іспанії має велике позитивне значення, оскільки створює оптимальні організаційно-педагогічні умови формування і розвитку здібностей учнів, враховуючи цільові напрямки підготовки спеціалістів різного рівня освіти і кваліфікації, високої їх ефективності, а також потреби держави в необхідних спеціалістах.

Сучасні концепції організації профільного навчання у старшій школі Іспанії спрямовані на те, щоб досягти досконалості освіти на всіх її етапах і рівнях, а також сприяти в учнів розвитку здібностей та мотивації до навчання, щоб ніхто не був позбавлений можливості розвивати весь свій потенціал.

Іспанський досвід організації профільного навчання у старшій школі показує, що профілізація дає позитивний результат лише за умови єдності з профорієнтацією й у поєднанні з фундаментальною освітою. Профільне навчання у старшій школі Іспанії, маючи на меті поліпшення освітньої практики, яка впливає на покращення ефективності навчання учнів та на їх соціальний і особистий розвиток, – відкриває новий шлях освітнього простору, що допомагає вирішити проблеми учнівства через освітню консультацію, і надає їм перспективи в освіті та трудовій діяльності.

### Література

1. Alvarez González M. La orientación profesional / M. Alvarez González, S. Isús // Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica. – Barcelona : Praxis, 1998. – P. 233–259.
2. Aquirre Baztan Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo / Aquirre Baztan, Joseph D. Novak, Helen Hanesian ; [traducción, Mario Sandoval Pineda]. – 2 ed. – Méjico : Trillas, 1996. – 623 p.
3. Decreto 416/2008, de 22 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía : [декрет Управління освіти Андалусії 416/2008 від 22 липня 2008 р. загальні положення про організацію бакалаврату в Андалусії] // Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. – 2008. – 28 de julio (№149). – P. 8–15.
4. Diseño de Diversificación Curricular en el Bachillerato / M. D. Muzas [y otros]. – Madrid : Narcea, 1995. – 198 p.
5. Grupo Rapsodia. Prevenir las desigualdades escolares mediante una pedagogía diferenciada // Revista de Infancia y Aprendizaje. – Madrid, 1980. – № 14. – P. 1–6.
6. Onrubi J. La atención a la diversidad en la enseñanza Bachillerato / J. Onrubi // Aula de Innovación Educativa. – 1993. – Marzo (№ 12).
7. Plan de acción 2010–2011 : objetivos de la Educación para la década 2010 –2020 / Consejo de Ministros, 25 de junio de 2010. – Madrid, 2010. – 142 p.

УДК 377.8.091.3

Л. І. КОБИЛЯНСЬКА

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

### ПЕДАГОГІЧНА СТУДІЯ ЯК ОДНА З ТЕХНОЛОГІЙ ПІДГОТОВКИ ГУВЕРНЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Сучасні суспільні виклики актуалізують появу в українській освітньо-виховній практиці нових напрямів професійної діяльності, утвердження нових професій. Серед них – відновлення інституту гувернерства, яке розглядається як цілісна педагогічна система й окрема галузь педагогіки, що вивчає особливості індивідуалізованого формування в домашніх умовах освіченої, гармонійно розвиненої, соціально компетентної, комунікабельної особистості з активною життєвою позицією [3, с. 231]. Сьогодні гувернерство зайняло відповідну нішу як система індивідуального навчання й виховання дитини в родині, базована на наступних принципах: відкритості й незаангажованості взаємодії гувернера й вихованця; орієнтації на запити та потреби батьків; персоніфікованого обліку особливостей та можливостей дитини; створення позитивного освітньо-виховного середовища; єдності освітньої й виховної діяльності домашнього наставника; орієнтації на максимальне розкриття здібностей і обдарувань дитини; культуровідповідності навчання й виховання у відповідності з традиціями, рівнем розвитку соціуму, окремої сім'ї; спрямованості навчання й виховання як орієнтації на сучасні суспільні потреби.

Для розробки моделі професійної підготовки гувернерів суттєвим є визначення й усвідомлення змісту та особливостей їх діяльності. На нашу думку, гувернер – це особливий тип педагогічного працівника, який скеровує розвиток дитини, управляє процесами навчання й виховання у всій їх багатогранності на основі індивідуального підходу та з урахуванням здібностей, нахилів, інтересів дітей. Гувернерська діяльність відрізняється глибокою особистісною спрямованістю, є персоналізованою, може відбуватися в індивідуальних чи колективних формах (за умови наявності у сім'ї різновікових дітей), включає елементи навчання, виховання, розвитку та соціалізації особистості, має специфічні завдання, зміст, методи; носить неформальний й комфортний характер для усіх її учасників [2, с.18]. До основних функцій діяльності сучасного гувернера дослідники відносять наступні: створення оптимально комфортних

умов для освіти, виховання та розвитку дитини; налагодження педагогічно доцільних гармонійних стосунків у системі «гувернер-дитина-батьки»; прилучення дитини до навчання, надбань культури, творчої праці та трудової діяльності; піклування про здоров'я та фізичний розвиток дитини; формування духовно-моральних основ особистості, етики поведінки в суспільстві; формування системи знань про оточуючий світ; інтелектуальний розвиток дитини на основі урахування індивідуальних особливостей її розвитку [1, с.197]. Підготовка таких фахівців у вищих навчальних закладах потребує уваги з боку науковців-теоретиків, викладачів вузів, є нагальною потребою соціально-виховної та культурно-освітньої практики в Україні.

Професійна підготовка гувернерів у різних типах навчальних закладів, зокрема й у ВНЗ, стала предметом наукових розробок російських учених (О. Балидіна, А. Ганічева, В. Кирилов, С. Купріянов, С. Марченко, Т. Одарченко, Л. Пасечник, Т. Тімохіна, С. Трошина та ін.), а у останнє десятиліття й вітчизняних (І. Акінішева, А. Бардінов, В. Бардінова, Г. Беленька, М. Головка, О. Корх-Черба, Н. Максимовська, М. Машовець, Н. Савельєва, Є. Сарапулова, Д. Федоренко, С. Хлебик, О. Шароватова та ін.). Разом із тим технології, інноваційні форми та методи підготовки гувернерів у ВНЗ потребують додаткових досліджень, що і зумовлює актуальність даної публікації.

**Метою статті** є обґрунтування значення педагогічної студії як інноваційної технології та особливої навчальної форми професійної підготовки майбутніх гувернерів у вузі.

Якісна підготовка гувернерів у ВНЗ опирається на положення, що обґрунтування її змісту ґрунтується на всіх елементах й аспектах майбутньої професійної діяльності як аналогів для створення інтегрованих блоків навчальних дисциплін. Крім того, зміст підготовки містить компоненти, що забезпечують всебічний розвиток особистості, загальноосвітню та професійну підготовку; має гнучку структуру й конструюється на основі його моделі. У теоретико-практичній підготовці майбутніх гувернерів у ВНЗ інтерактивні методи навчання відіграють сутісну роль, адже при їх застосуванні студент змушений активно здобувати, переробляти й реалізовувати навчальну інформацію, подану в такій дидактичній формі, яка забезпечує об'єктивно й значно вищі порівняно з традиційними способами результати навчання практичної діяльності. Професійно-орієнтовані навчальні дисципліни підготовки гувернерів у ВНЗ містять значний простір для використання ігрових технологій, зокрема, ділових ігор як імітації професійно-педагогічної діяльності, пов'язаної з управлінням навчально-виховним процесом; рольових ігор як імітаційної форми активного навчання, що має на меті розвиток у студентів аналітичних здібностей, прищеплення умінь приймати рішення в різних професійних ситуаціях. Тим більше, що діяльність гувернера значно відрізняється від роботи інших педагогічних працівників (вчителя, вихователя ДНЗ, соціального педагога), має елементи імпровізації, потребує творчого підходу, урахування умов життєдіяльності сім'ї та особливостей вихованця.

Створення особливого освітньо-виховного середовища у ВНЗ з інноваційною, професійно-креативною спрямованістю впливає на мотивацію навчання студентів, залучає їх до різноманітних видів роботи, внаслідок чого підвищується рівень знань, умінь, навичок майбутніх спеціалістів, набувається досвід творчої діяльності, формується ціннісне ставлення до професійної діяльності. Взаємодія у ньому будується на засадах творчої взаємодії суб'єктів освітньо-виховної діяльності; концептуальними засадами є добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний розвиток всіх учасників освітньо-виховного середовища, а очікуваним результатом стає позитивна динаміка сформованості професійних та особистісних якостей.

Процес оволодіння професійним умінням й навиками гувернера потребує й особливих різновидів навчальних занять, серед яких виокремлюється технологія організації педагогічної студії (Н. Щуркова). Педагогічна студія – навчально-професійні заняття, які мають за мету озброїти майбутнього фахівця на основі науково-теоретичних знань практичними уміннями, професійним досвідом до етапу самостійної професійної діяльності. Структура студійних занять включає:

- пролог, що передбачає попередньо організоване викладачем психологічне налаштування на діяльність, ініціювання фізичних та духовних сил на активну роботу в групі. На цьому етапі відбувається звертання до учасників, визначення теми заняття та її меж; мети роботи; мотивів діяльності; особистісного змісту діяльності для кожного учасника; з'ясування самопочуття кожного з учасників, наявність відповідного обладнання;

- етюд: перша змістова частина заняття, яка формує реальне уявлення про явище (подію), що осмислюватимуться під час заняття. Способами конструювання етюду можуть бути рольова гра, художній образ (твір живопису, художньої літератури, театру, кіно); факти з життя відомих людей (біографія персоналій); малюнок (графічне зображення ситуації), відео– чи аудіо матеріали;

- експлікація: центральна частина студійної роботи, у процесі якої розгортається логічний ланцюжок роздумів: узагальнюються факти, визначаються ключові поняття, ілюструються висновки, перевіряються подумки практикою, проєктуються можливі зміни процесу й характеру реального професійного життя відповідно до зроблених висновків;

- практикум: включає систему рольових вправ, які, з одного боку, слугують ілюстрацією практичної реалізації виробленого рішення під час попереднього етапу, а з іншого – виконують функції наочності деяким професійним умінням. Під час практикуму можна використовувати ігрове відтворення реальних ситуацій; ділові ігри; сценічні ілюстрації із заготовленого тексту; дослідно-експериментальну перевірку під час заняття та після нього;

– рефлексія – короткий етап осмислення значущості проведеної роботи для кожного з її учасників. Первинно відбувається на емоційному рівні, згодом набуває ознак аналітичності, коли під час аналізу свого стану та активності відбувається з'ясування змісту професійних здобутків [4, с. 168–174].

Наведемо приклад студійного заняття, яке використовується як інноваційна технологія у професійній підготовці майбутніх соціальних гувернерів (напрямок підготовки «Соціальна педагогіка») у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича під час вивчення навчальної дисципліни «Теорія та історія гувернерства» (3 семестр, 108 год., 3 кредити, форма контролю – екзамен).

Тема: Професійний портрет гувернера: Жюльєн Сорель – герой роману Ф.Стендаля «Червоне і чорне».

Пролог: викладач із використанням мультимедійних засобів (презентація, слайд-шоу тощо) із зображенням французьких гравюр ХУІІІ століття, класичної музики того часу оголошує тему студійного заняття, пропонує учасникам визначитися зі своїми ролями, окреслює завдання заняття.

Етюд: використовуючи кадри з художнього фільму С.Герасимова «Червоне і чорне», учасники актуалізують зміст роману, діяльність головних героїв, сюжетну лінію.

На етапі експлікації з метою досягнення мети заняття, а саме – визначення професійних та особистісних якостей гувернера ХУІІІ століття, використовуються запитання: яке місце займало гувернерство у тодішньому суспільному житті? Чому воно існувало й активно розвивалося? Які умови сприяли розвитку гувернерства у Франції ХУІІІ століття? Як гувернерство взаємодіяло з іншими формами виховання та отримання освіти? Які риси класичного гувернерства доцільно зберегти в сучасних умовах?

Практикум – студенти представляють декілька інсценівок з роману Ф. Стендаля «Червоне і чорне», у яких демонструються форми роботи з дітьми, система стосунків гувернера з дітьми та членами родини, роздуми головного героя про себе як про особистість.

Рефлексія – кожен студент коротко висловлює свої враження, емоції від роботи; окреслює власний внутрішній стан, почуття, які він пережив, використовуючи методику незакінчених речень (я зрозумів, що; головним для мене було; я марно провів час, адже...). Аналітичні узагальнення стосовно професійно-особистісного портрета гувернера студенти роблять у письмовій формі.

**Висновки.** Отже, створення й функціонування особливого освітньо-виховного середовища ВНЗ як чинника професійного становлення майбутніх гувернерів, компоненти й складові якого є цілісною системою, передбачає наявність таких педагогічних умов: конструювання та відбір змісту професійної освіти відповідно до моделі майбутньої фахової діяльності; організація навчально-виховного процесу на принципах педагогічної взаємодії та співробітництва; створення психологічного комфорту, свободи вибору способів вирішення навчальних завдань; добір відповідних технологій та форм навчання, особливе місце серед яких займає педагогічна студія. Подальшої розробки потребують питання шляхів та засобів активізації пізнавально-творчої діяльності майбутніх гувернерів у процесі участі в педагогічних студіях.

#### Література

1. Зверева О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева. – М. : Академия, 2000. – 158 с.
2. Кобилянська Л. І. Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх гувернерів : навч.-метод. посіб. / Л. І. Кобилянська. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 248 с.
3. Сарапулова Є. Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера : монографія / Євгенія Геннадіївна Сарапулова. – К. : МАУП, 2003. – 264 с.
4. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология : учеб. пособ. / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагог. общество России, 2002. – 224 с.

УДК 376.343.815

Р. В. КОЗУБОВСЬКИЙ  
Ужгородський національний університет

### ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ПРАКТИКИ

Професійна підготовка фахівців соціальної роботи розпочалася в Україні порівняно недавно – в середині 90-х років. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи і, зокрема, формування професійної спрямованості, розглядаються у працях багатьох вітчизняних учених : С. Архипова, В. Васильєв, О. Карпенко, І. Ковчина, М. Лукашевич, І. Мигович, В. Поліщук та ін. Проте недостатньо дослідженими у вітчизняній педагогічній науці є питання професійної підготовки соціальних працівників і формування їх професійної спрямованості в процесі волонтерської діяльності.

Волонтерство – це добровільний вибір, який виражає особистісні погляди і позицію; передбачає активну участь громадянина в громадському житті; сприяє покращенню якості життя, поглибленню солідарності між людьми; зумовлює реалізацію основних людських потреб на шляху побудови більш справедливого суспільства; сприяє більш збалансованому економічному і соціальному розвитку; виражається зазвичай у спільній діяльності в рамках різних асоціацій.

У волонтерському русі дуже багато позитивних аспектів, які варто використати у професійній підготовці соціальних працівників. Зокрема, підкреслимо, що волонтери – це не тільки люди-альтруїсти, вони працюють заради здобуття досвіду, спеціальних знань і навичок, установлення важливих особистісно-професійних контактів. Волонтерство дозволяє людині в значній мірі реалізувати почуття особистої громадянської відповідальності. Водночас, волонтерство – це важлива сходинка для подальшого професійного розвитку [1].

Сьогодні значну роль у розвитку волонтерської діяльності виконує студентська молодь. Саме серед студентів виникають і розвиваються різні молодіжні рухи, організації. Для молоді волонтерська діяльність стає не тільки способом проведення вільного часу, самореалізації і можливістю принести користь суспільству, але і стимуляцією майбутніх фахівців до професійного зростання і розвитку. Особливо це стосується працівників соціальної сфери, оскільки піклування про людей, надання їм необхідної допомоги є важливою складовою їх професійної діяльності. Це може бути допомога людям похилого віку, самотнім, інвалідам, дітям-сиротам, дітям, схильним до девіантної поведінки, дітям вулиці тощо.

Якості, які розвиваються у студентів, залучених до волонтерської діяльності, сприяють формуванню професійної спрямованості майбутнього фахівця соціальної роботи. У волонтерській діяльності має місце постійне вдосконалення взаємовідносин з власним внутрішнім духовним «Я»; відбувається включення студентів у процеси самосприйняття (студент пізнає себе як джерело бажань і потреб); самоідентифікація (корекція індивідуальної свідомості при співставленні з іншими особистостями); саморозкриття, самореалізація; формується установка на подолання труднощів у професійній діяльності [2].

Безперечно, формування особистості майбутніх фахівців соціальної роботи відбувається в основному в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Проте, на нашу думку, волонтерство вносить свій вклад у процес професійно-особистісного становлення майбутнього соціального працівника. Навчання у ВНЗ співпадає з початком періоду зрілості, який характеризується посиленням свідомих мотивів поведінки. Стають більш стійкими такі якості особистості, як цілеспрямованість, рішучість, витримка, наполегливість, принциповість, самостійність, ініціативність, уміння володіти собою. У процесі участі студентів у волонтерському русі ці якості мають змогу розвиватися і сприяти подальшому професійному розвитку майбутніх фахівців соціальної роботи.

Формування професійної спрямованості майбутніх фахівців у процесі їх активної участі у волонтерському русі базується на певних принципах.

Принцип стимулювання професійної спрямованості підкреслює важливість формування стійкого бажання до самовдосконалення, прояву ініціативи, пошуку інноваційних рішень, забезпечення умов для особистісного зростання студентів та їх успішної самореалізації при взаємодії з навколишнім світом.

Принцип орієнтації на соціальний результат волонтерської діяльності означає необхідність визначення конкретної ролі волонтерського руху у вирішенні актуальних завдань, формування соціально-професійних компетенцій, дозволяє розвивати у студентів готовність до здійснення продуктивної соціально-значимої діяльності в процесі взаємодії з соціальними партнерами.

Принцип мотиваційного забезпечення активної участі у волонтерському русі відображає зумовленість його ефективності, сформованості у студентів відповідних мотивів, інтересу до участі у волонтерському русі, в різних видах самостійної діяльності, розуміння значимості виконання волонтерської роботи для суспільства загалом, окремих людей і особистісно-професійного самоутвердження майбутнього фахівця.

Принцип системності і взаємозумовленості рівнів реалізації волонтерського руху забезпечує послідовність його розвитку і розвитку соціальної активності студентів на різних рівнях : академічної групи, факультету, навчального закладу, міста, регіону, країни, світу.

Принцип ідентичності з регіональним середовищем передбачає цілеспрямоване включення студентів в реалізацію найрізноманітніших волонтерських програм, насамперед, власного регіону і формування особистості студента як громадянина, громадського діяча і, водночас, компетентного фахівця.

Слід підкреслити, що в студентському колективі існують сприятливі умови для формування особистості майбутнього фахівця. Колектив у волонтерському русі виконує 5 основних функцій : організаційну, оскільки є організатором життя і діяльності студентів; студенти самі планують і реалізують свої плани, підводять підсумки, аналізують результати діяльності; комунікативну, тому що спілкування є одним з важливих факторів життєдіяльності колективу, при цьому між студентами встановлюються вибіркові особистісні і ділові відносини, які можуть бути більш або менш тривалими; виховну, оскільки колектив створює свій моральний мікроклімат, є носієм моральних, політичних, естетичних цінностей і переконань, завдяки чому виявляє виховний вплив на студентів; професійну, оскільки студенти-волонтери навчаються у вищому навчальному закладі і професійна спрямованість проявляється у формуванні в них інтересу до майбутньої діяльності через волонтерську роботу; стимулюючу, яка забезпечує формування значимих для студентів стимулів до участі у волонтерській діяльності, регулює взаємовідносини і поведінку студентів, стимулює розвиток їх активної позиції.

Таким чином, у студентському колективі існують сприятливі умови для організації волонтерського руху, гармонізації особистих і суспільних інтересів, професійного становлення студентів і ефективного формування у них професійної спрямованості.

#### Література

1. Дако П. Новое искусство жить / П. Дако ; пер. с фр. – М. : Ин-т практ. психологии, 1995. – 251 с.
2. Тетерская С. В. Волонтер и общество / С. В. Тетерская. – М. : «АКАДЕМИЯ», 2000. – 156 с.

### ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У США

За останні десятиліття інформаційно-комунікативні технології впевнено завоювали першість у всіх сферах життєдіяльності людини, в тому числі і в освітній галузі. Сучасне покоління студентів – це, за визначенням Д. Тепскотта, «Інтернет покоління» (Net generation), яке виростало та формувалося у світі цифрових технологій і для яких, використання сучасних ІКТ є повсякденною справою. Сьогодні середньостатистичний студент вміє здійснювати пошук інформації в Інтернеті, створювати віртуальні мережі комунікації, користуватися існуючими соціальними мережами, вести блоги та брати участь у чатах, завантажувати відео на Youtubeta інші служби, зберігати та ділитися інформацією, використовуючи технологію cloud computing (хмарні обчислення), користуватися усіма сучасними технічними засобами комунікації (iPad, iPod, Blackberry) тощо. Це, в свою чергу, вимагає від вищої школи підготовки фахівців педагогічного напрямку, готових до сприйняття інноваційних технологічних процесів і засобів та здатних до ефективного їх використання у процесі своєї професійної діяльності. [3].

Питанню використання ІКТ у процесі організації навчальної діяльності у вищій школі присвячено праці багатьох українських та зарубіжних вчених (О. Пехота, О. Пометун, А. Дичківська, М. Фіцула, О. Кіктенко, М. Бернс, А. Коган, В. Джірукакіс, А. Хонігфелд, М. Волш, Дж. Джонсон, Дж. Дайер та інші), проте недостатньо уваги приділяється інтеграції ІКТ у процесі підготовки фахівців педагогічного профілю. Як стверджують Дж. Джонсон, С. Чепмен, Дж. Дайер, часто на заваді використанню ІКТ у навчальному процесі стає слабка підготовка викладачів у інформаційно-технологічній сфері, що, з одного боку породжує у них страх і невпевненість, а з іншого – провокує зниження навчальної мотивації студентів. У США використання викладачами ІКТ у процесі навчання та підготовки фахівців є аксіомою, адже, на думку [2, 3, 4], використання інформаційних технологій дозволяє доповнити та урізноманітнити традиційні технології навчання, сприяє підвищенню мотиваційного рівня студента, а відтак, успішності засвоєння навчального матеріалу. Сфера підготовки майбутніх викладачів АМ та АМПС є надзвичайно сучасною, технологічно розвинутою сферою у зв'язку із великим попитом на вивчення англійської мови не тільки у США, але й у світі, тому не дивно, що багато ВНЗ у США пропонують програми підготовки таких фахівців. Традиційно, підготовка майбутніх викладачів АМ/АМПС здійснюється університетами на базі програм підготовки TESOL, якою у 2008 році були розроблені стандарти TESOL Technology Framework, спрямовані на формування інформаційно-технологічної компетенції викладачів АМ/АМПС у процесі їх підготовки. Зважаючи на те, що в освітній сфері США домінує особистісно-діяльнісний підхід, інформаційно-комунікативний аспект підготовки майбутніх викладачів АМ/АМПС здійснюється з урахуванням теорії активного навчання або конструктивізму.[3]. Це означає, що у процесі конструювання знань [1] викладач використовує реалістичні та автентичні завдання, спонукає студентів до використання активного мислення, самоаналізу, рефлексії, використовує технологію організації навчання в групах, дослідницьку, проектну та інформаційно-комунікативну технології. Власне вже згадані технологічні стандарти TESOL[5], розкривають зміст формування інформаційно-технологічної компетенції, яка повинна здійснюватися в чотирьох напрямках з урахуванням конструктивістського підходу: 1) забезпечення майбутніх викладачів ІМ основами знань та навичок володіння ІКТ з метою використання у професійній діяльності; 2) формування вмінь інтегрувати загально-педагогічні та спеціально-педагогічні знання і навички із сучасними ІКТ з метою оптимізації процесу навчання та викладання; 3) формування вмінь викладачів ІМ застосовувати ІКТ у процесі організації різних форм та методів навчання (зворотній зв'язок, журнальні записи) та оцінюванні роботи студентів; 4) формування вмінь викладачів ІМ використовувати ІКТ з метою покращення комунікації, співпраці та ефективності здійснення професійної діяльності. [5].

Інтегровану модель підготовки майбутніх викладачів АМ/АМПС з використанням ІКТ реалізує педагогічний коледж Моллой (штат Нью-Йорк), яка охоплює три аспекти: 1) систему оцінювання за допомогою ІКТ (е-портфоліо для здійснення індивідуального оцінювання та оцінювання програми); 2) навчання майбутніх викладачів за допомогою ІКТ; 3) комунікацію та навчання майбутніх викладачів з використанням веб-технологій [3]. Реалізація цих аспектів відбувається шляхом використання наступних методів та засобів:

– електронні портфоліо – метою яких є обмін досвідом професійних викладачів (планування занять, аудіо/відео записи занять, теоретичні дослідження) із студентами, що, в свою чергу, стимулює останніх розробляти свої портфоліо;

– презентації в PowerPoint, використання SmartBoard, програми Desktop Publishing – дають можливість викладачам презентувати навчальний матеріал, а студентам – результати своєї роботи/досліджень, що спонукає до розвитку критичного мислення і рефлексії;

– дискусійні панелі (групи) онлайн – дають можливість інтеграції групової та дослідницької технологій навчання (наприклад, після опрацювання інформації на веб-лінку студенти діляться своїми думками на дискусійній панелі групи);

– робота з вебсайтами – метою цього виду навчальної діяльності є підготовка студентів до критично оцінювати зміст, вигляд та фахову релевантність веб сайтів, які пропонуються викладачам АМ/АМПС, базуючись на критеріях якості веб сайтів;

– використання мультимедійних засобів — забезпечує практику здійснення аналізу дискурсу у автентичних професійних ситуаціях, дає студентам змогу аналізувати особливості різних фахових контекстів і потім використовувати їх для навчально-методичних розробок;

– відеозаписи тьюторіалів – записуючи свої заняття на відео у ході педагогічної практики та аналізуючи їх, майбутні викладачі мають змогу розвинути бачення викладання, як цілісного педагогічного процесу.

Як стверджують автори моделі А.Хонігсфелд, В. Джірукакіс, А.Коген, М. Волш, метою інтегрованого використання ІКТ у підготовці майбутніх викладачів АМ/АМПС є залучення останніх до процесу критичного аналізу та рефлексії з метою визначення тих ІКТ, які найбільше підходять їм індивідуально, як особистостям та майбутнім професіоналам, та, які обов'язково можуть забезпечити високий рівень успішності студентів.[3]. З огляду на це, майбутні та практикуючі викладачі повинні бути готові не тільки психологічно, а й практично інтегрувати фахові, педагогічно-методичні знання і навички з існуючими ІКТ та новими, які неминуче будуть з'являтися. На сучасному етапі, Інтернет надає безліч можливостей для викладачів АМПС щодо пошуку та використання ресурсів з метою навчання та їх професійного розвитку, які можна класифікувати на: 1) соціальні – де викладачі та студенти мають змогу бути учасниками спеціально розроблених навчальних середовищ; 2) методичні – спрямовані на застосування інтерактивних технологій; 3) організаційно-педагогічні – спрямовані на вдосконалення організаційних форм та методів навчання; 4) допоміжні – допомагають викладачам працювати з програмами та файлами різних форматів. [6]. Проте, ефективне використання цих ресурсів неможливе без професійної підготовки викладачів АМПС.

**Висновок.** На основі здійсненого аналізу можемо констатувати, що процес підготовки викладачів АМПС у США відбувається із застосуванням засобів ІКТ, які безпосередньо впливають на формування готовності у майбутніх викладачів до використання ІКТ у своїй професійній діяльності. Оскільки дослідження виявило, що ІКТ є невід'ємним аспектом формування сучасного фахівця, вважаємо, що досвід інтегрованої моделі підготовки викладачів АМ/АМПС коледжу Моллойе не тільки цікавим для подальшого дослідження але й необхідним для пошуку шляхів його адаптації до педагогічних умов вищої школи України.

#### Література

1. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Т. С. Кошманова. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2002. – 589 с. – Бібліогр. : арк. 428–498.
2. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
3. Ten Ways to Incorporate Technology Into a TESOL Teacher Preparation Program / [A. Honigsfeld, V. Giouroukakis, A. Cohen, M. Walsh] // Contemporary Issues in Technology and Teacher Education Programs. – 2009. – 9 (2). – P. 208–221.
4. Johnson J. Pedagogy and Innovation in Education with Digital Technologies / J. Johnson, C. Chapman, J. Dyer // Current Developments in Technology – Assisted Education/ Formatex, 2006. – P. 135–139.
5. TESOL Technology Standards Framework. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.tesol.org/docs/books/bk\\_technologystandards\\_framework\\_721.pdf](http://www.tesol.org/docs/books/bk_technologystandards_framework_721.pdf)
6. Edudemic. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://edudemic.com/2012/08/50-education-technology-tools-every-teacher-should-know-about>

УДК37.01,37.09

В. В. ЛАППО

*Коломийський інститут Державного вищого навчального закладу  
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»*

### **ПРОВІДНІ ЧИННИКИ УДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ**

Глобальні перетворення у життєдіяльності українського суспільства передбачають нові вимоги до формування особистісних якостей кожного громадянина. Це зумовлює потребу вдосконалення навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи з опорою на національний та історико-педагогічний досвід. Сучасна доба позначена дефіцитом духовних цінностей, морально-етичних констант. Тому Національною доктриною розвитку освіти в Україні, концепціями національного, громадянського, превентивного виховання, Законом України «Про захист суспільної моралі», Указом Президента України «Про першочергові заходи щодо збагачення та розвитку культури і духовності українського суспільства», програмними документами Болонського процесу наголошено на доцільності ретельної розробки питань духовно-морального виховання зростаючого покоління.



Відтак особливої актуальності набуває впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах України курсів духовно-морального спрямування, метою яких є формування у школярів морально-етичних цінностей та національного світогляду. Викладання таких навчальних курсів сучасні українські педагоги (В. Д. Бондаренко, О. І. Вишневський, М. Б. Євтух, В. М. Жуковський) визначають як реальний крок у напрямку розв'язання життєво важливої проблеми сьогодення – оновлення національно-державної моделі морально-етичного виховання.

У 2005 році МОН України надало батькам право вибору для вивчення дітьми предмета «Етика» в 5–6 класах або факультативних курсів морально-етичної проблематики («Основи православної культури», «Християнська етика», «Християнська культура», «Основи мусульманської культури Криму» тощо), починаючи з 2005–2006 н. р. Загальна мета цих предметів реалізується через поглиблення знань про основні моральні норми та цінності українського народу, формування стійких установок на толерантність, ввічливість, повагу та чуйність до інших, милосердя, дотримання морально-етичних норм у повсякденному житті, збагачення досвіду моральних взаємин з однолітками, батьками, вчителями тощо.

Водночас особливої гостроти набуває проблема підготовки вчителів здатних на високопрофесійному рівні здійснювати викладання духовно-морального виховання. На думку О. В. Сухомлинської, духовну, моральну особистість не можна виховати без учителя, наставника, вихователя, тобто без людини, яка є поведирем для дітей та молоді у світ духовності [9]. Науковець визнає, що християнську етику має читати педагог, який глибоко обізнаний з християнством, Біблією, Старим Заповітом з його десятьма заповідями, вільно володіє цим матеріалом, переносячи ці вічні ідеї до ситуацій і поведінки сьогоденних школярів [9].

На законодавчому рівні обумовлено, що предмети духовно-морального спрямування можуть викладати особи, які мають вищу педагогічну освіту та документ про проходження відповідної курсової підготовки на базі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти [4].

На сьогодні підготовка вчителів означеного фаху відбувається в недержавних навчальних закладах (Львівський Католицький Університет), або на курсах фахової перепідготовки. Така ситуація видається нам неприйнятною. Позаяк в першому випадку відсутній єдиний стандарт, що може спричинити релігійну заангажованість вчителя. В другому випадку підготовка фахівців відбувається в продовж короткотривалого періоду (зазвичай впродовж трьох місяців) і присвячена підготовці лише до одного з курсів. Вважаємо, що професійне становлення вчителя початкових курсів духовно-морального спрямування потребує більш ґрунтовної підготовки та має охоплювати весь спектр морально-духовної проблематики, як світського, так і релігійного змісту. Отже, підготовка педагогічних кадрів для викладання курсів духовно-морального спрямування має відбуватись у системі вищої освіти за відповідним напрямом, або додатковою спеціалізацією.

Основою формування системи підготовки спеціалістів до викладання курсів духовно-морального спрямування має слугувати положення про те, що навчально-методичне забезпечення означених дисциплін ґрунтується на біблійній доктрині, міжконфесійній толерантності та історичній культурології.

Фахова підготовка вчителя до викладання навчальних курсів духовно-морального спрямування набуде ефективності за умови відповідності розробленим й обґрунтованим теоретичним і методичним засадам, які враховують тенденції вітчизняного й зарубіжного досвіду професійної підготовки вчителя, зміст, форми та напрями формування фахової компетентності (фахові знання й особистісні якості), його ціннісні орієнтації та мотиви професійної діяльності.

Система підготовки педагогів до викладання курсів духовно-морального спрямування повинна охоплювати наступні складові: загально-гуманітарну підготовку, що передбачає ознайомлення зі здобутками сучасних гуманітарних наук; психолого-педагогічну підготовку; педагогічно-інноваційну підготовку; релігієзнавчу підготовку, яка озброїть навиками роботи з першоджерелами світових релігій, усвідомленням їх морально-етичної сутності, особливостями духовного життя та релігійних традицій.

Водночас у процесі професійного становлення студенти матимуть змогу поглиблено вивчати не лише курси загально-гуманітарного циклу, а й опанувати дисципліни, в яких докладно розкрито методику виховної роботи у загальноосвітній школі, позашкільному навчальному закладі, тимчасових дитячих та молодіжних об'єднаннях (дитячих оздоровчих таборих). В подальшому це надасть їм змогу не лише ефективно реалізовувати виховну функцію курсів духовно-морального спрямування, але дозволить принагідно обіймати посади й фахово виконувати обов'язки педагога-організатора, методиста виховної роботи, старшого вихователя у літньому (пришкільному чи замиському) таборі.

Запровадження на гуманітарних (педагогічних або філософських) факультетах ВНЗ підготовки вчителів навчальних курсів духовно-морального спрямування. вимагає розв'язання низки першочергових завдань.

1. Здійснити масштабний моніторинг ринку праці для майбутніх вчителів навчальних курсів духовно-морального спрямування на регіональному та загальнодержавному рівні.

2. Проаналізувати закордонний досвід та визначити можливості його використання в педагогічній освіті України.

3. На підставі аналізу наукової літератури обґрунтувати поняття «готовність педагогічних кадрів до викладання навчальних курсів духовно-морального спрямування», визначити його провідні компоненти та критерії оцінювання.

4. Визначити критерії та рівні готовності випускників вищих навчальних закладів до викладання навчальних курсів духовно-морального спрямування.

5. Розробити концептуальні засади дослідження та визначити основні конструкти технологічної складової професійної підготовки учителів означеного фаху.

6. Спроекувати й експериментально перевірити модель професійної підготовки учителів до викладання навчальних курсів духовно-морального спрямування в умовах вищої школи.

На особливу увагу заслуговує проблема становлення майбутнього педагога, що готується до викладання курсів духовно-морального спрямування. Адже його внутрішній світ, моральні переконання й духовні запити неодмінно відобразяться у подальшій професійній діяльності. Тому при формуванні програмного забезпечення й плануванні навчального процесу за новим фахом необхідно робити акцент на духовно-моральний розвиток особистості студента. За роки навчання майбутній педагог має усвідомити свій професійний покликання, сповнитись повагою до загальнолюдської й національної духовної культури, відчувати власну причетність до її збереження та прилучення до неї зростаючого покоління.

### Література

1. Етика : програма для учнів 5–6 класів середніх загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – К, 2006. – Режим доступу : <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/http://shkola.ostriv.in.ua>

2. Євтух М. Б. Українська етнопедагогіка в навчально-виховному процесі як проблема вищої педагогічної освіти України / М. Б. Євтух, Т. Д. Тхоржевська // Вища і середня педагогічна освіта : наук.-метод. зб. – К. : Вища школа, 1993. – Випуск 16. – С. 45–50.

3. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua>

4. Концептуальні засади вивчення предметів духовно-морального спрямування в загальноосвітніх навчальних закладах (курси «Етика», «Основи християнської етики», «Основи релігійної етики») [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pleyady.kiev.ua/index.php?go=Pages&file=print&id=103>

5. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Основи християнської етики. 1–11 класи. – Острого, 2010. – 160 с.

6. Огірко О. В. Морально-етичні цінності християнства / О. В. Огірко // Духовний вибір українського народу : навч.-метод. посіб. / НУ «Острозька академія». – Острого, 2008. – С. 129–136.

7. Саннікова Т. В. Психолого-педагогічні умови духовного виховання підлітків / Т. В. Саннікова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – К., 2005. – Кн. 1. – Вип. 8. – С. 42–47.

8. Стефанік С. К. Християнська педагогіка: плекання кращих людських чеснот / Р. М. Голянчук, С. К. Стефанік. – Харків : Кроссрод, 2010. – Вип. 2 / За заг. ред. Стефанюк С. К. – 68 с.

9. Сухомлинські О. В. Про «Християнську етику» без ілюзій [Електронний ресурс] / Ольга Василівна Сухомлинська // День. – № 88. – 5 червня 2007 р. – Режим доступу : <http://www.day.kiev.ua/182365/>

УДК 378:371.2

Н. А. ЛЕБЕДЕВА

*Вінницький національний аграрний університет*

### **ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО АГРАРІЯ В АКсіОЛОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ**

Соціальна ситуація розвитку української держави у процесі трансформації суспільного життя диктує нові умови соціальної інтеграції людини, пов'язані як з необхідністю більш активного та самостійного вибору життєвих цілей, стратегій та способів їх досягнення, так і з необхідністю визначення та співставлення особистих цілей, способів та цінностей з цілями, способами та цінностями суспільства.

У процесі професійного виховання майбутніх фахівців важливе значення має об'єктивна інформація про ступінь сформованості у них професійних цінностей, досвіду емоційного сприйняття та оцінки ними професійних успіхів і невдач, прагнення студентів до активної творчої діяльності, бажання своєю працею зробити вагомий внесок у відродження аграрного сектору.

У контексті ціннісного ставлення особистості до професійної діяльності має тісний зв'язок з її професійною спрямованістю, яка являє собою інтегральну характеристику внутрішньої активності особистості і впливає на рівень навчальної мотивації студентів. Якщо професійна спрямованість – це ставлення до обраної спеціальності, що є кінцевою метою навчання, то навчальна мотивація є системою ставлення до різних аспектів навчального процесу, який виступає як засіб досягнення кінцевої мети.

Розвиток професійної спрямованості виступає як соціокультурний процес, що протікає шляхом залучення людини в різноманітні сфери суспільної практики, в широкий контекст соціальних зв'язків за допомогою доступних видів діяльності. З погляду генезису професійна спрямованість розглядається як орієнтація не на конкретну професію, а на багатоаспектну сферу життєдіяльності дорослих, що утворюється професією і охоплює процеси, предмети і результати праці, трудові відносини, професійні функції. Ці компоненти мають не вузькопрофесійний характер, а опосередковують усі сфери суспільного й індивідуального буття [3].

Головним моментом у становленні професійної спрямованості старшокласників виступає той факт, що в ранній юності складаються особливі внутрішні умови, які ставлять її в центр психічного розвитку – зміна внутрішньої позиції, досягнення у сфері самосвідомості. Вираженням професійної спрямованості в ранній юності виступають професійні плани, що є спонукальними відносно сьогодення. Також головним надбанням ранньої юності в становленні професійної спрямованості виступає перетворення підліткової мрії про майбутню професію на більш реалістичний, націлений на дійсність план дій відносно своєї майбутньої професійної діяльності [2].

Вибіркова спрямованість особистості на професію починає виконувати регулятивну функцію відносно всіх проявів і сторін особистості студента, чим забезпечується особистісна стійкість, можливість подолання труднощів, продукування нових цілей і засобів їх досягнення за реалізації вже поставлених. Виникає стійке вибіркоче ставлення до навчальних предметів відповідно до вибраної професії. Визначеність навчальної діяльності професійною перспективою виявляється в усіх аспектах навчання. Залучення юнаків і дівчат у реальне професійне середовище дає змогу розкриватися тим їхнім якостям, які властиві професіоналу, що створює необхідні умови для вибору професії. Ставлення до праці виступає значимим чинником у формуванні професійної спрямованості [4]. Забезпечення спадкоємності між навчальною і трудовою діяльністю є центральним моментом у становленні всіх компонентів професійної спрямованості, а також первинної потреби професіонала, яка формується. В ранній юності відбувається зародження контрольно-оцінного компонента професійної спрямованості, що пов'язаний із проектуванням себе в професії.

Він виражається в аналізі специфіки умов її здійснення (професійних, соціальних, особистісних) і своїх особливостей в їх відношенні до вимог професії. Контрольно-оцінний компонент визначає перебудову всіх інших компонентів. Професійна спрямованість і діяльність суб'єкта щодо оволодіння професією перебувають в діалектичній єдності. Залучення до професійної діяльності змінює тенденції в становленні професійної спрямованості, але і професійна спрямованість, та що вже склалася, визначає успішність освоєння майбутньої професії й формування нових особистісних структур. Серед найважливіших перетворень мотиваційного компонента професійної спрямованості виділяється така тенденція, як підвищення ролі внутрішньої мотивації [1]. Когнітивний компонент професійної спрямованості утворює такий професійний еталон, який активізує прагнення до оволодіння професією і на основі образу професії формується готовність до самостійної професійної діяльності.

Підсумком становлення і основою подальшого розвитку професійної спрямованості виступають осмислення своєї майбутньої професії та себе в ній, виникнення певного ставлення до своєї праці, а також готовності до активної самостійної діяльності в професійній сфері й прагнення до вдосконалення у професії. Таким чином, активність, що спонукається професійною спрямованістю, на етапі професійної підготовки спрямована на конструювання не тільки своєї практичної діяльності, а й себе самого як професіонала. І в той же час професійна спрямованість сама стає предметом самовиховання.

Перехід людини до професійного навчання відкриває якісно новий етап у становленні її професійної спрямованості на основі перетворення всіх складових індивідуальності. Співвідношення вимог професії зі своїми особливостями спонукає до конструювання своєї особистості в рамках професіоналізації й створює умови для конструювання себе як професіонала. Професійна спрямованість передбачає інтеграцію минулого (усвідомлення становлення її в попередніх вікових періодах), сьогодення (ставлення до нинішньої професійної підготовки) і майбутнього (бачення професійних перспектив). У ранній юності відбувається відбір зовнішніх дій, пов'язаних із професіоналізацією, на основі реального, можливого і бажаного. Так, професійна спрямованість виступає як явище, що змінюється під дією комплексу причин. Розвиток професійної спрямованості відбувається як взаємний вплив спрямованості на діяльність і діяльності на спрямованість. Професійна спрямованість виступає не як мимовільний процес, а як процес, що успішно протікає тільки в системі доцільно організованої життєдіяльності майбутнього професіонала, чим забезпечуються всі її перетворення, її диференціація й інтеграція в систему особистості [5].

Професійна спрямованість є стрижнем процесу професійної самореалізації особистості й визначає основні напрямки збагачення професійного досвіду, подальшої диференціації та інтеграції Я-концепції, набуття нових професійних знань, навичок та умінь. Професійний розвиток розглядається як тривалий прогресивний процес, що має певну структуру й набуває специфічного змісту на різних вікових етапах. Професійна спрямованість є інтегративним утворенням, що пояснює поведінку та дії людини як потенційного чи актуального суб'єкта праці в період не тільки професійного, а й допрофесійного розвитку.

Професійна спрямованість у контексті ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності характеризується мотивами вибору професії та усвідомленням особливостей майбутньої професійної діяльності; позитивною мотивацією навчальної діяльності, потребою в професійному самовдосконаленні; адекватністю самооцінки.

Спрямованість виступає також як системоутворююча якість, визначаючи психологічний склад особистості. Саме в спрямованості знаходять свій вираз цілі, в ім'я яких діє особистість, її мотиви та суб'єктивне ставлення до різних аспектів дійсності.

Між розвитком мотиву й оволодінням діяльністю наявні складні взаємозв'язки та взаємообумовленості. Формування мотиву випереджає формування діяльності, а іноді, навпаки, відстає, що невідворотно відбивається на результаті оволодіння діяльністю. Різні періоди життя людини обумовлюють зміни в мотиваційній сфері.

В процесі оволодіння професією потреби на інтереси студента виникають та деталізуються внаслідок усвідомлення професійних перспектив й адекватної оцінки неузгодженості вимог до перспектив з наявними схильностями, знаннями та вміннями. В даному випадку, перспективи виступають в якості окремої мети студента. Формування й підтримка стійкої професійної спрямованості особистості студента являє собою безперервний процес узгодження вимог до перспективи за допомогою діяльності на основі зворотного зв'язку.

**Висновки.** Для формування професійної спрямованості важливим є середовище, в якому перебуває людина: чи відповідає це професійне середовище здібностям і потребам людини, чи зможе вона повноцінно реалізувати себе в ньому. Для того, щоб успішно реалізувати себе в своїй професії, бути висококваліфікованим знавцем своєї справи, необхідно також розумітися на проблемах сучасного суспільства. Іншими словами, сучасна людина успішно komponує в собі спрямованості з різних сфер життя та виробничої діяльності, що дозволяє їй гнучко реагувати на різні ситуації, що виникають в соціумі. Тому навчання у ВНЗ повинне забезпечувати такий розвиток, внаслідок якого формується не тільки спрямованість на професію, яку здобувають студенти, а й розвивається усвідомлення, що для того, щоб бути успішним, необхідно мати, або розвивати в собі ще й інші важливі для життя соціальні якості, знання, вміння, навички.

#### Література

1. Аритова О. Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания / О. Н. Аритова // Вестник МГУ. Серия : Психология. – 1998. – № 4. – С. 40–52.
2. Беликов В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция) : монография / В. А. Беликов. – Челябинск : Факел, 1995. – 141 с.
3. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
4. Гурин В. Е. Самовоспитание – ведущий фактор саморазвития личности обучающегося / В. Е. Гурин // Воспитательный потенциал образовательного процесса и его реализация в средних специальных учебных заведениях : науч.-метод. сб. / под ред. А. Ф. Щепотина. – М. : ИПР СПО, 2003. – С. 66–72.
5. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

УДК 37.013.42

І. Ф. ЛИЗУН,  
*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

### СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Однією із форм швидкого реагування на кризові ситуації у процесі соціальної адаптації підлітків із сімей трудових мігрантів в умовах загальноосвітнього навчального закладу виступає професійна соціально-педагогічна діяльність. Змістом її є надання допомоги дітям, що потрапили у складну життєву ситуацію, шляхом діагностування їхніх проблем, прогнозування, посередництва, інформаційно-консультативної діяльності, прямої педагогічної і психологічної підтримки, яка стимулює власні сили клієнтів. Комплексність проблем соціально-педагогічної роботи, складність об'єктів і суб'єктів соціальних перетворень, необхідність при обмеженому об'ємі соціальних ресурсів одержання максимально значимого і ефективного результату вимагає технологізації соціально-педагогічної роботи, а специфіка цього виду діяльності визначає характер тих технологій, які використовуються соціальними педагогами

Поняття «соціально-педагогічна технологія» виникло у 90-х роках і. минулого століття у зв'язку із становленням соціальної педагогіки як науки. Технологічний процес досліджували і розробляли відомі зарубіжні та вітчизняні вчені, зокрема, Т. Алексєєнко, Г. Вороніна, Ю. Василькова, Т. Василькова, М. Галагузова, Н. Заверико, І. Зверєва, Н. Зимівець, А. Капська, Л. Мардахаєв та інші. Із огляду на проблему нашого дослідження, вважаємо за доречне, розкрити соціально-педагогічні технології у роботі з дітьми трудових мігрантів в умовах ЗНЗ.

Науковець Н. Зимівель зауважує, що соціально-педагогічні технології – це механізм забезпечення мотиваційної, інформаційної й операційної культури людини; інструмент, що стимулює вільний індивідуальний вибір на рівні сучасної культури, за якого змінюється поведінка суб'єктів виховання у процесі освоєння нової цінності або покращення свого стану, спонуки до доброчесності внутрішніми потребами та переконаннями [4].

Н. Заверико дає наступне тлумачення даного поняття: соціально-педагогічні технології – це способи діяльності соціального педагога на основі раціонального розподілу на прийоми і операції з їх наступною координацією, а також визначенням оптимальних засобів та методів їх виконання [3, с. 81].

На сьогоднішній день існують два аспекти розуміння соціально-педагогічних технологій: по-перше, їх можна розуміти як способи застосування теоретичних висновків тієї чи іншої науки у розв'язанні практичних завдань; по-друге, під соціально-педагогічними технологіями розуміють сукупність прийомів, методів і впливів, які застосовуються для досягнення поставлених цілей в процесі соціального розвитку, для розв'язання тих чи інших соціальних проблем.

Розрізняють дві основні форми застосування соціально-педагогічних технологій:

- 1) створення програм, які містять засоби і способи діяльності;
- 2) здійснення діяльності, побудованої на основі таких програм.

Основу технологічного процесу складає алгоритм дій (операцій). Розробники соціально-педагогічних технологій пропонують п'ять взаємозалежних етапів:

- 1) діагностико-прогностичний;
- 2) вибір (розробка) оптимальної технології;
- 3) безпосередня підготовка до реалізації обраної технології;
- 4) реалізаційний;
- 5) експертно-оцінний.

Соціально-педагогічні технології – це інтеграція педагогічної та соціальної технології, яка має свою структуру і вимагає від фахівця алгоритму виконання усіх операцій [5, с. 26].

Соціально-технологічний процес проводить особа, яка здійснює соціально-педагогічну діяльність у загальноосвітньому навчальному закладі – соціальний педагог, як посередник між особистістю, сім'єю і навколишнім середовищем, який виховує стійкість до життєвих негараздів, допомагає потребуєчим, учить людей самостійно вирішувати їхні проблеми. Одним із найважливіших видів діяльності соціального педагога є опіка над дітьми трудових мігрантів, адже саме сім'я – провідний фактор соціалізації та соціальної адаптації особистості, соціальний інститут, в межах якого здійснюється основна частина людської життєдіяльності [1, с. 85]. Зауважимо, що процес соціальної адаптації дитини трудового мігранта, зокрема підлітка, є зазвичай напруженим і неоднозначним. Деформація, а нерідко й розрив сімейних зв'язків, призводить до послаблення контролю та опіки над дітьми. Саме тому підлітки із сімей трудових мігрантів утворюють «групу ризику» у випадках, коли йдеться про певні соціальні девіації та ситуації зі станом здоров'я.

Іноді від соціального педагога вимагається розібратись у стосунках дітей з оточуючими, а іноді – навчити контролювати себе, бути в собі впевненими. Для цього необхідні такі якості, як співпереживання, щирість, сердечність соціального педагога. Соціальний педагог координує роботу педагогічного колективу з підлітками із сімей трудових мігрантів, сім'ями, оточуючим соціальним мікросередовищем (мікрорайоном). Він періодично також інформує педагогічний колектив про надання допомоги дітям, про важковиховуваних дітей, про дітей, які виключені зі школи, допомогу щодо влаштування їх в іншу школу, про питання навчання правопорушників у школі, про одержання соціальних привілеїв багатодітними сім'ями (безкоштовні обіди, шкільний одяг тощо).

Робота соціального педагога з підлітками із сімей трудових мігрантів ведеться за планом соціальної роботи школи. Сучасна школа вирішує не тільки навчально-виховні, а й соціальні завдання. Це, перш за все, питання соціального захисту дітей та соціальної допомоги [2].

Із огляду на вищесказане, зауважимо, що застосування соціально-педагогічних технологій у роботі соціального педагога з підлітками трудових мігрантів в умовах ЗНЗ дозволяє поетапно реалізовувати структурні компоненти його діяльності. Соціально-педагогічна діяльність починається із постановки мети та завдань, які необхідно вирішити спеціалісту: допомога підліткам у соціалізації та соціальній адаптації, набуття навичок спілкування та ін. Мета, у свою чергу визначає зміст діяльності, методи її реалізації та форми організації, які взаємопов'язані між собою. Зміст, методи і форми не можуть існувати незалежно одні від одних, їх взаємозв'язок визначається тим, що зміст впливає на форми і методи, які можуть коректувати зміст соціально-педагогічної діяльності стосовно підлітків із сімей трудових мігрантів.

### Література

1. Алексеєнко Т. Ф. Технології соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді / Т. Ф. Алексеєнко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2004. – № 2. – С. 19–24.
2. Архипова С. П. Соціальна педагогіка : навч.-метод. посіб. / С. А. Архипова, Г. Я. Майборода. – Черкаси–Ужгород, 2002. – 154 с.
3. Заверико Н. В. Теоретичні засади соціально-педагогічної технології роботи з підлітками / Н. В. Заверико // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – № 2. – Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Управління. – С. 80–86.
4. Зімівець Н. В. Сутність, принципи та структура соціально-педагогічних технологій формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді. [Електронний ресурс]. Категорія : Матеріали конф. Актуальні питання соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua/>.
5. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. / З. М. Шевців – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.

### **ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ**

Для визначення сутнісних показників готовності до професійно-педагогічного проектування необхідно з'ясувати насамперед зміст професійної діяльності інженера-педагога, що доцільно почати з наукового аналізу поняття «інженер-педагог», оскільки саме в ньому відбивається сутність цієї діяльності.

Поняття «інженер-педагог» носить двобічний характер: з однієї сторони, «інженер відповідного профілю», з іншої – «педагог», що поєднує психолого-педагогічні і методичні знання, уміння і навички [2].

Серед великої кількості типових завдань, які складають сутність змісту діяльності інженера-педагога, ми виділяємо наступні основні типові завдання:

- аналіз нормативних положень, відповідних інструкцій та правил, технічної та економічної документації;
- діагностика, аналіз і фіксування показників, умов і результатів педагогічного або виробничого процесу, особистості і колективу учнів або робітників та атестація робочих місць;
- прогнозування розвитку педагогічних систем підготовки робітничих кадрів або технічних систем відповідної галузі;
- визначення цілей педагогічного або виробничого процесу;
- структурування та дозування навчально-змістового матеріалу професійної підготовки робітника та наступного підвищення його кваліфікації;
- відбір, аналіз, адаптація, узагальнення і систематизація педагогічної та технічної інформації відповідної галузі виробництва;
- розробка технологій та системи контролю педагогічного та виробничого процесу;
- укладання методичних рекомендацій, розробка планів робіт, графіків, пояснювальних записок, технологічних карт, схем, інструкцій, дидактичних матеріалів;
- забезпечення умов ефективного і безпечного навчання і виробництва;
- випробування і впровадження в експлуатацію навчального і виробничого обладнання та засобів, нагляд за їх станом і експлуатацією;
- розподіл учнів або робітників за певними ознаками та добір відповідних завдань для кожної групи;
- розробка пропозицій і заходів з удосконалення педагогічного і виробничого процесів та участь в їх реалізації;
- звітність за затвердженими формами, створення навчальної або виробничої атмосфери, мотивування, стимулювання, мобілізація, координація і регулювання діяльності учнів або робітників, розкриття загальнолюдського смислу та індивідуальної значущості подій та явищ;
- спрямування навчально-пізнавальної діяльності учнів на оволодіння відповідними професійними компетенціями або діяльності робітників на прояв творчої ініціативи, раціоналізації, винахідництва і прагнення підвищення своєї професійної кваліфікації;
- спрямування психічного розвитку і процесу формування якостей особистості учня або робітника відповідно до вимог суспільства і виробництва;
- сприяння соціалізації учня або молодого робітника відповідно у навчальному закладі або на виробництві;
- ознайомлення з передовим виробничим досвідом;
- контроль виконання встановлених вимог, діючих норм, правил і стандартів;
- оцінювання і облік результатів діяльності учнів або робітників;
- формування гідності за надбання національної культури і виробництва;
- надання допомоги у адаптації до навчання і роботи в умовах культури іншої держави.

Необхідно зауважити, що виконання всього комплексу вищезазначених завдань дозволяє інженеру-педагогу трансформувати предмет праці у необхідний продукт. Предметом праці інженера-педагога може виступати особистість учня, або (та) матеріал, механізм, природний об'єкт тощо. Продуктом його діяльності є кваліфікований робітник, або (та) відповідна конкурентно-спроможна продукція [2].

Таким чином, на нашу думку, інженер-педагог може бути охарактеризований як фахівець з вищою інтегрованою педагогічно-технічною освітою, який здійснює управління навчальною або (та) виробничою діяльністю. Зміст підготовки інженера-педагога повинен ґрунтуватися на функціональній моделі майбутньої професійної діяльності і забезпечувати формування у нього навичок вирішування інтегрованих як для педагога так і інженера типових завдань та професійно-важливих якостей особистості.

Згідно освітнього законодавства України та концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні, мета її полягає в задоволенні потреб суспільства в професійних освітянських послугах шляхом підготовки висококваліфікованих викладачів технічних дисциплін для вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації, професійно-технічних навчальних закладів, навчальних центрів підприємств, підвищення

кваліфікації викладацьких кадрів, формування викладачів як творчих, духовно багатих особистостей з урахуванням їхніх інтересів і здібностей.

Зазначена вище цільова настанова передбачає, що випускники інженерно-педагогічного ВНЗ у своїй багатогранній педагогічній діяльності мають виявляти готовність здійснювати:

– підготовку фахівців різних напрямків та галузей, зумовлених соціальним розподілом праці, до професійної діяльності на різному рівні її виконання з урахуванням вимог ринкової економіки, на основі одержаної у вищому навчальному закладі широкої спеціалізації з новітніх галузей виробництва;

– формування в учнів (студентів) професійної спрямованості (професійного інтересу, потреби та самовизначення), що виявляється в усвідомленому розумінні фахових функцій на належному рівні, наявному бажанні виконувати доручені види робіт якісно, з мінімальними затратами часу і засобів, самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня;

– формування в тих, кого навчають, професійної компетентності, яка включає: суспільно-правову та економічну поінформованість, що, в свою чергу, передбачає уміння орієнтуватися на ринку професій, гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, переорієнтувати свою фахову діяльність відповідно до змін економічної ситуації, правову компетентність і знання законів розвитку галузі; фахову ерудицію, що містить уміння самостійно одержувати необхідні знання, позитивно застосовувати їх на практиці для виконання різноманітних завдань, самостійно мислити, уміти бачити проблеми, що виникають, і використовувати наявні знання та уміння шукати шляхи їхнього раціонального розв'язання; творче мислення, що дає можливість генерувати нові ідеї, грамотно працювати з інформацією (уміти збирати необхідні факти, висувати припущення вирішення проблем, узагальнювати, встановлювати закономірності, робити аргументовані висновки);

– формування в учнів (студентів) комунікативних умінь, які забезпечують багатий словниковий запас, комунікабельність, контактність у різноманітних соціальних групах, уміння працювати спільно в різних галузях;

– підготовку випускників навчальних закладів професійної освіти до фахової самореалізації протягом усього життя;

– безпосередню участь в діяльності колективу навчального закладу з розвитку майбутнього фахівця на основі принципів гуманізації, гуманітаризації, демократизації, диференціації й екологізації професійної освіти; загальної, професійної, технічної, економічної, соціальної та правової культури; здатності до реалізації в творчій діяльності.

Показниками готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійно-педагогічного проектування в існуючих соціально-економічних умовах, можна вважати, такі:

1) уміння обґрунтувати інноваційну педагогічну ідею, яка відображає соціальне замовлення і включає нову можливість творчого вирішення існуючої педагогічної проблеми;

2) знання закономірностей, змісту, структури та функцій основних етапів педагогічного проектування (прогнозування, моделювання, конструювання і відтворення);

3) знання основних положень методики професійно-педагогічного проектування;

4) уміння проектувати педагогічні об'єкти та явища на діагностичній основі;

5) уміння самостійно деталізувати створений проект, використовувати його в конкретних умовах реальними учасниками;

6) уміння самостійно і творчо застосовувати проектно-педагогічні дії з урахуванням їх перенесення та зміни в залежності від умов педагогічних завдань.

Підставою для вибору цих показників стало положення про те, що педагогічна діяльність – це «технологія» праці вчителя, професійно-педагогічне проектування – творчий потенціал цієї праці, а якості особистості – ціннісні орієнтації, ідеали, внутрішні сенси роботи вчителя. «Професійна компетентність передбачає сформованість у праці вчителя всіх цих сторін»[1].

Таким чином, при визначенні критеріїв і показників ми беремо за основу компетентнісний підхід до цієї проблеми. Відповідно до означення Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти компетентність трактується як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати поставлене завдання або роботу.

Професійну компетентність фахівців ми розуміємо як сукупність спеціальних знань, набутих ними, в поєднанні з уміннями і навичками їх застосовувати при виконанні своїх функцій. Тобто знання виступають лише необхідним базисом, потенціалом, який може бути використаний за наявності у фахівця певних особистісних якостей.

## Література

1. Докучаєва В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі / В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.

2. Коваленко О. Методика професійного навчання : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / О. Коваленко. – Харків : Вид-во НУА, 2005. – 360 с.

## **ЗНАЧЕННЯ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ СУСПІЛЬНОЇ ОПІКИ В УКРАЇНІ У ВУЗІВСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

Формування спеціаліста, здатного компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, – основне завдання вищих навчальних закладів, що готують майбутніх соціальних педагогів. Відповідно до соціального замовлення на регіональному рівні й згідно з рекомендаціями МОН України («Перелік спеціальностей, спеціалізацій, їх поєднання та класифікація для підготовки педагогічних кадрів освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст»») (2001 р.) введено різноманітні спеціалізації з фаху «соціальний педагог», серед них – соціально-правовий захист дітей і молоді; соціально-педагогічна робота з сім'єю; соціальний супровід дитячого сімейного будинку та прийомної сім'ї; організатор соціально-виховної діяльності у школах інтернатного типу; соціальний супровід дітей з обмеженими функціональними можливостями та інші. А це (у свою чергу) означає, що серед численних важливих завдань, функцій та обов'язків сучасного соціального педагога чітко виокремлюється напрям соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; подолання проблеми соціального сирітства в Україні; підтримки сімейних форм утримання цієї категорії громадян. Соціальний педагог працює у різних типах установ для дітей-сиріт, як от – у дитячих будинках; школах-інтернатах для сиріт, дитячих будинках сімейного типу, прийомних сім'ях, надаючи відповідні види допомоги (соціальний патронаж, консультативні, представницькі, координуючі та інші види послуг) [1, с. 108–116].

Зокрема, основні функціональні обов'язки соціального педагога в інтернатному закладі, на думку відомої російської дослідниці Р. В. Овчарової, наступні: формування гуманних відносин до вихованців, охорона і захист прав та інтересів і здоров'я дітей в педагогічному процесі; створення обстановки психологічного комфорту й безпеки особистості дитини в побуті і під час відпочинку; вивчення особливостей особистості вихованців, їх соціальних ситуацій розвитку, умов життєдіяльності; вивчення інтересів і потреб, проблем й труднощів дітей та підлітків, відхилень в соціальній поведінці та соціальній адаптації; соціально-педагогічна підтримка вихованців в процесі соціалізації; соціально-педагогічна реабілітація дезадаптованих та соціально й педагогічно занедбаних дітей; організація і координація різних видів соціально-цінної діяльності вихованців; посередництво між вихованцем й закладом, членами сім'ї і соціальними інститутами; спільно з працівниками соціальних служб здійснювати роботу по працевлаштуванню випускників, забезпечити їх житлом, засобами, пенсіями та пільгами [3, с. 162].

Для професійного здійснення вищезначених завдань соціальний педагог повинен мати відповідну теоретико-практичну підготовку, яка й здійснюється у системі закладів вищої освіти. Зважаючи на численні дослідження вітчизняних учених, у яких розкрито професійну підготовку соціальних педагогів у ВНЗ (О. Безпалько, Л. Завацька, А. Капська, І. Ковчина, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін.), відзначимо все ж, що даний аспект підготовки не висвітлювався. З огляду на вищезазначене метою даної публікації є обґрунтування місця та ролі знань з історії розвитку суспільної опіки в Україні та на Буковині, зокрема у професійній підготовці соціальних педагогів у вищих навчальних закладах.

Під професійною підготовкою соціальних педагогів розуміється процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми на всіх рівнях управління. У соціально-педагогічній науці в останні десятиліття напрацьовані й чітко сформульовані концептуальні засади цієї підготовки, найсуттєвішими з яких є наступні:

- професійна підготовка соціальних педагогів є системним, багатовимірним феноменом, що має цілісний, неперервний характер; передбачає єдність, взаємозумовленість, наступність цільових, змістових, технологічних, діагностичних функцій усіх структурних компонентів, що її формують. Провідна ідея концепції професійної підготовки соціальних педагогів полягає у створенні оптимальних умов для усвідомленого професійного самовизначення, професійно-особистісного формування, розвитку суб'єктності учасників цього процесу, готовності до професійної діяльності, професійного саморозвитку і самовдосконалення;

- у основу професійної підготовки й формування особистості соціального педагога має бути покладений системний, особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підхід;

- професійна підготовка соціальних педагогів об'єктивно можлива, якщо вона базується на несуперечливих теоретичних підходах, які виражають розуміння специфіки професійної діяльності, сутності соціальної педагогіки як галузі наукового знання, що виступає ядром теоретичної підготовки соціальних педагогів, інтегруючої ролі практики. Однією з умов ефективного функціонування системи професійної підготовки соціальних педагогів є її науково-методичне забезпечення, яке має бути цілеспрямованим, системним, забезпечувати зв'язок теорії з практикою, активізувати залучення до науково-дослідної роботи; сприяти швидкій адаптації студентів до умов вузу, давати студенту можливість вибору на всіх етапах навчання;

- успішна підготовка майбутніх соціальних педагогів, ефективність формування їх професійної спрямованості залежить від використання широкого діапазону засобів, які б впливали на їх розвиток і формування, а також від педагогічних умов: забезпечення чіткої орієнтації навчального процесу на



професійну діяльність; використання у навчальному процесі форм та методів активного моделювання фахової діяльності; залучення студентів до пошукової роботи з розв'язання актуальних проблем; створення сприятливої емоційної атмосфери для активного професійного самовираження тощо [4].

Особливе місце у теоретичній підготовці соціальних педагогів до роботи в різних типах опікунсько-виховних установ відіграють професійно-зорієнтовані дисципліни. Серед них – навчальний курс «Опікунська педагогіка», який викладається студентам напряму «Соціальна педагогіка» у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича. Курс охоплює 108 навчальних годин, викладається у 9 семестрі студентам освітньо-кваліфікаційних рівнів «спеціаліст» та «магістр». Відповідне місце у його змісті займають теми, присвячені аналізу генези системи суспільної опіки дітей та молоді в Україні у різні історичні періоди. Зокрема, у темі «Історичний огляд розвитку опіки і заступництва» детально розглядається становлення та розвиток системи суспільної опіки в Україні, у т. числі й – на Буковині. Вважаємо, що знання з історії місцевої специфіки функціонування різних типів опікунсько-виховних установ є надзвичайно важливим, адже сприятиме усвідомленню студентами особливостей їх роботи відповідно до суспільно-політичних та соціокультурних обставин у певні історичні періоди.

Так, на Буковині з 60-х рр. XIX ст. до першої третини XX ст. відбувалось становлення системи суспільної опіки дітей та молоді. Матеріали Державного архіву Чернівецької області засвідчують, що організаційні основи функціонування закладів опіки закладено у низці законів та розпоряджень (Закон об обществах по охране юношества (1911 р.); Циркуляри про боротьбу з безпритульністю (1916, 1918 рр.); накази Міністерства юстиції про боротьбу з безпритульністю і побиттям дітей (1903–1904 рр.); циркуляри щодо контролю і догляду за бездоглядними дітьми (1929–1931 рр.) та інші). Існували спеціальні державні керівні органи, що контролювали роботу опікунських установ, а саме – Міністерство охорони здоров'я і соціального забезпечення; Генеральний санітарний інспекторат м. Чернівці; Інспекторат праці і соціального забезпечення.

Опікунсько-виховні установи у другій половині XIX ст. – першій третині XX століття на Буковині диференціювались за наступними критеріями: за віровизнанням дітей; за статевою ознакою; відповідно до того, хто був їх фундатором (держава, приватні особи, церква, національно-культурні товариства); за категоріями дітей, які знаходились у них (для безпритульних та бездоглядних дітей; дітей з особливими потребами; новонароджених, яких покинули матері; незаконно народжених дітей) [2]. Відповідно до даних ознак, найбільш відомими у краї були: шкільні організації (об'єднання), що допомагали бідним учням (благодійні товариства допомоги бідним учням); повітові сирітські каси; «Общество призрения дефективных детей»; спеціальні притулки для дітей-біженців (працювали у роки Першої світової війни і у перші роки після її закінчення); дитячі садки та ясла для бідних дітей (у XIX ст. їх розглядали у системі суспільної опіки); «Общества попечительства детей»; притулки для підкинутих та позашлюбних дітей; сирітські будинки: будинок сиріт (1898 р.); сиротинець для дітей воїнів, які загинули у I світовій війні (1918 р.). Український сирітський притулок діяв у с. Ревна (1923–1932 рр.); дитячий притулок працював у с. Киселів (1942 р.); дитячий будинок для дівчаток дошкільного віку заснований у Чернівцях (1898 р.); функціонували приватні сирітські притулки (наприклад, для дівчаток у 1882 р. такий збудувала Кароліна Бомон). Окремим типом закладів опіки були богадільні для дітей з особливими потребами (так, у 1910 р. дітей з функціональними обмеженнями згідно звітів із 119 тис. 141 дітей шкільного віку було 1 тис. 806). За національною ознакою формувались: єврейський сирітський дім (1913–1924 рр.); католицький сирітський дім «Святого Фелікса» (1933–1938 рр.); німецький сирітський дім (1937 р.); Буковинський німецько-католицький притулок (1926–1927 рр.); інтернат для хлопчиків-румун (1898–1912 рр.) та інші [2].

Студенти отримують відомості про становлення суспільної опіки у краї не лише на лекціях, а й у результаті підготовки до семінарських занять; виконання індивідуальних самостійних робіт. Окрім того, практикується написання курсових робіт відповідної тематики, ці проблеми активно досліджуються майбутніми соціальними педагогами й під час роботи студентського наукового гуртка, що працює на кафедрі загальної та соціальної педагогіки ЧНУ імені Юрія Федьковича.

Висновки. Отже, у теоретичній підготовці соціальних педагогів важливе місце займає опікунська педагогіка як навчально-теоретична дисципліна, та, зокрема, висвітлення у її змісті історії розвитку суспільної опіки на певній території у конкретний історичний період. Аналізуючи, узагальнюючи та систематизуючи історико-педагогічний досвід функціонування різних типів опікунсько-виховних установ, студенти мають змогу апробувати позитивний досвід, накопичений у цих закладах, під час проходження соціально-педагогічної практики, а також уникнути прорахунків, які також були у їх роботі. Подальшої розробки потребують зміст та технології викладання спецкурсів з даної тематики, наприклад: «Становлення системи суспільної опіки на Буковині у австрійський період (1861–1918 рр.)»; «Функціонування опікунсько-виховних установ на Буковині у роки румунської окупації (1918–1940 рр.)»; «Діяльність відомих суспільно-громадських діячів на Буковині на ниві суспільної опіки дітей та молоді (60-ті рр. XIX ст. – 1940 р.)» тощо.

#### Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбов. л-ри, 2009. – 208 с.
2. Державний архів Чернівецької області. – Фонди 211 “Крайова Шкільна Рада Буковини в м. Чернівці” (1869–1918); 3 “Буковинська крайова управа” (1854–1918); 1 “Буковинська окружна управа” (1786–1853); 38 “Квестура поліції м. Чернівців” (1918–1940); 43 “Примарія міста Чернівці” (1918–1940).

3. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога : учеб. пособ. / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ “Сфера”, 2001. – 480 с.

4. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : [монографія] / В. А. Поліщук ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.

УДК 378.147:004

Л. А. МАТВІЙЧУК, О. Н. ДЕМ’ЯНЧУК

Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна»

## ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Важливим фактором сьогодні в системі освіти є інформаційні технології, які надають новизни та дозволяють трансформувати освітнє середовище і тим самим підвищити мотивацію студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, показав, що багато науковців досліджували проблеми впровадження інформаційних технологій серед них: Р. Гуревич, А. Єршова, М. Жалдака, І. Зверєва, Ч. Куписевича, С. Машбиця, Д. Матроса, І. Підласого, Є. Полата, М. Патланжонглу, С. Ракова, та ін.

**Метою нашого дослідження** є перевірка ефективності впровадження інформаційних технологій при підготовці майбутніх фахівців.

Наразі головним педагогічним завданням навчальних закладів повинно бути якомога швидше розширити використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі. Про впровадження інформаційних технологій говорять багато законопроектів, а саме нормативно-правова база з питань впровадження ІКТ в освіту [1].

Наразі стан впровадження засобів ІКТ в навчальних закладах надто низький, тому актуальним є розробка більшої кількості електронних ресурсів та використання їх в навчально-виховних цілях. Сучасні засоби дозволяють змінити ставлення студентів до заняття, наочно представити об’єкти та явища.

Впровадження будь-яких нововведень в освітній процес вимагає експериментальної перевірки, яка дає можливість встановити якісні та кількісні зміни в навчальному процесі та доведення актуального місця нових результатів. Такі показники повинні бути доведені з певними важливими результатами для навчального процесу.

Експеримент відбувався в Луцькому інституті розвитку людини Університету «Україна» та Волинському технікуму Національного університету харчових технологій, де було обрано контрольну та експериментальну групи. Контрольна група, це така група, в якій навчальний процес здійснювався відповідно до традиційної технології навчання, з допомогою традиційних методів і засобів. Експериментальна група – це група студентів, які навчалися за новою (інноваційною) методикою та з допомогою сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Головною метою було розв’язати завдання, які визначають критерії ефективності: рівень успішності студентів; активність та мотивацію студентів.

Експеримент проводився відповідно до запропонованої методики та розробленого засобу ІКТ, електронного навчально-методичного комплексу (ЕНМК) в навчальному процесі підготовки інженерів-програмістів.

В результаті проведення констатувального експерименту нами були виділені й обґрунтовані *рівні сформованості професійних знань* інженерів-програмістів: початковий (низький) рівень – менше 73% розв’язаних завдань; достатній рівень – 74–89% розв’язаних завдань; творчий – 90–100% розв’язаних завдань.

Для перевірки достовірності проведеного дослідження студентам було запропоновано низку завдань, за допомогою яких було встановлено їх рівні готовності до професійної діяльності (процесу навчання). В процесі було запропоновано три групи завдань, за допомогою яких встановлені рівні. Результати представлені в табл. 1.

Таблиця 1

**Рівні професійних знань майбутніх інженерів-програмістів**

Учасники експерименту студенти інженери- програмісти	Контрольна група				Експериментальна група			
	До початку експерименту		По завершенню експерименту		До початку експерименту		По завершенню експерименту	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Початковий (низький) рівень	15	75	15	75	8	80	5	50
Достатній (середній) рівень	5	25	5	25	1	10	3	30
Творчий (високий) рівень	0	0	0	0	1	10	2	20

Цей фактор можна пояснити тим, що навчальний процес відбувається за старими технологіями навчання використовуючи неякісну, застарілу на даний час методику та частковою відсутністю технічних засобів навчання. Ще одне пояснення даного фактора – немотивований викладач, хоча таке твердження є суперечливим.

В даній ситуації будуть вагомими дії викладачів змінити хід навчального процесу, створити сприятливе середовище для студентів [2]. Це пояснюється використанням більшої кількості засобів ІКТ, яких нині вистачає (завдяки розробкам викладачів), а саме їх комбінованим застосуванням, як для подання навчального матеріалу, проведення досліджень, виконання практичних робіт, здійснення контролю знань, так і для виконання самостійних завдань. Таке використання арсеналу сучасних засобів ІКТ зумовить певну мотивацію студентів за рахунок нових, наочних, цікавіших засобів.

Таким чином, результат експерименту свідчить про ефективність навчального процесу за допомогою сучасних засобів ІКТ. Метою залучення до використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій є електронний навчально-методичний комплекс з дисципліни «Емпіричні методи програмної інженерії» та апробований спецкурс «Проектування сучасних електронних ресурсів», які показали високий рівень успішності, якості реалізації нових ідей студентів.

Наступним завданням є визначення *рівня активності та мотивації студентів* у процесі навчання, так як цей фактор значно впливає на результат навчання. Мотивація в процесі успішності виступає чи не найголовнішим фактором. Розуміння значення мотивації у формуванні успішності студентів змушує нас до встановлення типу мотивації та її залежності від використання електронного навчально-методичного комплексу. Поміж типів мотивації ми досліджували зовнішню і внутрішню мотивацію студентів до профільних дисциплін. Під внутрішньою мотивацією розуміється та, яка співпадає з поставленою метою навчального процесу студентів, повне емоційне задоволення від технології навчання. Головним є прояв власної активності студента у навчальному процесі після введення нових засобів, що й пояснює ефективність використання таких інструментів у формуванні професійних знань студентів.

Зовнішня мотивація навчального процесу служить не головною метою досягнення результатів, а навпаки, засобом отримання результатів інших цілей. Прикладом такої мотивації є стремління студентів отримати стипендію, диплом відмінника. Дана мотивація служить не для отримання знань в даній галузі, а тільки для досягнення певних цілей, які студент ставить на першому етапі навчання. Тому викладачі змушені значну увагу приділяти для підвищення інтересу студентів до своєї дисципліни, тим самим забезпечити рівень успішності студента за допомогою інноваційної методики та засобів.

В процесі роботи ми використали методику встановлення спрямованості мотивації до навчальної дисципліни за допомогою запропонованої Т. Д. Дубовицької [3]. Дана методика складається із 20 тверджень та варіантів відповідей, які студенти заповнюють самостійно. В процесі опитування брали участь студенти двох груп: в першій 20 студентів, а в другій 10 студентів. Для отримання цінних даних ми відібрали найважливіші дисципліни, які якісно впливають на формування професійних знань – теорія ймовірності та математична статистика, об'єктно-орієнтоване програмування, інструментальні засоби візуального програмування дисципліни першої групи; веб-дизайн, теорія ймовірності та математична статистика, об'єктно-орієнтоване програмування, емпіричні методи програмної інженерії дисципліни другої групи.

По закінченню експерименту аналізу мотивації можна зробити висновок про те, що відбулися зміни: зовнішня мотивація – зменшилась у експериментальній групі з 40% до 30%, а в контрольній групі нічого не змінилось; внутрішня мотивація – в експериментальній групі збільшилась з 60% до 70%, а в контрольній групі лишилася без змін.

Таким чином, результат (табл. 2) показав, що на даному етапі експерименту успішність студентів експериментальної групи творчого рівня (високий) засвоєння була 10%, але через певний проміжок часу (по завершенню) виросла до 20%. Це пояснюється тим, що застосування засобів ІКТ (ЕНМК) задовольняє першу з вимог, що пред'являються навчальним процесом – забезпеченню 100% гарантії педагогічного результату – сформованості професійних знань.

Таблиця 2

**Мотивація та рівні мотивації студентів**

Тип та рівень мотивації	Контрольна група				Експериментальна група			
	До початку експерименту		По завершенню експерименту		До початку експерименту		По завершенню експерименту	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Зовнішня	6	30	6	30	4	40	3	30
Внутрішня	14	70	14	70	6	60	7	70
низький	5	25	5	25	3	30	2	20
середній	9	45	9	45	5	50	6	60
високий	6	30	6	30	2	20	2	20

Отже, в результаті використання електронного навчально-методичного комплексу спостерігаються якісні зміни мотиваційної діяльності студентів в експериментальній групі, так як процес навчання набирає нового вигляду, а студент виконує нові функції – сучасного студента з використанням інформаційних технологій та засобів.

## Література

1. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» // ВВВ Україна. – 2007. – № 12. – С. 102.
2. Данилевич Л.П. Створення засобів наочності з використанням комп'ютерних технологій / Л. П. Данилевич, О. М. Лиходід // Професійна підготовка педагогічних працівників. – Київ–Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2000. – С. 16–24.
3. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 42–45.

УДК 378.091.322:81\*243

К. Д. МАТІЙЧУК

*Приватний вищий навчальний заклад «Буковинський університет»*

### **ФОРМИ ТА МЕТОДИ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Трансформаційні процеси, що відбуваються сьогодні в Україні, вимагають приділити особливу увагу підготовці вчительських кадрів. З огляду на реформування системи вищої освіти, необхідний новий підхід до організації підготовки, зокрема й майбутніх учителів іноземних мов. Він полягає в інтегруванні фахових і професійно орієнтованих дисциплін, ущільненні навчального матеріалу, встановленні міжпредметних зв'язків. Інтегративні зв'язки фахових дисциплін з професійно орієнтованими мають суттєвий вплив на розвиток мислення майбутніх педагогів, що передбачає включення мовних знань, умінь та навичок у всі дисципліни професійного циклу. У процесі фахової підготовки важливо не лише навчити студентів здобувати, запам'ятовувати й систематизувати інформацію, але й застосовувати раніше отримані знання під час вивчення інших предметів. Цього можна досягти, організовуючи навчальний процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі інтеграції знань з предметів фахового й професійно-орієнтованого циклів.

Мабуть чи не єдиним документом в Україні, де зустрічається термін “фахова дисципліна”, є Наказ Міністерства освіти і науки України № 847 від 24.12.2003 “Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти” [5], в якому визначається необхідність надання таблиці відповідності показників забезпеченості вищого навчального закладу ліцензійним умовам надання освітніх послуг з підготовки на відповідному рівні освіти. Фахові дисципліни згадуються у поясненні щодо частки науково-педагогічних працівників з науковими ступенями та вченими званнями, які забезпечують викладання лекційних годин фахових дисциплін навчального плану спеціальності (% від кількості годин). На основі вивчення європейського, російського та вітчизняного освітніх стандартів фаховими дисциплінами у підготовці учителів іноземних мов можна назвати всі дисципліни, які входять до циклу професійної та практичної підготовки (вибіркові навчальні дисципліни) ОКР “бакалавр”, та дисципліни циклу природничо-наукової, професійної та практичної підготовки ОКР “спеціаліст”. Ці дисципліни формують базову професійно-профільну компетентність; розширюють та поглиблюють професійну компетентність випускника в обраній галузі.

Звідси постає й проблема формування особистості вчителя, який буде не просто виконавцем інституційних, адміністративних і методичних розпоряджень та рекомендацій, а виступатиме професіоналом, готовим і здатним в педагогічних цілях виходити за межі програмних вимог, проявляти себе більш універсально, як цілісна особистість та впливати на вихованців через своєрідність своєї індивідуальності. Це означає, що учитель іноземних мов, зокрема, повинен професійно самореалізуватися, тобто розвиватись як професіонал “за допомогою професійної свідомості, мотивів досягнень у професії, спрямованості її діяльності на реалізацію професійного ідеалу у відповідних соціальних умовах, засобами професійної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку та самоствердження” [4, с. 17].

Готовність до професійної самореалізації майбутнього учителя іноземних мов є якісним станом розвитку особистості, що фіксує його рівень розвитку як професіонала, визначається сформованістю професійної свідомості, мотивів досягнень у професії, спрямованістю на реалізацію професійного ідеалу у відповідних соціальних умовах, професійною компетентністю та працездатністю. Основними критеріями готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів іноземних мов можна вважати: професійне самовизначення, активність у професійному зростанні, професійна компетентність, професійні та комунікативні уміння, педагогічні та комунікативні здібності. Також можна виокремити три рівні розвитку професійної самореалізації особистості майбутнього учителя іноземних мов: елементарний, проблемно-пошуковий, творчий.

Виходячи з вищесказаного, погоджуємося з висновками науковців щодо того, яким має бути профіль сучасного учителя іноземних мов: “високий рівень іншомовної, міжкультурної та фахово-дидактичної компетенції, наявність особистісних якостей та високий рівень розвитку соціальної компетенції, здатність до саморозвитку і самоосвіти” [1]. Учитель повинен розуміти механізми вивчення і засвоєння мов, враховувати специфіку навчання мов, мати уявлення про особливості раннього та білінгвального навчання. Він має стати експертом у питаннях навчання і вивчення мови, до яких слід віднести: опанування навчальними стратегіями та техніками навчання іноземних мов; здатність оцінити, обрати, підготувати навчальні матеріали; вміти використовувати ІКТ у навчальному процесі, скеровувати

навчальний процес у рамках автономного, самокерованого навчання тощо. Сьогодні підготовка вчителя іноземної мови у теоретичній фазі зосереджується на фахових аспектах – ґрунтовне вивчення мови та літератури, лінгвістики та літературознавства. Проте наявність ґрунтовних країнознавчих, мово- та літературознавчих і культурологічних аспектів має другорядне значення. Підготовка такого учителя – професіонала починається з вищого навчального закладу.

Повноцінна реалізація особистісного ресурсу майбутніх учителів іноземних мов можлива завдяки дотриманню певних педагогічних умов. “Підготовка сучасного педагога передбачає подолання традиційності, набуття рефлексивного мислення, здатності коригувати свій понятійний апарат й адаптувати попередній досвід до сучасних умов полікультурності” [3, с. 134]. Більшість дослідників розглядають творчий процес підготовки фахівців як комплекс певних розумових дій творчого й нетворчого характеру, що взаємодіють, утворюють певну системну цілісність і дають змогу досягти потрібного результату [2, с. 3]. Одним із пріоритетних завдань фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов є вироблення умінь і навичок самостійної роботи, оскільки жодна дидактична технологія не може гарантувати студентам вільного оволодіння мовою, удосконалення полікультурних умінь, розширення загального світогляду, осмислення реалій іншої культури, можливість творчої самореалізації, а лише допомагає подолати труднощі в процесі отримання знань та їх подальшого поповнення й удосконалення.

Найоптимальнішими методами інтерактивної взаємодії майбутніх учителів іноземних мов є: дискусійні методи; аналіз ситуацій морального вибору; метод мозкового штурму; ділові й рольові ігри; метод проєктів та ін. Зазначені методи передбачають структурований обмін інформацією, думками, оцінками, особистим досвідом. У процесі застосування цих методів студент може виконувати роль доповідача і формулювати власну думку, може бути слухачем і тим самим виконувати роль адресата комунікації, може бути загальною інстанцією звернення або посередником комунікації і, нарешті, він може виконувати регульовальну функцію. Важливим моментом для реалізації цих методів є готовність студентів не лише передавати інформацію, але й висловлювати власні думки, почуття, демонструвати рівень володіння риторичними навичками, уміння працювати в групі. Для того, щоб керувати дискусією, відстежувати дотримання правил гри, перевіряти хід роботи, треба обрати лідера. Універсальність таких методів полягає в урахуванні різних поглядів і залученні всіх студентів до активної участі в роботі.

У 1990 р. у праці «Die wissenschaftliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – Anspruch und Wirklichkeit» Г.-Ю. Крумм [6] наголосив на тому, що провідною функцією навчання іноземних мов стало мовне виховання, йдеться про зв'язок навчання мов з цілеспрямованою підготовкою учнів до автономного, неперервного вивчення іноземних мов протягом життя, використання нових медійних засобів навчання у цьому процесі, про діяльнісно-орієнтоване заняття з іноземної мови, яке поєднує міжкультурне навчання із її засвоєнням.

Найсуттєвішим компонентом міжкультурної підготовки майбутніх учителів іноземних мов вважається спроможність виявити і зрозуміти культурні спільності та відмінності між власною та іншою культурою, а також фонові знання про історію, політичний, державний устрій, географію, суспільство країни цільової мов, тобто пов'язані із практикою навчання і вивчення мов знання» [1].

Сучасний підхід до організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів іноземних мов полягає здебільшого в поглибленні знань студентів з педагогіки, психології й фахових дисциплін, а саме: країнознавства, літератури країн, мови яких вивчаються, лексикології, стилістики, теоретичної граматики, історії мови, лінгвокультурології, у межах яких розглядаються питання полікультурності, вивчаються особливості міжкультурного спілкування, створюються умови для формування лінгвосоціокультурної компетентності, удосконалюються вміння працювати з джерелами інформації. При застосуванні такого підходу виникає, однак, небезпека того, що знання, які студенти здобувають у процесі навчання, можуть залишитися на рівні відтворення. Перехід на вищий рівень, рівень застосування знань, потребує здійснення практичних дій, спрямованих на використання отриманої інформації. Лише в цьому випадку можна реалізувати мету навчання – сформувати у студентів уміння та навички організувати свою пізнавальну діяльність, керувати нею і спрямовувати її на досягнення суспільно значущих цілей.

**Висновки.** Отже, важливим завданням підготовки майбутніх фахівців є створення умов для повноцінного, гармонійного, цілісного, творчого розвитку та вдосконалення особистості, впровадження стилю довіри, співпраці, толерантності, співтворчості в стосунках між усіма учасниками педагогічного процесу. Вища освіта має бути не лише особистісно орієнтованою, але й особистісно розвивальною. Використовуючи різноманітні форми і засоби самоосвітньої діяльності у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов, варто акцентувати увагу на розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного студента, виявляти і використовувати власний досвід особистості, допомагати їм пізнати себе, самовизначитися.

## Література

1. Гаманюк В. А. Профілізація професійної підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині [Електронний ресурс] / В. А. Гаманюк. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/ped/2012\\_100/Gaman.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2012_100/Gaman.pdf)
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.
3. Зоренко І. Педагогічні умови ефективного формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов [Електронний ресурс] / І. Зоренко // Гуманізація навчально-виховного

процесу. – Слов'янськ, 2012. – Спецвипуск 8. – Ч. I. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/gnvp/2012\\_8\\_1/8-1/17.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/gnvp/2012_8_1/8-1/17.pdf)

4. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лебедик Ігор Валерійович. – Кіровоград, 2007. – 25 с.

5. Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти / Наказ Міністерства освіти і науки України № 847 від 24.12.2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/license/nkz847/vo.doc>. (12.11.09)

6. Wehmer S. Lernberatung / S. Wehmer // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [К.-R. Bausch, Н. Christ, Н.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen, Basel : A. Francke, 2007. – 656 s. – S. 344–346.

УДК 371.134+371.321.1-026.15(045)

О. О. МЕРГУТ

*Науково-методичний центр професійно-технічної освіти  
та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області*

## **КРЕАТИВНЕ УРОКОТВОРЕННЯ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Актуальним питанням сьогодення постає та потребує подальшого розвитку проблема впровадження інноваційних педагогічних технологій та оновлення змісту самого уроку як основної форми навчання у процесі підготовки висококваліфікованих фахівців.

**Метою даної статті** є розкриття змісту та особливостей інноваційної діяльності педагога професійної школи, який здатний креативно творити урок, маючи на меті виховати творчого фахівця.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасному світі проблема якості освіти – одна з найактуальніших, а вагомим чинником її забезпечення є особистість педагога, до якого завжди висувалися високі вимоги щодо професійної компетентності й фахової майстерності. Зміни в системі освіти вимагають від педагогів професійної школи переорієнтації на сучасні інтерактивні технології, атмосферу співпраці та формування партнерських відносин із учнями. З позицій системного підходу інноваційна діяльність розглядається як особистісна активність, пов'язана з виникненням та поширенням нововведення.

Найважливішою умовою успішності інноваційної діяльності вважається психологічна готовність педагогів до прийняття нововведення. Інновації у педагогічній діяльності розглядаються як нововведення в педагогічній системі, які покращують результати навчально-виховного процесу, формують новий стиль навчання.

Сьогодні широко застосовуються різноманітні педагогічні технології навчання, а саме технології життєтворчості, інтерактивного навчання, проєктні технології, створення ситуацій успіху у навчальному процесі, застосування елементів віртуалізації навчання, сугестопедичних методів навчання тощо.

Широкий спектр інноваційних методик допомагає педагогу урізноманітнити педагогічний процес.

Головна проблема, яку повинна вирішити педагогічна технологія, – спрямованість процесу навчання на розвиток особистості.

*Зокрема, педагог професійної школи* – головна дійова особа будь-якого процесу навчання. Уміння розкрити явища чи процеси в розвитку, відтворити принцип науковості у професійній підготовці, створення майстер-класів, проведення творчих виставок, виставок тематичного спрямування, створення системи тестового контролю знань і умінь учнів, навчальних посібників і підручників – це ті сходинки, за якими визначається рівень його професійної компетентності. Пріоритетом сучасного педагога є творчий пошук і розвиток професійної майстерності. Педагог буде успішним, якщо буде теоретично грамотним, творчо активним, якщо він упевнений у собі і своїх силах, якщо має визнання колег, адміністрації, якщо його працю гідно оцінюють морально і матеріально. Але головне – це оцінка учнів.

Діяльність педагога має сьогодні носити творчий характер, а креативність в урокотворенні має призводити до творчої співпраці педагога та учнів. Проєктування навчального процесу в особистісно-орієнтованій системі навчання не обмежується тільки спеціальним конструюванням навчального матеріалу, яке б забезпечувало учню свободу вибору в роботі з цим матеріалом. Важливо, як цей матеріал педагог використовує на уроці.

Урок був і залишається основним елементом навчального процесу, але в системі особистісно-орієнтованого навчання суттєво змінюється його функція, форма організації. У сучасних умовах змінюється режисура уроку. Учні постійно знаходяться у співробітництві з педагогом у режимі діалогу (полілогу), висловлюють свої думки, діляться своїм розумінням змісту, обговорюють те, що пропонують одногрупники, за допомогою педагога ведуть відбір змісту, закріпленого науковим знанням.

Основними вимогами до сучасного уроку є:

- пріоритет особистості учня в організації освітнього процесу;
- орієнтація та процес навчання;
- орієнтація на особистісні досягнення учнів;
- створення емоційно-актуального фону уроку;
- чітке визначення освітніх, виховних і розвивальних завдань уроку;

- раціональна єдність словесних, наукових і практичних методів навчання;
- використання активних методів навчання;
- зв'язок з раніше вивченим, досвідом, набутим учнем;
- формування вмінь учнів самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці;
- заохочення прагнень учнів знаходити свій спосіб роботи з навчальним матеріалом.

Метою особистісно-орієнтованого уроку є створення умов для виявлення пізнавальної активності учнів.

Засобами досягнення педагогом цієї мети можуть бути: використання різноманітних форм і методів навчальної діяльності, які дозволяють розкрити суб'єктний досвід учнів; створення атмосфери зацікавленості кожного учня в результатах роботи всієї групи; стимулювання учнів до висловлювань, використання різних способів виконання завдань без побоювань помилитися, отримати хибну відповідь тощо; використання протягом уроку дидактичного матеріалу, який дозволяє учневі обрати найбільш значущі для нього вид та форму змісту навчального матеріалу; оцінка досягнень учня протягом усього процесу його діяльності, а не тільки за кінцевим результатом; заохочення прагнень учня знаходити свій спосіб роботи, аналізувати протягом уроку роботи інших учнів, вибирати та освоювати найбільш раціональні з них; створення на уроці педагогічних ситуацій спілкування, які б дозволяли кожному учневі виявляти ініціативу, самостійність, виборність у способах роботи, створення обстановки для природного самовираження учня.

Який же урок є креативно побудованим?

Креативним сучасний можна назвати той урок, що побудований на засадах розвиваючого навчання, а також сприяє розвитку в учнів розумових операцій: умінь аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації, класифікації, визначення причинно-наслідкових зв'язків та залежностей між різноманітними фактами, явищами, а також виробленню навичок логічного структурування. Це урок творчості, нестандартності у проведенні, із дивним початком та позитивним завершенням. Це урок емоційно наповнений та насичений інтерактивною діяльністю. А ще – це урок побудови взаємостосунків у колективі.

Крім того, використання на уроках різних інноваційних технологій забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань з предмета, дає відчуття потреби в самоосвіті, формує стійкий інтерес до матеріалу, що вивчається, сприяє розвитку творчої особистості.

Але ж всі інноваційні процеси стосуються, насамперед, уроку, особливо його структури.

Організаційну форму навчання педагог обирає, залежно від теми, яка вивчається, та на підставі системного підходу до викладання свого предмета.

Уроки теоретичного і виробничого навчання в ПТНЗ, весь навчальний процес, вся система контролю знань повинні відповідати таким сучасним вимогам:

- підготовка учня до подальшого самостійного оволодіння знаннями;
- розвиток уміння трансформувати знання в професійну компетентність.

*Основні завдання*, які педагог повинен ставити перед собою:

- оптимізація уроків теоретичного і виробничого навчання; застосування інноваційних методів і прийомів навчання;
- впровадження інноваційних виробничих технологій у навчально-виробничий процес.

Педагогічна майстерність розглядається як досконале, творче виконання педагогом професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного учня, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення учнів.

Творчість є обов'язковою умовою майстерності, педагогічна майстерність формується й удосконалюється на основі творчої активності педагога, пошуково-перетворюючої діяльності в навчально-виховному процесі. Саме тому творчий педагог може ще не встигнути стати майстром, але необхідною умовою руху до педагогічної майстерності є його творчість [4, с. 34].

За словником психолога-практика (С. Ю. Головін), креативність – це “творчі здібності індивіда – здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Характерна готовність до продукування принципово нових ідей і входить в структуру обдарованості як незалежний чинник.

Креативність тісно пов'язана як з цікавістю і дослідницькою поведінкою, так і з пошуком нових відчуттів – бажанням зробити щось нове урізноманітнити свою діяльність [3, с. 72].

Педагогу професійної школи необхідно бути креативним у відборі методів та методичних прийомів навчання в процесі підготовки до уроку. Необхідно розвивати у собі педагогічну творчість, аби завдяки своїй винахідливості залучити учнів до творчої діяльності.

### Література

1. Богоявленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей / Д. Б. Богоявленская // Психологический журнал. – 1995. – № 5. – С. 35–41.
2. Грановская Р. М. Конфликт и творчество в зеркале психологии / Р. М. Грановская. – М. : Генезис, 2002. – 573 с.
3. Єрмола А. М. Креативність в основі моніторингу. // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – № 8. – С. 71–72.

4. Козленко В. Н. Проблема креативності личности / В. Н. Козленко // Психология творчества. – М., 1990. – С. 131–148.

5. Тюріна Т. Г. Феномен інтуїції / Т. Г. Тюріна. – [Вид. друге, переробл. і доп.] – Львів : СПОЛОМ, 2005. – 120 с.

УДК 378:070.4

Н. М. МИКОЛАЄНКО

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

## **ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ РЕДАКТОРІВ**

Активізація міжнародної взаємодії, розвиток науково-технічного прогресу, глобалізація культури та інші чинники спричинили значну трансформацію сучасного суспільства. Постійні зміни в освітньому житті висувають нові вимоги до підготовки майбутнього фахівця. Це зумовлює потребу в оновленні формування професійної культури.

Вітчизняні та зарубіжні науковці розглядали різні аспекти пошуку ефективних педагогічних умов формування професійної культури (Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський та інші); формування професійної культури в сучасній філософії освіти (І. Зязюн, В. Кремень, П. Саух та інші); теоретичні положення компетентнісної освіти (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна та інші); ідеї формування професійної культури у європейському освітньому просторі (І. Васютенкова, Л. Воротняк, Л. Данилова, Л. Перетяга та інші); концептуальні основи професійної підготовки майбутніх редакторів друкованої продукції (М. Феллер, Н. Вернигора, Н. Зелінська, Ю. Єлісєвєнко, А. Мамалига, В. Різун, М. Тимошик та інші).

У своїй праці «Эффективность сообщения и литературный аспект редактирования» М. Феллер зауважує, що праця сучасного редактора складна і багатоманітна. Це, насамперед, – громадська діяльність (участь у формуванні інформаційної системи суспільства), що починається з визначення того, які видання, на які теми, з якими особливостями розробки, викладу й оформлення сьогодні потрібні передовсім, і продовжується як добір авторів, формування творчих колективів, своєрідне керування їх працею [1, с. 8].

Рафінований професіоналізм, багатоаспектність, якщо не універсальність, діяльності й конкретно виявлена творча орієнтація редактора-фахівця – як її розуміють, зокрема, сучасні західні дослідники (Б. Льюї, Р. Дерікур, Л.-Т. Шарп та І. Гантер та інші) – усе це риси, що дозволяють говорити про формування принципово нової моделі редактора [2].

На нашу думку, сьогодні це не редактор, уся робота якого зводиться до формальних реконструкцій тексту або словозамін, – традиція, яку на початку ХХ століття відзначав Г. Честертон. Як приклад, Г. Честертон у своєму оповіданні [3] описує провінційного редактора, який займається «приємною і корисною діяльністю» – замінює «надприродний» на «чудесний», «перелюб» на «негідну поведінку» і т.п.; а іншого героя, кореспондента, зі знанням справи розкриває деякі редакторські прийоми: «ставити кінець оповідання на початок і перетворювати його у заголовок». Сучасний редактор – це не «садівник», що «ретельно вискубує бур'яни», – як визначив його функції Б. Ларін [4].

М. Тимошик зазначає, що «редактор – це основний творчий працівник у видавництві, який безпосередньо відповідає за редагований оригінал, його структурний, інформативний, науковий і мовностилістичний рівень. Образно кажучи, завданням редактора є професійно провести доручений йому оригінал всіма етапами редакційно-видавничого процесу – від редагування авторського оригіналу до перевтілення його в конкретний вид видавничої продукції та випуску у світ [5, с. 213–214]. Сучасного редактора український науковець В. Різун називає «професійним читачем», що проникає у творчу лабораторію автора, знається на особливостях читацького сприймання і розуміння, а також є фахівцем із науки про текст. Не тільки українська, а й світова практика визначає редактора прискіпливим кваліфікованим читачем авторського матеріалу. «Читач матеріалу» (copyreader), а пізніше – «редактор» (copyeditor) так в американській практиці називають редактора. «Він справді читач. Читач-критик. Читач-інтерпретатор. Читач-аналітик. Читач-фахівець. Читач-мовник. Читач-психолог. Читач, який фахово аналізує, критикує, перевіряє, виправляє, радить, допомагає, спрямовує, переконує» [6, с. 69].

Німецький дослідник Д. Керлен переконаний, що сучасний редактор є «наставником інформаційного суспільства» [7, с. 171]. Ні, він не стає наглядачем, пояснює Керлен. На відміну від будь-якої «природної» ієрархії цінностей, ринкова модель позиціонує себе і на культурному полі. Але, якщо раніше культурні чинники підпорядковувалися панівній ідеології (соціалізм, релігія тощо), то сьогодні, коли держава чи уряд усунулися з позицій «утримувача основ», роль наставника суспільства переходить до видавця, редактора [7, с. 171].

Професор Н. Зелінська зазначає: «...міра причетності редактора до появи нових повідомлень, звичайно ж, буде різною, але, певно, у цьому і полягає професіоналізм – «дозувати» зусилля залежно від конкретної потреби і в межах власної компетенції» [2].

Зауважимо, що у редакторській практиці є багато суб'єктивних упереджень. Однак соціальна відповідальність редактора має бути вищою від цих упереджень. Редактори мають пам'ятати, як наголошує



В. Теремко, що непрофесійний, несамовимогливий підхід працює проти автора, редактора, шкодить книзі як суспільному феномену і товару, авторитету видавництва, спричиняє некритичне ставлення до низькопробних видань, деградацію суспільного середовища [8, с. 9–11].

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що до розуміння структури професійної культури майбутніх редакторів існують різні підходи. Наприклад, професійна культура обмежується професійними навичками, уміннями, знаннями, а культурний аспект діяльності забезпечується загальною культурою індивіда. На наш погляд, більше прогресивним і актуальним є підхід І. Моделя, що виокремлює в структурі професійної культури дві складові – практиологічну (професійні навички, уміння, знання, професійна свідомість, світогляд) і духовну, елементами якої є професійна мораль і професійна естетика, тобто, моральна й естетична культури.

М. Тимошик у своєму посібнику «Книга для автора, редактора, видавця» виділяє три блоки вимог для редакторів, серед яких третій – професійні. Наприклад, загальні вимоги: вища освіта (видавнича справа, журналістика); досвід роботи в друкованій періодиці (суспільно-політичній, для дозвілля) не менше трьох років; абсолютна грамотність, вільне володіння ПК; досвід роботи з юридичними і бухгалтерськими документами. До ділових якостей науковець відносить уміння ставити завдання й добиватися їх виконання; емоційна зрівноваженість; повна віддача роботі, самостійність, цілеспрямованість; творчий потенціал; комунікативні та аналітичні здібності; гнучкість мислення.

Щодо професійних вимог, то це – вміння організувати редакційний процес (організація роботи редакторів, залучення авторів); досвід редагування (гарний стиль) та оформлення матеріалів, пошук фотоматеріалів, робота з художниками, контакти з інформаційними агентствами; навички макетування (макетна сітка), добре знання англійської (німецької) [5, с. 205].

На нашу думку, цікавою у М. Тимошика є своєрідна формула узагальнених кваліфікаційних вимог до сучасного редактора та видавця в нинішніх умовах розвитку українського суспільства. Це – професіоналізм, порядність, патріотизм.

В. Карпенко виводить свою формулу майстерності редактора: професіоналізм, помножений на талант. Спільний складник – світогляд (професіоналізм при цьому – знання (ерудиція) плюс практика (навички), що спираються на талант) і підсумовує: «редакторська майстерність впливає з майстерності журналістської і є її продовженням». Редактор – і ремісник (професіонал), і митець (представник вищого рівня професіоналізму) [9; с. 68-69]. Також зазначимо, що В. Карпенко у праці «Основи редакторської майстерності» досліджує триєдину сутність майстерності, яку складають професіоналізм, талант і труд.

У даному контексті цінною є думка І. Зязюна, який стверджує, що кінцевим підсумком освіти є внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути добрим творцем у фаховій діяльності. Вищий підсумок освіти – духовний стан нації, зростання національної самосвідомості [10, с. 5].

Отже, сучасний редактор є прикладом для майбутніх фахівців, а також важливим у підготовці майбутніх редакторів є ефективна розробка на державному рівні концепції формування професійної культури працівників видавничої справи; створення моделі їх діяльності на таких принципах: історизму; толерантності; етичності; системності, який полягає у взаємозв'язку об'єктивних та суб'єктивних чинників; прогнозування, який полягає в розробці та аналізі подій, явищ, процесів.

### Література

1. Феллер М. Эффективность сообщения и литературный аспект редактирования. / М. Феллер. – Львів : Вища шк., 1987. – С. 8.
2. Зелінська Н. Сучасний редактор : проблеми професійного вишколу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=218>. – Загол. з титлу екрану. Мова : укр. – Перевірено : 13.03.2013.
3. Честертон Г. Тайны отца Брауна : рассказы [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.e-reading-lib.org/book.php?book=93576> – Загол. з титлу екрану. Мова : укр. – Перевірено : 13.03.2013.
4. Побідаш І. Професія редактора: термінологічний, творчий та функціональний аспекти [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://papers.univ.kiev.ua/zhurnalistyka/articles/The\\_profession\\_of\\_an\\_editor\\_terminological\\_creative\\_and\\_functional\\_aspects\\_14931.pdf](http://papers.univ.kiev.ua/zhurnalistyka/articles/The_profession_of_an_editor_terminological_creative_and_functional_aspects_14931.pdf) – Загол. з титлу екрану. Мова : укр. – Перевірено : 13.03.2013.
5. Тимошик М. Книга для автора, редактора, видавця : [практичний посібник]. – 2-ге вид., стереотипне. / М. Тимошик. – К. : Наукова культура і наука, 2006. – 560 с.
6. Різун В. Літературне редагування : Підручник. – К. : Либідь, 1996. – 240 с.
7. Kerlen D. The Publisher: Tutor of the Information Society // Communication Research and Media Science in Europe. Berlin; New York, 2003. – P. 171–185.
8. Теремко В. Філософсько-економічні виміри буттєвості книги / Василь Теремко // Вісник Книжкової палати. – 2010. – № 9. – С. 9–11.
9. Карпенко В. Основи редакторської майстерності. Теорія, методика, практика : [підручник]. / В. Карпенко. – К. : «Університет Україна», 2007. – 431 с.
10. Зязюн І. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 12–16.

**РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН В ЕКОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МОЛОДІ**

Якість освіти молоді є одним із чинників рівня розвитку суспільства. Кожен історичний етап корегує навчальний процес, сучасна педагогічна наука адаптована до запитів суспільства. Екологічна криза кінця XX – початку XXI століття зумовила усвідомлення необхідності збереження рівноваги в системі «природне середовище–суспільство–людина» як одного з найважливіших завдань людства. Специфіка сьогодення передбачає акцентування уваги щодо екологічної складової освіти. У сучасній системі освіти постало нагальне питання щодо пріоритетного значення екологічного та етичного виховання особистості, яка б дбала не тільки про своє власне вдосконалювання, саморозвиток, добробут, але й переймалася турботою про навколишнє природне середовище. Екологічне виховання, виступає як процес впливу на учня з метою формування особистості.

Одним із головних завдань сучасної системи освіти є формування всебічно розвиненої особистості, яка виявляє гнучкість мислення, творчі здібності, високий рівень ініціативності й самостійності. Особливого значення у процесі розвитку різноманітних якостей особистості набувають дисципліни природничого циклу та високофахове викладання цих курсів. Метою вчителя-природознавця є комплексне формування принципово нового ставлення учня до біосфери. Екологічна освіта підростаючого покоління є одним з найважливіших завдань для вчителя природничих дисциплін. Викладач на уроках природничого циклу повинен формувати пізнавальні орієнтири та духовні цінності, необхідні для відповідального ставлення молоді до природи та навколишнього середовища.

Актуальність окресленого питання функціонування системи екологічної освіти у змісті природничо-наукових шкільних предметів зумовила невідкладного розв'язання таких завдань:

- дослідити наукові доробки з окресленого питання;
- проаналізувати здатність до виокремлення, оцінки, розуміння сучасних екологічно спрямованих процесів з метою забезпечення екологічної рівноваги;
- окреслити умови формування в учнів гуманістичного підходу та особистої причетності до збереження ноосфери, навичок раціонального природокористування.

Аналіз науково-теоретичної та методичної літератури засвідчує, що проблема екологічної освіти була завжди актуальною у вітчизняній педагогічній науці. Екологічну освіту вчені, педагоги-практики розглядали як важливий засіб підготовки розвиненої особистості, забезпечення її зв'язку із суспільством та довкіллям. Зокрема, заслуговують уваги наукові студії таких сучасних дослідників як: Н. Петрова, Н. Смолянук, Л. Шаповал, С. Шамлей. Також слід зазначити, що цю проблему досліджувало чимало радянських науковців, а саме: О. Сластьоніна, Е. Шапокенє, О. Дорошко, С. Кашлєва, В. Ковтун та ін.

Нагальними завданнями вчителя на шляху екологічного виховання підростаючого покоління є надання ґрунтовних теоретичних знань щодо закономірності розвитку природи й суспільства; розвиток практичних умінь та навичок спілкування з природою, дбайливого ставлення до природи; формування активної громадської позиції щодо вирішення екологічних проблем. Тобто в процесі навчання набуті знання мають бути засобом виховання. Набуття знань повинно бути інформативним щодо інтегрування різноманітних явищ, що маркують середовище.

Загальна та екологічна освіта є стратегічним підґрунтям розвитку особистості, суспільства, нації й держави. Саме завдяки засобам екологічної освіти на уроках природничого циклу школярі отримують знання про взаємозв'язок природи й суспільства, які сприяють усвідомленню особливого статусу природи в житті людства. Рівень фахової підготовки вчителя природничих дисциплін повинен відповідати вимогам культуризації, гуманізації та інтелектуалізації суспільства. Саме діяльність такого фахівця сприяє досягненню цілісності та дієвості природничих знань учнів, оперативності й системності мислення, усвідомлення рівнозначності всіх форм життя на Землі.

Лише педагог, що має ґрунтовні біологічні знання, сформовані інтелектуальні вміння, педагогічну інтуїцію, творчу активність зможе знайти правильні педагогічні шляхи розв'язання вищезазначених проблем. Ці якості притаманні особистості педагога з високим рівнем теоретичних та практичних знань, які забезпечують синтез не лише знань, умінь і навичок, а й морально-ціннісних орієнтацій вчителя, його професійних позицій, прагнення до самореалізації у творчій діяльності та постійного самовдосконалення. В умовах складної екологічної ситуації, швидкого оновлення змісту природничої освіти вчитель-природознавець є відповідальним за світогляд майбутніх поколінь, їх гармонійне співіснування з природою, раціональне природокористування, екологічно виправдану поведінку[1].

На процеси формування екологічної культури впливають конкретні соціальні та екологічні умови. Державні перетворення в Україні наприкінці XX – на початку XXI століття спричинили зміни в соціальних структурах, наповнили їхнє функціонування новим екологоспрямованим змістом, детермінували потреби у розробці вихідних засад удосконалення та підвищення ефективності освіти щодо забезпечення екологічної підготовки молоді, що в подальшому вплине на екологічну та практичну діяльність.

Питання взаємодії людського суспільства й природи є однією з суспільно пріоритетних проблем минулого та сучасності, успішне рішення якої залежить від рівня екологічної культури викладача природничих дисциплін. Під час відродження національно-культурного життя України наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття, в умовах складної екологічної ситуації, що виникла в суспільстві, педагогічно-науковці, учені-природознавці та вчителі-практики вели інтенсивні пошуки нового змісту, шляхів, форм і методів екологічної освіти та виховання шкільної і студентської молоді. У вирішенні цих завдань провідна роль належала вищим педагогічним навчальним закладам, які здійснювали загальнопедагогічну та спеціально-методичну підготовку вчительських кадрів, зокрема й у галузі формування еколого-педагогічної культури майбутнього спеціаліста, як обов'язкового чинника його професійної кваліфікації[2]. Успішність фахової діяльності майбутніх вчителів природничих дисциплін, насамперед залежить від рівня сформованості еколого-педагогічних цінностей, мотивів, інтересів. Саме тому фахова підготовка студентів природничих факультетів вищих навчальних закладів полягає в набутті певного обсягу знань, й водночас, формуванні ціннісного ставлення до еколого-професійної діяльності. Позитивна динаміка професіоналізму майбутніх педагогів, зокрема й з природничих дисциплін, можлива за умови орієнтування процесу екологічної підготовки студентів у вищій школі на систематичне формування екологічної свідомості у ході аудиторних та практичних занять. Корисний досвід природоохоронної освіти й виховання майбутніх учителів застосовують на природничих, природничо-географічних та педагогічних факультетах вищих педагогічних закладів України коли до навчального процесу почали залучати факультативні спецкурси та обов'язкові курси з питань природоохоронної підготовки студентів до природоохоронної діяльності в школі.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. вчені, методисти, учителі активізували пошуки загальнопедагогічних та соціально-методичних підходів до екологічної освіти й виховання молоді, формуванням науково обґрунтованих взаємин між індивідом та довкіллям. У досліджуваному періоді проблеми охорони природи стають об'єктом комплексного дослідження й постійної уваги державних і громадських освітніх організацій [1; 3].

Провідні вчені-природознавці з метою удосконалення змісту природоохоронної підготовки студентів окреслили основні екологічні ідеї та поняття, підґрунтям яких є певні системи знань. Значущими видаються ідеї методистів-природознавців вищих педагогічних закладів України, а саме: Київського, Сумського, Тернопільського та Харківського стосовно педагогічної доцільності міжпредметного підходу до формування у студентів екологічних понять, застосування набутих знань, умінь і навичок в екологічній освіті та вихованні. Практична підготовка студентів природничих факультетів до виховання екологічної спрямованості проводилася викладачами педагогічних закладів на лекціях, семінарських та практичних заняттях на яких розкривалися питання охорони навколишнього середовища. Процес підготовки майбутніх вчителів буде результативним за умови отримання не тільки власне екологічних знань, але й формування психолого-педагогічних та методичних засад упровадження цих спеціальних знань до освітнього процесу. Отже екологічна підготовка майбутніх учителів буде вважатися якісною, якщо вона забезпечує формування педагогічних умінь, здатність виявляти рівні екологічної культури учнів, складати програми й обирати доцільні методи екологічного виховання, добирати навчальний матеріал для створення проблемних ситуацій.

Отже, підводячи підсумок можна стверджувати, що роль вчителя природничих дисциплін в екологічній підготовці індивіда загалом, й молоді зокрема, не можлива без формування високого рівня екологічної культури, загальнолюдських цінностей щодо ставлення до природи та довкілля. Вчитель-природознавець – це особистість якій притаманний високий рівень екологічної культури, основою якого є розуміння природи як вищої цінності. Його особистість є провідною ланкою між природним довкіллям та майбутніми господарями країни. За допомогою вчителя природознавця учень повинен глибоко усвідомити потребу у дбайливому ставленні до природи як до національного скарбу. У сучасній школі зростає роль викладача природничих дисциплін, який постійно удосконалює різноманітні підходи до екологічного виховання учнів. Система шкільної освіти потребує педагога, здатного реалізувати інноваційні підходи до організації процесу екологічного виховання учнів.

### Література

1. Коновалова О. В. Из опыта экологического воспитания детей и подростков / О. В. Коновалова // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 47–55.
2. Лисеева И. К. Философия экологического образования : монография / И. К. Лисеева. – М. : Прогресс – Традиция, 2001. – 413 с.
3. Писарчук С. А. Екологічне виховання учнів : посібник для вчителя / С. А. Писарчук, А. М. Кухта. – К. : Рад. шк., 1990. – 87 с.

**ВИЗНАЧЕННЯ СТУПЕНЯ ІЄРАРХІЗОВАНОСТІ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
У СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ**

**Постановка проблеми.** Ефективність навчання визначається не тільки кількістю засвоєних знань, але й ставленням студентів до навчальної діяльності, їх внутрішньою позицією. Тому вивчення мотивації є центральною проблемою дидактики та педагогічної психології. Хоч у цій сфері є певні успіхи, але проблема ще не вирішена: мінливість, рухливість, різноманітність мотивів дуже важко звести до певних структур, однозначно визначити способи управління ними. Тому дослідження мотиваційної сфери особистості як фактора ефективності навчальної діяльності є одним із найбільш актуальних наукових завдань.

**Аналіз джерельної бази.** Аналіз використаної літератури дає змогу глибше побачити всі позитивні та негативні сторони даної проблеми, а також можливість краще ознайомитися із дослідженнями, якими займалися видатні науковці: Л. І. Божович, А. К. Маркова, М. В. Матюхіна, Н. Г. Морозова, Л. С. Славіна, Е. Стоунс. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації обумовлює багаточисельність підходів до поняття її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення (Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн, М. Аргайл, В. Г. Асєєв, Дж. Аткінсон, К. Левін, О. М. Леонтєв, М. Ш. Магомет-Емінов, А. Маслоу, Ж. Нюттон, З. Фрейд, П. Фресс, В. Е. Чудновський, П. М. Якобсон та інші).

**Мета даної статті:** теоретично обґрунтувати та визначити структуру мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів-першокурсників спеціальності «Практична психологія».

**Виклад основного матеріалу.** Останніми роками в психолого-педагогічній науковій літературі питанням мотивації навчальної діяльності приділяється особлива увага. Це не випадково, оскільки питання про мотиви – це, по суті, питання про якість навчальної діяльності. Переважання зовнішніх, утилітарних мотивів веде до того, що учіння набуває формальний характер, відсутній творчий підхід, самостійна постановка навчальних цілей. Відомо, що саме негативне або байдуже ставлення до учіння може бути причиною низької успішності або неуспішності студента. Жоден, навіть висококваліфікований викладач, не досягне бажаного результату, якщо його зусилля не будуть узгоджені з мотиваційною основою конкретного процесу учіння. Успішне розв'язання проблеми мотивації навчальної діяльності значно впливає на якість підготовки майбутніх фахівців.

Деякі науковці, з одного боку, визначають мотивацію як складну, багаторівневу, неоднорідну систему спонукань, яка включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності та ін., а з другого, – говорять про полімотивованість діяльності, поведінки людини і про домінуючий мотив у їхній структурі. Ієрархічна структура мотиваційної сфери визначає спрямованість особистості людини, яка має різний характер у залежності від того, які мотиви за своїм змістом і будовою стали домінуючими [1, с. 52].

У психолого-педагогічній літературі поняття мотив трактується по-різному. Найбільш повним, на наш погляд, є визначення мотиву, запропоноване одним із провідних дослідників цієї проблеми – Л. І. Божович. Згідно з Л. І. Божович, мотив – це те, заради чого здійснюється діяльність. Мотивом можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання, словом, все те, в чому знайшла своє втілення потреба. Таке визначення мотиву знімає багато суперечностей у його трактуванні, де об'єднуються енергетична, динамічна і змістова сторони [2, с. 219]. Проте за всіма перерахованими причинами завжди стоять потреби особистості у всьому їхньому розмаїтті (від базових, життєвих, біологічних до вищих соціальних). Система мотивів, що є актуальною для певної людини, називається мотивацією [3, с. 184].

Учіння, як і будь-яка інша діяльність, здійснюється під впливом певних стимулів, спонукань, що виступають у ролі рушійних сил навчальної активності студента. Такими спонукальними стимулами є потреби, інтереси, переконання, ідеали, уявлення студента про себе, ціннісні орієнтації та ін. Вони утворюють мотивацію (або мотиваційну сферу) навчальної діяльності [4, с. 104].

Мотиви навчальної активності студентів надзвичайно різноманітні. Більшість учених згодні з виділенням двох типів мотивації і відповідних їм двох типів поведінки: 1) зовнішньої мотивації і відповідно зовнішньо мотивованої поведінки та 2) внутрішньої мотивації і відповідно внутрішньо мотивованої поведінки [5, с. 117]. Зовнішня мотивація – конструкт для опису детермінації поведінки в тих випадках, коли фактори, які її ініціюють і регулюють, знаходяться поза Я особистості чи поза поведінкою. Як тільки ініціюючі і регулюючі фактори стають зовнішніми, вся мотивація набуває характеру зовнішньої. Внутрішня мотивація – конструкт, який описує такий тип детермінації поведінки, коли ініціюючі і регулюючі його фактори витікають із середини особистісного Я і повністю знаходяться всередині самої поведінки. Внутрішньо мотивована діяльність не має заохочень, крім самої активності. Люди залучаються в цю діяльність заради неї самої, а не для досягнення яких-небудь зовнішніх нагород. Така діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення іншої цілі.

Отже, мотивацію навчальної діяльності необхідно розглядати як ієрархічну систему мотивів зовнішнього і внутрішнього типів, які визначають спрямованість, інтенсивність та особистісний зміст

пізнавальної діяльності студентів. До зовнішніх мотивів ми відносимо спонукання, які безпосередньо не стосуються змісту, процесу та результатів навчальної діяльності: бажання стати високопрофесійним спеціалістом, вимоги викладачів, почуття обов'язку, прагнення утвердитися серед товаришів, бажання уникнути неприємностей, покарань і дорікань з боку викладачів, бажання продемонструвати свої можливості, почуття власної гідності, бажання отримати високі оцінки, небажання виглядати гіршим за інших, прагнення уникнути негативних оцінок, бажання заслужити авторитет серед викладачів. Під внутрішніми мотивами навчальної діяльності ми розуміємо спонукання, які відображають задоволення від процесу та безпосередніх результатів пізнавальної діяльності. Внутрішня мотивація характеризується станом радості, задоволення від самого процесу навчально-пізнавальної діяльності. Внутрішні мотиви, на відміну від зовнішніх, ніколи не існують до і поза самою діяльністю. Вони завжди виникають у самій діяльності, якщо остання викликає або супроводжується позитивними емоційними переживаннями. До цього типу мотивів належать: прагнення до компетентності, задоволення від засвоєння нових знань та умінь, прагнення випробувати себе, свої здібності, бажання розвинути свої здібності, прагнення пізнавати себе.

Успішність навчальної діяльності студентів, забезпечення позитивного емоційного самопочуття та особистісного ставлення залежить від співвідношення мотивів даних двох типів у структурі мотивації навчальної діяльності.

З метою виявлення ступеня ієрархізованості мотивів навчальної діяльності нами було проведено дослідження серед студентів-першокурсників спеціальності «Практична психологія» Хмельницького національного університету. Для дослідження було використано наступні методики: «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (за А. О. Реаном та В. О. Якуніним); «Спрямованість на оцінку»; «Мотивація навчання у ВНЗ».

Велике значення при дослідженні мотиваційної сфери студентів має виявлення структури – переліку і співвідношення мотивів, що відіграють провідну і другорядну роль в ієрархії мотивів. Беручи до уваги той факт, що вивчення початкового рівня навчальної мотивації студентів виступає важливою передумовою ефективно організації навчальної діяльності (обґрунтування основних завдань цілеспрямованого формування мотивів навчальної діяльності студентів, визначення оптимальних форм і методів навчання), на першому етапі дослідження ми виявляли домінуючі мотиви навчальної діяльності студентів, ступінь їх ієрархізованості.

Запропонована А. О. Реаном та В. О. Якуніним методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» містила 16 потенційних мотивів внутрішнього і зовнішнього типів. Ця методика складалася з двох варіантів. За першим варіантом студентам пропонувалось із 16-ти наведених у списку мотивів навчальної діяльності вибрати п'ять найбільш значущих для них. За другим варіантом необхідно було оцінити за 7-бальною шкалою наведені у списку мотиви навчальної діяльності за їх значущістю для студентів. При цьому вважається, що 1 бал відповідає мінімальній значущості, а 7 балів – максимальній. Визначивши кількість вибору кожного із 16-ти мотивів, можна зробити висновок, що для майбутніх практичних психологів домінуючими є: інтерес до знань, мотив самовдосконалення, мотив досягнення, професійний мотив, пізнавальний мотив. За другим варіантом методики ми підраховували суму балів по кожному мотиву та визначили середнє арифметичне по кожному мотиву. Результати дослідження показали, що найбільш дієвим мотивом для студентів-першокурсників спеціальності «Практична психологія» є інтерес до знань. Значну роль у студентів 1-го року навчання відіграють професійний мотив, мотив самовдосконалення, досягнення, почуття власної гідності. Найменш значущим в ієрархії мотивів навчальної діяльності студентів 1-го курсу виявився мотив уникнення невдачі. Слід звернути увагу на досить велике значення у студентів-першокурсників негативної зовнішньої мотивації (а саме, мотив уникнення неприємностей, мотив уникнення осуду).

За методикою «Спрямованість на оцінку» було виявлено, що близько 35% респондентів спрямовані лише на отримання оцінки, а не на здобуття знань.

За методикою «Мотивація навчання у ВНЗ» отримані наступні результати: близько 94% студентів спрямовані на отримання диплому; 42% респондентів прагнуть отримати гарні знання; близько 73% студентів-першокурсників хочуть оволодіти професією. Отримані результати дають можливість стверджувати, що соціальні умови життя суттєво впливають на мотивацію навчання у вищому навчальному закладі. Результат у 94% спрямованості на отримання диплому свідчить про девальвацію вищої освіти. Цінністю стають не знання, освіта, а документ.

**Висновки.** Аналіз результатів дослідження дає підстави сформулювати ряд умов, які сприяли б, на наш погляд, формуванню у студентів-першокурсників позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності: усвідомлення близької і кінцевої мети навчання; емоційна форма викладу навчального матеріалу; усвідомлення теоретичної та практичної значущості знань, що засвоюються; показ «перспективних ліній» в розвитку наукових понять; професійна спрямованість навчальної діяльності; вибір завдань, які створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності; наявність пізнавального психологічного клімату в студентській групі.

#### Література

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Воронеж : «МОДЭК», 1995. – 352 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов на Дону : Феникс, 1997. – 480 с.

3. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : «Питер», 2000. – 304 с.
4. Педагогічна психологія / за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К. : Вища школа, 1991. – 183 с.
5. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–132.

УДК 378 011 31 001 (045)

В. М. МОГЛЕВСЬКА

*Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради*

### **ФОРМУВАННЯ СТАТУСНО-РОЛЬОВИХ ОЗНАК ОБРАЗУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ДЕЩО З ТЕОРІЇ ПИТАННЯ**

В останні десятиліття помітно зріс інтерес до проблеми соціологічного дослідження «Я-образу» педагога, до змісту професійної свідомості педагогів («Я-образ» педагога-професіонала), механізмів формування образу, сутності та передумов соціально-професійного розвитку особистості педагога, професійних особливостей інтеракції тощо. Сьогодні можна спостерігати швидке зростання публікацій, що стосуються проблем становлення молодого викладача як майбутнього фахівця. Відповідно до висновків вчених його робота у майбутньому буде успішною тільки тоді, коли головні якості його особистості відповідатимуть характеру професійної діяльності. Тому актуальним для всіх ланок освіти є формування соціально-рольової адаптивності фахівця, забезпечення сприятливих умов для його кар'єрного зростання.

Проблеми цього напрямку досліджували Г. Акопов, Б. Ананьєв, В. Давидова, Ф. Зіятдінова, І. Зубкова, Е. Климова, В. Козієв, С. Корчинські, Г. Костюк, Г. Метельський, А. Реан, В. Саврасов, А. Щербаков, Б. Федоршин та ін. Джерелами формування реального Я-образу вчителя в інтерпретації зазначених дослідників виступають біографічні особливості (виховання та вплив сім'ї, національна й соціокультурна належність); результати повсякденної життєдіяльності, реальне ставлення до світу людей і предметів, результати навчання та спеціальної освіти.

Зміст наявного образу педагога-професіонала залежить від минулого образу, виходячи з досвіду життєдіяльності, перетворень під впливом навчання та спеціальної освіти, інших джерел інформації. Окремі автори (К. Левітан, А. Маркова, О. Саннікова) підкреслюють, що «концепція професіонала є типологічною, нормативною у своїй основі й так чи інакше передбачає наявність стандартних вимог до особистості, а також діяльності спеціаліста» [3, с. 56–68].

В умовах розвитку демократичного суспільства важливим є не лише реформування освітньої політики, впровадження нових нормативних стандартів, модернізація інституту освіти, але і реформування відносин на рівні педагогічних взаємодій у студентських академічних групах.

Тут мається на увазі не зміна суб'єктів цього процесу, а перебудова відносин між ними: перехід від традиційної моделі освіти, в якій викладач, як правило, у слухацькій групі має статус управління, розпорядника, керівника-адміністратора, до моделі освіти інформаційного суспільства, в якій соціально-рольові взаємодії набувають характеру інтелектуального діалогу і спрямованості викладача на ролі вченого, експерта, порадника, наставника, який формує стандарти орієнтації студента, майбутнього фахівця, в інформаційному просторі. До того ж, для викладача ВНЗ нині є доволі нетиповими і ролі тьютора, тренера, модератора групових інтелектуальних заходів, які несуть на собі більше перформативне навантаження у порівнянні з ролями академічного вченого та/або репродуцента наукових знань, контролера та адміністратора.

Процес соціалізації особистості фахівця розпочинається задовго до його вступу до навчального закладу й продовжується під час навчання як у формі цілеспрямованого впливу, так і нерегульованої взаємодії із соціально-професійним середовищем.

Формування статусно-рольових ознак образу майбутнього фахівця полягає не лише в оволодінні ним професійно-необхідними знаннями, уміннями й навичками, які передбачені навчальними планами та програмами, у ході здійснення навчального процесу чи під час проходження педагогічної практики. На професійно-рольових настановах, нормах і очікуваннях слухачів позначаються також інші чинники, які нерідко є прихованими й через це некерованими.

Як справедливо зазначає українська дослідниця В. Шейнгольд, «комплексна експертно-діагностична оцінка професійної діяльності викладача створює емпіричний базис для зворотної аферентації передусім як процесу соціально-психологічного гатунку, що має відношення до формування адаптивних моделей взаємодії з мікрогрупами слухачів. Це означає, що викладач адаптується до різних середовищ (мікрогруп) на основі інституціонально-організованого моніторингу його особистості щонайменше у двох вимірах: професійно-предметному (фаховому) та соціально-психологічному. Експертно-діагностична оцінка діяльності викладача розглядається як еталон професійно-особистісного вдосконалення на фоні постійного зростання залежності оцінки професіоналізму від соціально-групової адаптованості особистості в різних середовищах» [4, с. 66].

Соціально-професійний досвід засвоюється майбутнім фахівцем не лише через логіку науки й зміст відповідної навчальної дисципліни. Фахівець набуває своєї професійної ідентичності, збагачує й коригує

(нерідко підсвідомо) власне уявлення про модель педагогічної діяльності через відображення професійних дій і вчинків, поведінки викладачів у перебігу соціально-рольової взаємодії з ними: стиль педагогічного спілкування викладача, манери його професійної поведінки, прояв особистісних і професійних якостей тощо.

Усе це може впливати на розширення когнітивної основи соціально-професійного аспекту «Образу-Я», коригуючи та трансформуючи уявлення слухача про себе як майбутнього фахівця, і, навіть, мати настільки глибокий вплив, що нерідко зумовлювати свідомий вибір професійної кар'єри, Ті зміни, які відбуваються в системі ціннісних орієнтацій, спрямованості особистості, «Я-концепції» студентів протягом навчання їх у вищому навчальному закладі, для більшості з них є більш значущими, ніж просто рівень їх професійної поінформованості, методичної підготовленості чи широти загального кругозору.

Через це у вищій освіті єдино прийнятним може бути лише суб'єкт-суб'єктний підхід, який передбачає, що процес соціалізації особистості фахівця (її формальний і неформальний аспекти) має відбуватися, насамперед, під час науково-орієнтованої, комунікативної, академічної взаємодії в системі «слухач – викладач». Це, у свою чергу, вимагає від викладача вишу інтерналізації незвичних для нього статусно-рольових моделей.

До цих соціально-рольових моделей відносяться передусім ті, що пов'язані із розважальною та багато в чому гедоністичною компонентою навчально-виховного процесу. Нині, коли у вищій школі з'явилася множина конкуруючих з нею акторів та технологій передання інформації (тут маються на увазі передусім ЗМІ, від телебачення до інтернету), відбулася своєрідна зміна соціально-групової ментальності студентства. Тут йдеться в тому числі і про генераційні зміни, пов'язані із культурою постмодерну. Її французький соціолог Ж.-Ф. Бодрийяр справедливо називає «культурою карнавалу»[1, с. 76]. Ця назва відображає не лише еволюцію (або ж інволюцію) масової культури в бік посилення розважально-гедоністичної компоненти над інтелектуально-інформативною, але і відповідні зміни образу викладача в соціально-рольових взаємодіях ВНЗ. Викладач вищої школи «звикає» нині до таких незвичних для традиційної (трансмисійної) системи освіти соціальних ролей, як ролі тьютора, шоу-мена, тренінг-модератора (адже ці ролі для викладача-передавача знань або ж викладача-академічного вченого є периферійними, якщо взагалі можливими щодо реалізації). Тим більше, що американізація системи освіти потребує посилення особистісності тієї самої соціально-рольової взаємодії, що передбачає зменшення рівня формалізованості, переведення знань в площину тренінгових заходів, посилення розважальності різних форм навчальних занять тощо.

Водночас можливість соціально-рольової ідентифікації слухача з викладачем слід розглядати у зв'язку із системою рольових очікувань, які складаються між ними, та організуючих фреймів, постачальником яких виступає нині як педагогічна спільнота, так і ЗМІ. Своєрідним «каталізатором» цього процесу є авторитетність викладача, його високий ступінь значущості (мікрогрупової референтності) як особистості, так і носія професійно-педагогічних цінностей.

Як уже зазначалося вище, у ході освоєння соціальних ролей може виявлятися різна міра інтерналізованості соціальної ролі, що виявляється як рольова збалансованість або ж як рольовий дисонанс. Дослідження, проведені в галузі соціальної психології, уточнюють і конкретизують значущість для реалізації ролі двох рольових образів – реального Я-образу та ідеального Я-образу. Реальний Я-образ характеризує достатню (високу) сумісність диспозицій особи та моделі рольової поведінки, тоді як ідеальний Я-образ – недостатню (невисоку) сумісність диспозицій і рольової поведінки.

Дослідники розглядають «Я-концепцію» студента-фахівця і як результат, і як умову функціонування соціально-рольових взаємодій з викладачами. Тому механізм оптимізації моделей цих взаємодій у системі «студент–викладач» може ефективно впливати на формування особистості фахівця, зокрема на його соціально-рольову ідентичність.

Відносини «студент – викладач» розгортаються, насамперед, у навчальній діяльності, яка є провідною для фахівця, особливо на перших курсах його навчання в навчальному закладі. Проте в ній наявні певні суперечності, зокрема між цілями діяльності викладача – навчати і студента – навчатися. Крім цього, існують відмінності соціально-рольових позицій його суб'єктів, що ускладнює процес набуття професійно-педагогічної ідентичності студентами.

Одним зі шляхів оптимізації відносин у системі «студент – викладач» є вибір таких способів соціально-рольової взаємодії в процесі розв'язання навчально-педагогічних завдань, які б вирішували внутрішні суперечності навчальної діяльності й наближали фахівців до реалізації їх майбутніх професійних функцій, які важливі для їх майбутньої професійної діяльності.

Отже, головним завданням процесу підготовки фахівця з огляду на його особистісне зростання має бути забезпечення організаційних умов для створення відповідної рольової культури у вищому навчальному закладі, за якого студенти та викладачі залучаються в єдиний процес спільної навчально-наукової діяльності.

### Література

1. Бодрийяр Ж. Общество потребления: Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр ; [пер. с фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарская]. – М. : Республика : Культурная революция, 2006. – 269 с.
2. Давидов В. В. Теорія розвиваючої освіти. – М. : Вища школа, 1996. – 376 с.
3. Зубкова І. Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі / І. Ю. Зубкова // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 5. – С. 4–11.

4. Шейнгольц В. П. Соціально-психологічна модель експертно-діагностичної оцінки діяльності викладачів вищих навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук / В. П. Шейнгольц. – К., 2005. – 228 с.

5. Хижняк Л. М. Проблемні поля на ринку праці і ринку освітніх послуг: оптимізація управління // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління : зб. наук. праць ДонДУУ. – Донецьк : ДонДУУ. Східний видавничий дім, 2009. – Т. X. Вип. 116 «Соціологія державного управління». – Сер. «Спеціальні та галузеві соціології». – С. 356–361.

УДК 373.5.091.3 (477) “19”

О. І. МОСКАЛЬОВА

*Державний вищий навчальний заклад  
“Донбаський державний педагогічний університет”*

### **ВЕРБАЛЬНО-ГРАФІЧНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ В СПАДЩИНІ ПЕДАГОГА-НОВАТОРА В. Ф. ШАТАЛОВА**

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, знаходять своє відображення й у сфері освіти. Модернізація освіти України, в контексті стратегічних завдань державної Національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ ст.”), можлива лише шляхом запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень. Педагогічна наука та шкільна практика наразі перебувають у пошуках інноваційних методів навчання, застосування яких значно підвищило б ефективність навчання. В сучасних умовах бурхливого зростання об’єму абстрактної інформації, що підлягає засвоєнню, особливого значення набуває опора на наочні форми її відображення. Це спонукає науковців та педагогів-практиків на пошуки найбільш раціональних варіантів поєднання вербальних та графічних методів навчання.

Педагогами-новаторами другої половини ХХ століття було знайдено та практично перевірено кілька моделей розв’язання цієї проблеми. Отже, вивчення, узагальнення та застосування творчого доробку видатних педагогів радянських часів може бути запорукою успішного вирішення завдань, що стоять перед сучасною школою.

Дослідженню проблем різноманітних форм поєднання словесних та графічних методів навчання присвячені праці науковців та педагогів-новаторів зазначеного історичного періоду А. М. Алексюка, Л. В. Занкова, В. В. Кокоріна, І. Я. Лернера, В. І. Лозової, Д. С. Меженко, Г. С. Романенко, М. М. Скаткіна, В. Ф. Шаталова, В. М. Шеймана, С. Д. Шевченко та ін.

Особливої уваги заслуговує педагогічне новаторство видатного українського вченого, педагога-практика Віктора Федоровича Шаталова в організації навчально-виховного процесу за вербально-графічним методом. В 1951 році В. Ф. Шаталов, після закінчення педагогічного інституту, почав працювати вчителем фізики та математики, з 1956 року – директором школи в м. Донецьку. Саме в ці роки молодий вчитель розробляє універсальну, ефективну систему навчання, що дає змогу здобувати всім учням міцні знання, над удосконаленням якої продовжує працювати протягом усього життя. У 1973 році В. Ф. Шаталов стає співробітником Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, а з 1985 року керує Донецькою лабораторією проблем інтенсифікації навчально-виховного процесу НДІ змісту й методів навчання Академії педагогічних наук СРСР. У 1992 році його запрошують працювати до Інституту післядипломної освіти в м. Донецьку. Віктор Федорович Шаталов – Народний учитель СРСР, Заслужений учитель України, почесний доктор АПН України, лауреат премії Сороса, удостоєний багатьох військових та трудових нагород, серед яких золота медаль імені Костянтина Ушинського, автор близько сорока книг. Серед його випускників 63 стали кандидатами наук, а 12 – докторами наук.

Метод донецького вчителя був широко відомим в радянські часи, мав чисельних послідовників. Досвід багатьох педагогів, які використовували авторську методику В. Ф. Шаталова, засвідчив її високу ефективність. На жаль, теоретичні та методичні аспекти цієї теми не знайшли подальшого відображення у вітчизняній педагогіці. У поданій статті робиться спроба коротко розглянути деякі аспекти застосування вербально-графічного методу навчання в педагогічній спадщині В. Ф. Шаталова.

Багато дослідників стверджують, що визначальною особливістю методичної системи В. Ф. Шаталова є використання педагогіки співробітництва, створення сприятливих психологічних передумов для повноцінної реалізації особистості. Доброзичлива атмосфера на уроці сприяє формуванню в учнів почуття впевненості в своїх можливостях. Академік В. В. Давидов характеризує методичну систему В. Ф. Шаталова як таку, що передбачає строго визначену організацію навчального процесу, оцінює її як можливість поетапного управління пізнавальною діяльністю самих школярів. Деякі автори виділяють як основний елемент авторської методики оригінальні наочні посібники: опорні сигнали, конспекти, листи взаємоконтролю, плашки розв’язаних задач, відкриті листи обліку знань тощо. Всі ці посібники педагог-новатор систематично та активно використовує в навчальному процесі. На наш погляд, цей аспект шаталовської методики заслуговує пильної уваги.

Новаторська методика передбачає вивчення матеріалу значними по об’єму блоками, які містять завершену за змістом інформацію та вивчаються декілька уроків, що дозволяє учням побачити цілісну



картину теми, яка вивчається. Успіх засвоєння великої теми, на думку педагога, досягається за рахунок швидкого темпу вивчення та багаторазового варіативного повторення. Незмінною є послідовність етапів вивчення нової теми:

- 1) розгорнуте пояснення вчителя;
- 2) стислий виклад учителем навчального матеріалу за опорними конспектами;
- 3) вивчення учнями опорних конспектів;
- 4) робота учнів з підручниками та опорними конспектами вдома;
- 5) письмове відтворення опорних конспектів на наступному уроці;
- 6) відповіді учнів на уроці [1, с. 36].

Коротко зупинимося на кожному з етапів.

Перше подання навчального матеріалу вчитель здійснює в формі лекції, бесіди, розповіді тощо, в залежності від змісту матеріалу, у відповідності до плану розташування матеріалу в опорному конспекті. Тобто вчитель у своїй розповіді висвітлює весь матеріал опорного конспекту, однак за змістом розповідь вчителя ширша; а до конспекту включено тільки той матеріал, що підлягає розумінню та засвоєнню. Важливою особливістю першого етапу є те, що під час розповіді вчителя учні не ведуть записів, а тільки слухають, відповідають на питання вчителя, думають. Первинне розгорнуте викладення матеріалу, як правило, супроводжується записами на дошці, використанням демонстраційного експерименту, технічних засобів навчання.

На наступному етапі вчитель демонструє класу певну графічну схему з малюнками, ключовими словами, формулами, уривками тексту з підручника (опорний конспект), в якій закодовано основний зміст навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню. Вміло сконструйована графічна схема відображає складну інформацію в умовній формі. На цьому етапі вчитель вдруге швидко та чітко, користуючись малюнками на опорному конспекті, повторює викладений раніше навчальний матеріал. Запам'ятовуючи окремі символи, учні запам'ятовують й їх розшифровку. Основну задачу опорних конспектів на даному етапі педагог-новатор бачить в забезпеченні логічного, послідовного розкриття теми, що вивчається.

На третьому етапі учні одержують зменшені копії плакатів з опорними сигналами, вивчають їх. Опорний конспект, побудований з оригінальних, яскравих, несподіваних опорних сигналів полегшує засвоєння значного об'єму теоретичних знань, надає учням можливість узагальнити нову інформацію, встановити взаємозв'язки між окремими її частинами, сприяє логічній обробці інформації та переводу її в довготривалу пам'ять тощо.

Четвертий етап закріплення нової теми – це робота вдома. Домашня робота з опорними конспектами повинна здійснюватися послідовно: спочатку за допомогою опорних сигналів учні відтворюють в пам'яті розповідь вчителя, далі читають підручник і одночасно розшифровують конспект. Якщо щось залишається незрозумілим, учні записують питання і звертаються за консультацією до вчителя на наступному уроці. Домашня робота завершується переписуванням опорного конспекту в зошит і заучуванням. Багаторічна практика видатного педагога дає підстави стверджувати, що учням легше вивчити конспект ніж текст підручника.

П'ятий етап передбачає перевірку засвоєння теми. Оперативний контроль знань педагог-новатор здійснює різноманітними прийомами, одним з яких є написання по пам'яті опорного конспекту. В.Ф.Шаталов вважає доцільним залучати до перевірки відтворених конспектів самих учнів: учні обмінюються зошитами та перевіряють роботи товаришів, звіряючись з опорними конспектами в своїх домашніх зошитах. Чітко визначені критерії оцінювання відсутні, головне – наявність всього матеріалу, відсутність грубих змістовних помилок. В разі виявлення помилки або пропуску учень показує це місце товаришу, за критеріями вчителя виставляє оцінку, яку вчитель фіксує іншим кольором, щоб було зрозуміло, що це взаємооцінка. Такий прийом, на думку педагога, дозволяє краще скорегувати знання учнів. Якщо роботи перевіряє вчитель, то не робить ніяких виправлень, а тільки виставляє оцінку. Учень повинен самостійно знайти й виправити помилки, порівнюючи відтворений конспект з конспектом в домашньому зошиті [3, с. 42].

Видатний педагог вважає, що розуміння та уявлення навчального матеріалу можна перевірити тільки почувши розповідь учня. Тому останнім етапом в вивченні значного блоку теоретичного матеріалу є опитування. В. Ф. Шаталов використовує нетрадиційні форми опитування: тихе опитування (клас відтворює опорний конспект, а два – три учня тихо розповідають урок вчителю), магнітофонне опитування (учні по черзі розповідають матеріал в мікрофон); взаємоопитування (учні розповідають матеріал один одному та виставляють взаємооцінки); взаємоопитування з використанням лінгафонного кабінету; "м'яка" форма фронтального опитування (на питання відповідає половина класу, а інші виступають в ролі вчителя). При усному опитуванні учні користуються опорними конспектами як планом, вчать на кожен символ, малюнок скласти розповідь. Опорний конспект допомагає учням грамотно, точно відтворити інформацію при усному опитуванні, сприяє розвитку мови учнів [2, с. 10].

Отже, опорні конспекти є обов'язковою складовою всієї методики видатного педагога. Багаторічний досвід педагога-новатора дає підстави стверджувати, що забезпечення учнів таким засобом навчання як опорний конспект, вміле керівництво вчителем пізнавальною діяльністю учнів дає змогу досягти найкращих результатів в навчанні.

Віктор Федорович Шаталов має дуже багато послідовників, його педагогічний доробок актуальний і сьогодні. Запропонована педагогом-новатором система навчання забезпечує набуття учнями глибоких,

добре закріплених знань і навичок, сприяє формуванню моральних якостей. На власному досвіді В. Ф. Шаталов довів, що вивчення складних шкільних предметів можна полегшити й в декілька разів скоротити час на їх навчання. Досвід багатьох педагогів у різних країнах, які використовують шаталівську методику, підтвердив її життєздатність.

### Література

1. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки : Из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов ; Предисл. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1980. – 134 с.
2. Шаталов В. Ф. Опорные конспекты по кинематике и динамике: из опыта работы : кн. для учителя / В. Ф. Шаталов, В. М. Шейман, А. М. Хаит. – М. : Просвещение, 1989. – 142 с.
3. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза : из опыта работы школ г. Донецка. – / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1980. – 94 с.

УДК 81'271:168.522

М. М. МРАЧКОВСЬКА

*Донбаський державний технічний університет*

## МІЖКУЛЬТУРНО ОСВІЧЕНА ОСОБИСТІТЬ ЯК ПЕРСПЕКТИВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Актуальність проблеми формування міжкультурно освіченої особистості майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки полягає в необхідності забезпечення ефективності даного процесу та обумовлена низкою соціальних, педагогічних і практичних факторів:

- соціально-економічними змінами, що відбулися в нашій країні за останнє десятиліття, як результатом інтеграції України у світовий освітній, інформаційний та економічний простір, що спонукає людину бути здатною будувати взаємокорисний діалог з усіма суб'єктами цього простору;

- потребами сучасних підприємств у фахівцях, готових до співпраці, толерантних і гнучких, з комунікативними здібностями, міжкультурним світоглядом, узагальненими навичками міжкультурної поведінки, здатних ефективно працювати у полілінгвокультурному світі та які володіють засобами подолання міжкультурних бар'єрів;

- освітніми вимогами і можливостями пошуку нових методів і технологій підготовки сучасного фахівця з якостями міжкультурної особистості;

- необхідністю оновлення змісту професійної освіти на основі культурологічного підходу.

Отже, реально захищеним у соціальному плані може бути лише всебічно освічений менеджер, здатний гнучко змінювати напрям і зміст своєї діяльності у зв'язку зі зміною вимог ринку. Виникає попит на конкурентоспроможного фахівця-менеджера, який має високі професійні якості, в якому є реальна потреба державних і недержавних підприємств. Можна з упевненістю стверджувати, що практично усі організації зацікавлені в освічених, професійно підготовлених менеджерах, здатних розумітися на особливостях взаємних відносин між підприємствами, ефективно здійснювати ділову комунікацію не лише в Україні, але й з іноземними партнерами. Перспективи подальшої співпраці залежать від грамотного здійснення ділової міжкультурної комунікації менеджера.

Проте, студенти виявляються невідповідними до здійснення ділової міжкультурної комунікації в професійній діяльності менеджера. Такі висновки підтверджуються результатами дослідження, яке ми провели у Донбаському державному технічному університеті (м. Алчевськ). Дослідження показало, що більшість майбутніх менеджерів знаходиться на репродуктивному (низькому) рівні готовності до міжкультурної комунікації. Проведене дослідження виявило розуміння студентами необхідності спеціальної підготовки до міжкультурної комунікації; її значущості у професійній діяльності менеджера й наявність інтересу до ділової міжкультурної комунікації.

Недостатній рівень готовності майбутніх менеджерів до міжкультурної комунікації свідчить про необхідність здійснення цілеспрямованої діяльності педагогів з надання педагогічної підтримки процесу підготовки до міжкультурної комунікації.

Сприйняття культурного розмаїття та культурних розбіжностей призводить до розуміння необхідності рівноправного діалогу, основним завданням якого є забезпечення гуманних взаємовідносин представників різних національних культур.

Вища професійна освіта повинна сприяти підготовці фахівців, які розуміють зростаючий глобальний взаємозв'язок між народами та націями, розуміють необхідність міжнародної співпраці, які готові до конструктивної участі у діалозі культур народів, країн, регіонів і континентів.

Ці завдання мусять призвести до змін і доповнень до існуючих вимог стосовно рівня професійної підготовки фахівців, у тому числі й у системі іншомовної підготовки. Знання іноземних мов ніколи не сприймалося як вада, а, навпаки, підвищувало культурний рівень людини. В умовах сьогодення, коли інтенсифікуються міжнародні контакти, особливо важливо надати студентам такі навички спілкування іноземною мовою, які б дозволили здійснювати професійну комунікацію і обмін досвідом на міжнародному

рівні. Інтеграційні суспільні процеси змінюють не лише статус іноземної мови, але й функції, що вона виконує у цьому суспільстві. Пріоритетними стають встановлення взаємного порозуміння між народами, забезпечення доступу до розмаїття світової політики й культури, тобто поширені міжнародні контакти актуалізують міжкультурну комунікацію. Відповідно до суспільної потреби у володінні іноземними мовами підвищується й статус фахівця, що володіє нею, як суб'єкта діалогу культур.

Тому сьогодні виникає потреба у розробці й впровадженні професійно-орієнтованої педагогічної технології, спрямованої на формування готовності фахівця до продуктивної професійної комунікації за допомогою іноземної мови. Професійно-орієнтовану педагогічну технологію формування міжкультурно освіченої особистості менеджера можна визначити як сукупність цілей, підходів, принципів, функцій та методів навчання, знань, умінь і навичок для досягнення готовності майбутнього менеджера до компетентного виконання професійної діяльності з практичним використанням іноземної мови в умовах сучасного ринку праці, а також моніторингу сформованості професійно-важливих якостей менеджера.

Міжкультурно освічена особистість здатна розуміти культуру іншого народу, ставитися позитивно до неї, усвідомлювати її через власну культуру. Міжкультурна освіченість є однією з ключових компетенцій людини нової формації, що живе в культурно інтегрованому просторі світу майбутнього [1]. Свідомість міжкультурно освіченої особистості формується через послідовне зіставлення двох картин світу, які представлені у витворах культур – їх мові, літературі, кінематографії, повсякденних реаліях та ін. Метою навчання міжкультурно освіченості є розвиток у студентів здібностей до міжкультурної взаємодії. Таким чином, ефективне формування міжкультурно освіченості майбутніх менеджерів передбачає організацію цілеспрямованої педагогічної діяльності, орієнтованої на формування знань про ключові аспекти власної та іншої культури, умінь і навичок міжкультурного зіставлення та аналізу, емоційно-ціннісного ставлення до проявів як власної так і іншої культури. Аналіз запропонованих у сучасних дослідженнях ідей дозволив нам з'ясувати найперспективніші напрямки організації цілісного педагогічного процесу у ВНЗ, що частково залучаються у практику:

- використання у змісті дисциплін гуманітарного циклу соціокультурного компоненту, який передбачає широке використання культурно значущої інформації на навчальних заняттях (В. Г. Рошупкин, Л. І. Чернов, О. П. Решетова, Т. О. Савушкіна та ін.);

- побудова навчально-виховного процесу на основі діалогової позиції у навчанні та особистісно-орієнтованого підходу (В. В. Серіков, Є. В. Бондаревська, І. С. Якиманська, І. Л. Бім та ін.);

- організація міжкультурної діяльності студентів у рамках навчальних занять та поза аудиторних заходів, що передбачає використання різноманітних педагогічних технологій (діалогу культур, проектного навчання, ігрових та ін.), які дозволяють зробити процес формування міжкультурно освіченості майбутніх менеджерів більш ефективним (О. О. Вербицький, М. Сельє, М. Бірам та ін.);

- підготовка педагогів до формування міжкультурних умінь і навичок у студентів під час викладання власних дисциплін та організації виховної роботи (В. Г. Рошупкин, Г. І. Гайсіна, Л. І. Чернов та ін.).

Отже, найбільш ефективно підготовка до міжкультурної комунікації майбутніх менеджерів, як засвідчив наш досвід, відбувається у процесі іншомовного навчання. Вивчення саме іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації сприяє культурному збагаченню та встановленню відносин культурно рівно значущості. Організація навчання іноземної мови, як процесу міжкультурної комунікації, створює реальні передумови для формування у студентів міжкультурно освіченості, під якою ми розуміємо здатність до міжкультурної бізнес-поведінки в автентичних ситуаціях ділового партнерства на міжнародному рівні в умовах процесу глобалізації економіки.

Таким чином, ми дійшли висновку, що підготовка майбутніх менеджерів до міжкультурної комунікації дозволяє не лише формувати позитивний досвід взаємодії з представниками інших культур, але й передбачає розвиток особистості студента, формування якостей, необхідних для спілкування та плідної співпраці з представниками різних культур. Тобто, підготовка до міжкультурної комунікації сприяє розвитку міжкультурно освіченої особистості майбутнього менеджера.

### Література

1. Чернов Л. И. Педагогические аспекты формирования межкультурной грамотности у студентов вуза : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2005. – 23 с.

УДК 37.013

Ю. В. ОВОД

*Хмельницький національний університет*

### ДИДАКТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Будь-яка сучасна педагогічна технологія є синтезом досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що народжено суспільним прогресом, гуманізацією і демократизацією суспільства.

Поняття «технологія» у перекладі з грецької означає «знання, вчення про майстерність». До сьогодення немає єдиного підходу щодо визначення педагогічної технології.

Так, наприклад, В. П. Безпалько подає таке визначення: «Педагогічна технологія – це змістова техніка реалізації навчального процесу».

Згідно визначення М. В. Кларіна педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використаних для досягнення педагогічної мети.

Педагогічна технологія – це суто наукове проектування й точне відтворення педагогічних дій, які гарантують успіх (Л. П. Крившенко).

Як бачимо, педагогічна технологія виступає і як наука, що досліджує нетрадиційні шляхи навчання, і як система способів, принципів і регуляторів навчання, і як реальний процес навчання.

У педагогічній літературі трапляється багато термінів, що характеризують ті або інші педагогічні технології: навчання, виховання, освіти, проблемного, програмованого навчання тощо. Оскільки тепер педагогічну технологію розуміють як послідовну систему дій педагога, пов'язану з вирішенням педагогічних завдань у сфері не тільки навчання, а й виховання, поняття «педагогічна технологія» ширше, ніж поняття «технологія навчання» або «технологія виховання».

Технологія навчання відображає шляхи засвоєння конкретного навчального матеріалу в рамках певного предмета, теми та в межах вибраної технології. Варто відрізнити технологію навчання від методики навчання. Різниця полягає в тому, що технології навчання вдається відтворювати й тиражувати, гарантуючи при цьому високу якість навчального процесу або розв'язання педагогічних завдань, закладених у ці технології. Методики ж навчання часто не гарантують належної якості.

Сучасна особистісно-орієнтована технологія навчання спирається на такі вихідні положення:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності особистості як активного носія суб'єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в навчально-виховному закладі;

- під час конструювання та реалізації освітнього процесу необхідна особлива робота педагога щодо виявлення суб'єктного досвіду кожного студента;

- в освітньому процесі відбувається «зустріч» суспільно-історичного досвіду, що його задає навчання та суб'єктний досвід студента;

- взаємодія двох видів досвіду студента має відбуватися не по лінії витиснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а через їхнє постійне узгодження, використання всього того, що студент накопичив у власній життєдіяльності;

- розвиток студента як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки через оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку;

- головним результатом учіння має бути формування пізнавальних здібностей на основі володіння відповідними знаннями та уміннями.

Серед основних завдань особистісно-орієнтованої технології навчання можна виокремити такі:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента;

- максимально виявити, ініціювати, використати, «окультурити» індивідуальний (суб'єктний) досвід студента;

- допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися, самореалізуватися, а не формувати попередньо задані якості;

- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати поведінку лінії життя.

У будь-якій педагогічній технології можна виокремити такі основні компоненти:

- концептуальний, який відображає «ідеологію» проектування і впровадження педагогічної технології;

- змістово-процесуальний, який відображає мету (загальну і конкретні цілі); зміст навчального матеріалу, методи і форми навчання, виховання, розвитку учнів; методи і форми педагогічної діяльності вчителя; діяльність учителя з управління навчально-виховним процесом;

- професійний компонент, який відображає залежність успішності функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності вчителя.

Педагогічна технологія повинна задовольняти основні методологічні вимоги (критерії технологічності), а саме:

- концептуальність (кожна педагогічна технологія має спиратися на відповідну наукову концепцію, що охоплює філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);

- системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);

- керованість, яка припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів;

- ефективність (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення запланованого стандарту навчання);

– відтворюваність, що передбачає можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами.

Таким чином, технологія навчання передбачає управління дидактичним процесом, що містить організацію діяльності студента і контроль за цією діяльністю. Ці процеси безперервно взаємодіють: результат контролю впливає на зміст управляючих дій, тобто передбачає подальшу організацію діяльності в інтересах досягнення цілей, визначених на основі освітніх стандартів.

Отже, можна зробити висновок, що технології є об'єктивним процесом еволюції освіти. Можемо стверджувати, що педагогічна технологія – це системний, концептуальний, нормативний, варіативний опис діяльності педагога та студента, спрямований на досягнення загальноосвітньої мети.

### Література

1. Ординський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / В. Л. Ординський. – К. : Центр учбової літератури, 2009.
2. Пермяков О. А. Педагогіка : навч. посіб. / О. А. Пермяков. – К. : Знання, 2006.

УДК 371.123:005.336.5 (477)

І. В. ОСАДЧА

*Донбаський інститут техніки та менеджменту  
Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Ю. Бугая*

## ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ

Проблема формування особистості вчителя є невичерпною, адже кожен новий виток розвитку суспільства та освіти завжди викликає модернізацію та ускладнення вимог до особистісних якостей та професійних характеристик педагога.

Концепція особистості вчителя вміщує систему наукових поглядів на професійну діяльність та особистість учителя як цілісне явище і становить теоретично обґрунтовану модель учителя; певний спосіб бачення, розуміння місії педагога з виокремленням кваліфікаційних характеристик, вимог до особистості, до знань, умінь і навичок, здібностей та рівня його підготовки. Концепція особистості вчителя включає певні ідеї щодо формування та становлення особистості вчителя на всіх етапах: професійного навчання, соціально-професійного самовизначення, консолідації професійних і соціальних ролей. Вона охоплює ціль і зміст, функції, методи та принципи педагогічної діяльності, основні вимоги до особистості вчителя.

Сучасними розробниками концепції особистості національного вчителя виступають провідні вчені та науковці України А. Бойко, І. Бех, І. Зязюн, О. Дубасенюк, М. Окса, О. Сухомлинська, С. Сисоєва та ін.

XXI ст. – період трансформаційних, інформаційних та інтеграційних процесів, результатом яких стало поширення загальноєвропейських стандартів та оцінок відмінного викладання й ефективної вчительської практики. Вони обумовлюють зміни в концепції особистості вчителя та актуалізують необхідність вирішення значної кількості проблем, що стоять перед вітчизняними педагогами. Глобальними сьогодні є проблеми кадрового забезпечення українських шкіл – фемінізація, старіння педагогічних кадрів тощо. Оптимальним шляхом їх розв'язання українські дослідники вважають підняття престижу учительської професії у суспільстві та забезпечення вчителів “гідним життям” [5, с. 6; 1, с. 1].

Інтеграція інформаційних технологій та освіти у сучасних умовах суттєво покращила навчально-виховний процес, однак і обумовила проблему інформаційної нерівності педагогів – відсутність у деяких вчителів доступу до фахової інформації у різноманітних виданнях, до мережі INTERNET. Інформаційний голод, передусім у сільській місцевості, став серйозною перешкодою на шляху підвищення професіоналізму, педагогічної майстерності та рівня загальної культури сучасних учителів.

Незважаючи на низьке матеріальне забезпечення педагогів нині чітко простежується тенденція збільшення кількості вимог до особистості вчителя. У сучасному полікультурному світі національний педагог у прагненні до ідеалу має бути готовим змінюватись та пристосовуватися до різних етнокультурних та міжнаціональних контактів, нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя [2, с. 6].

З огляду на функції педагога у навчально-виховній діяльності, сучасний учитель має бути: науковцем (володіти підходами і методами дослідження роботи); педагогом (знати та вміти застосовувати на практиці педагогічну теорію); психологом (знати основи психології, вікові й індивідуальні психологічні особливості учнів); технологом (володіти методикою та технологією навчально-виховного процесу, втілювати наукові ідеї в практику); організатором (володіти навичками управління-менеджера для керівництва учнівським колективом); артистом (вміти переквітлюватися, володіти правильною дикцією, художнім словом); медиком (знати фізичні та розумові межі дитячого організму, рамки психологічного навантаження) тощо.

За умов пристосування освітнього процесу до особливих потреб дитини сучасний учитель стає ще й гарантом забезпечення ефективності навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі. Отже актуальності набуває проблема готовності педагога до інклюзивної освіти

дітей. Учитель має знати спеціальні педагогічні методи і прийоми навчання та виховання такої дитини, враховуючи її психічно-соціальні особливості та спеціальні потреби, та вміти користуватися технологіями, які відповідають індивідуальним вимогам, здібностям та особливостям розвитку школяра.

Усі ці вимоги передбачають наявність у педагога високого рівня академічної і професійної компетентності, яка, за результатами сучасних досліджень, у багатьох українських учителів залишається ще недостатньо розвинутою. Тому нині гостро постала проблема реформування системи педагогічної освіти та підготовки конкурентоспроможних учителів.

Задля вирішення означеної вище проблеми в Україні успішно реалізуються освітні програми. Програма “Навчання для майбутнього” корпорації Intel, яка діє на території України з 2004 р., передбачає навчання педагогів основам інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ). Упродовж навчання вчитель отримує навички користування програмними продуктами Microsoft Office XP, Microsoft Publisher, електронною поштою та Інтернетом. Саме ці знання надають йому можливість подальше впроваджувати їх у свою професійну діяльність як потужні інструменти для якісного навчально-виховного процесу. Державна цільова програма “Сто відсотків”, яка затверджена Кабінетом Міністрів України у 2011 р., також має на меті підготовку та підвищення рівня кваліфікації вчителів, а саме: розробку 50 програм для навчання ІКТ педагогічних працівників; створення освітнього порталу для безперервного підвищення кваліфікації вчителів у міжкурсовий період – упровадження системи курсів підвищення кваліфікації вчителів різного рівня (очних та дистанційних) щодо ефективного використання ІКТ технологій у навчально-виховному процесі [4].

Однак, різноплановість інформації вимагає від людини свідомої вибірковості. У житті учня і його взаємодії з медіапростором учитель має ще виконувати функції модератора, тому починаючи з 2011 р. в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах розпочато Всеукраїнський експеримент з упровадження медіаосвіти. Програма “Медіаосвіта” спрямована на формування медіакультури в суспільстві та підготовку вчителя до викладання медіаосвіти у школі [3].

В останні роки актуальною стала проблема полілінгвізму педагогів, адже у сучасному відкритому суспільстві це надає можливість:

1. Брати участь у програмах обміну студентів, педагогів. Однією з таких програм є освітня програма ЄС Еразмус Мундус, яка спрямована на активізацію міжнародного співробітництва та підвищення мобільності серед студентів, викладачів, науковців європейських університетів та вищих навчальних закладів.

2. Використовувати мови для цілей комунікації та участі у міжкультурному діалозі. Так, наприклад, за допомогою проекту eTwinning європейські вчителі можуть спілкуватися, співпрацювати, розробляти проекти, акції та організовувати віртуальні виставки, подорожі, майстер-класи тощо.

Серед особисто професійних проблем педагогів слід зазначити “шок професійного старту”, професійні деформації, вигорання тощо. Вони є загрозою для психічного здоров'я вчителів, тому ретельного дослідження вимагають феномени самоконтролю, саморегуляції та психічної стійкості педагогів. Задля забезпечення їх фізичного здоров'я необхідно розпочати пошук шляхів зменшення та профілактики професійних факторів ризику – ортостатичного навантаження, інтенсивного навантаження на мовленнєвий апарат, високої концентрації бактерій та мікробів у навчальних приміщеннях тощо.

Висновки. Таким чином, перед сучасними вітчизняними вченими, науковцями, політиками стоять невідкладні завдання, пов'язані з проблемою формування особистості українського педагога. Їх вирішення виведе національну концепцію особистості вчителя на новий етап розвитку. Серед провідних перспективних напрямів розвитку концепції слід зазначити:

– розв'язання матеріальних проблем вчительства, удосконалення соціально-економічних стимулів та окреслення інших заходів для підняття престижності педагогічної професії;

– розробку нормативно-правового, соціально-психологічного забезпечення ефективності педагогічної праці,

– окреслення шляхів модернізації професійної підготовки педагогів у зв'язку зі стрімким розвитком суспільства та виокремлення сурових вимог до профвідбору майбутніх педагогів;

– теоретичне обґрунтування та практичне доведення необхідності обов'язкового стажування молодих педагогів;

– пошук потенційних професійних можливостей особистості педагога задля оптимізації процесу самовдосконалення;

– поширення науково-понятійного апарату концепції та розробку моделі особистості загальноєвропейського педагога у зв'язку з масштабним поширенням міжнародного співробітництва та партнерства шкіл.

### Література

1. Зоц В. Школа зростає вчителем // Завуч. – 2001. – № 35. – С. 1.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Презентували всеукраїнський експеримент з упровадження медіаосвіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pedpresa.com/blog/prezentuvaly-vseukrajinskyj-eksperyment-z-uprovadzhennya-mediaosvity.html>. – Назва з екрану.
4. Про затвердження Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до

2015 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/494-2011-%D0%BF>. – Назва з екрану.

5. Самойлик К. Підняття престижності вчительської праці – питання державної ваги // Освіта України. – 2006. – 29 вересня. – С. 6.

6. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації [Текст] : результати аналіт. дослідж. / підгот. В. Олійник [та ін.] ; заг. ред. П. Згага. – Полтава ; К. : ПОППО, 2003. – 102 с.

УДК:378.22.376.1

С. Г. ПОГОРІЛА

*Білоцерківський національний аграрний університет*

### **ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІКИ ТА ПІДПРИЄМНИЦТВА**

Стрімкий розвиток суспільства потребує нових підходів до підготовки спеціалістів усіх напрямів у вищих навчальних закладах, особливо це стосується фахівців економічного профілю. Оскільки в Концепції розвитку економічної освіти в Україні акцентується увага на тому, що професійна підготовка сучасних економістів має бути орієнтованою на формування в них розуміння закономірностей становлення і розвитку відтворювальних процесів на мікро- та макрорівнях у тісному взаємозв'язку з розвитком політичних, культурних та інших суспільних процесів, виникає необхідність удосконалення сучасної системи підготовки фахівців з економіки у вищих навчальних закладах.

Щоб підготувати конкурентоспроможного фахівця, вищий навчальний заклад повинен мати високопрофесійний викладацький склад. Випускникам магістратури слід бути готовими до роботи в науково-педагогічному колективі, вміти самостійно приймати організаційні рішення, проявляти творчі здібності в професійно-педагогічній діяльності. Від рівня професійної майстерності викладачів залежить результат фахової підготовки студентів та ефективність їхнього особистісного зростання. Саме тому Законом України «Про вищу освіту» передбачені певні зобов'язання науково-педагогічних працівників: постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію; забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності; додержуватися норм педагогічної етики, моралі; поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах [3].

Для ефективної реалізації у майбутньому завдань професійно-педагогічної діяльності магістри з економіки і підприємництва мають володіти системою відповідних знань та практичних умінь, а також у них мають бути сформовані педагогічно значущі якості:

– активна громадянська позиція: сформованість високих моральних якостей; у моральному аспекті педагог повинен бути таким, яким прагне бачити вихованців, тобто він має бути певним взірцем чеснот;

– високий рівень ерудиції: ґрунтовність знань з питань філософії, політики, культури, сучасних досягнень науки і техніки; широта його особистих інтересів дозволить спрямувати студентів на цікаві справи, допомагати їм в організації змістовного дозвілля;

– досконале володіння змістом навчальної дисципліни: він має бути динамічним у своїх знаннях, активно залучаючи до цього змісту найновіші досягнення науки; знання педагога – не сума засвоєних дисциплін, а особистісно забарвлена усвідомлена система, де є місце власним оцінкам та критичним поглядам. «Головне в житті не саме знання, а та гармонія, яка виявляється, коли знання добре вміщені в душі, та філософія, яка визначає людину, її світогляд» (А. С. Макаренко);

– майстерність володіння методикою викладання та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів: що дозволяє педагогічно доцільно організувати навчання студентів, враховуючи їхні вікові, індивідуально-психологічні особливості, знаннєвий рівень та досвід певної практичної діяльності;

– знання педагогіки та психології;

– гуманістична спрямованість: вияв здатності бачити великі завдання у малих справах, спрямованість діяльності викладача на особистість студента, утвердження в нього найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки та взаємодії; це ціннісне ставлення до суб'єктів педагогічної діяльності;

– розвиненість педагогічних здібностей.

До професійних та особистісно значущих властивостей науково-педагогічного працівника також відносять: сформованість навичок володіння нормативним мовленням та розвиненість мислення (мислення має бути педагогічним); здатність застосовувати знаннєвий досвід для вирішення педагогічних завдань та розв'язання педагогічних ситуацій; оптимістичність; педагогічний такт; вимогливу доброту [4].

Найсуттєвішими особистісними якостями педагогічного працівника з точки зору ефективності педагогічної діяльності є: гуманність; громадянська відповідальність, соціальна активність; справжня інтелігентність – високий рівень розвитку інтелекту, освіченість у галузі предмета викладання, ерудиція, висока культура поведінки; правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість; інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень; любов до предмета, який викладається, потреба в знаннях, у

систематичній самоосвіті; здатність до міжособистісного спілкування, ведення діалогу, переговорів; наявність педагогічного такту, що визначає стиль поведінки викладача, спричиняє упевненість у його доброзичливості, чуйності, доброти та толерантності [5].

Особлива увага серед питань, що досліджуються вченими-педагогами, приділяється проблемам педагогічної етики. Визначено такі основні групи етично-педагогічних якостей викладача:

- 1) моральний вибір та ставлення викладача до своєї професії;
- 2) етичне спрямування ставлень до студентів та до інших учасників педагогічного процесу;
- 3) етичне ставлення викладача до соціального середовища та суспільного життя [2].

Вчені, досліджуючи проблему спрямованості педагогічної культури викладача, визначають такі якості викладача, від яких залежить успішність професійно-педагогічної діяльності:

- професійно спрямовані параметри (любів до студентів і професії, відданість своїй справі та ін.);
- інтелектуальні параметри (гнучкість, варіативність, самостійність мислення, увага, уява та ін.);
- індивідуально-психологічні якості (стриманість, вимогливість, спостережливність);
- соціально-психологічні якості: повага до людини, комунікативність, справедливість та ін. [1].

Особлива увага в дослідженнях учених приділяється розгляду рис викладача як творчої індивідуальності. Вони є найважливішою умовою ефективної адаптації науково-педагогічних працівників до професійної діяльності, сприяє становленню його як креативної індивідуальності, а також виробленню і мотивації професійної творчості

**Висновок.** У процесі навчання у ВНЗ майбутні магістри з економіки та підприємництва готуються до професійно-педагогічної діяльності. Їхня підготовка має бути орієнтованою не лише на засвоєння певної системи знань про особливості, функції, зміст діяльності науково-педагогічного працівника. Об'єктом професійної активності викладача вищої школи є особистість майбутнього фахівця, що зумовлює потребу формування в магістрів особистісно та професійно важливих якостей.

#### Література

1. Гриньова В. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 61.
2. Элканов С. Б. Основы профессионального самовосприятия будущего учителя : книга для учителей / С. Б. Элканов. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 20–27 лютого 2002.
4. Кічук Н. В. Творча особистість вчителя: теоретичні засади формування : навч. посіб. / Н. В. Кічук – Ізмаїл : Ізмаїл. держ. пед. ін-т ; МПП «Принт майстер», 1999. – 87 с.
5. Мойсеюк Н. С. Педагогіка : навч. посіб. / Н. С. Мойсеюк. – 5-е вид., допов. і перероб. – К., 2007. – 656 с.

УДК 004.382.7:378.14(045)

Ю. Б. ПОПОВСЬКИЙ

*Вінницький торговельно-економічний інститут  
Київського національного торговельно-економічного університету*

#### **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ТА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ЗНАТЬ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ МІКРОКОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Навчальна діяльність здійснюється на основі певних принципів, які призвані раціонально та ефективно організувати освітню мотивацію у якій провідною рушійною силою виступає пізнавальний інтерес або психічний розвиток студента. Навчальна діяльність складається з таких основних ланок: навчальної мети, способу виконання, контролю й оцінювання та являє собою процес, у результаті якого людина цілеспрямовано здобуває нові або змінює наявні в неї знання, уміння, навички, удосконалює та розвиває свої здібності. Процес, який складається з системи дидактичних, методичних та організаційних заходів, спрямованих на реалізацію освітньої програми, називається навчальним [4].

П. Ф. Лесгафт запропонував терміни «педагогічний процес» та «педагогічна психологія», вважаючи завданням останньої з'ясування закономірності та механізму освітнього процесу. Наголошував на значенні різнопланової педагогічної діяльності викладача, яка спрямована на саморозвиток особистості.

Навчальний процес базується на принципах науковості, гуманізму, демократизму, наступності, безперервності та з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання і орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації; до змін і розвитку в соціально-культурній сфері, в галузях техніки, технології, системах управління та організації праці в умовах ринкової економіки [5].

В давнину відзначалось, що учіння може відбуватися спонтанно, не усвідомлено, нецілеспрямовано, а навчання припускає активність суб'єкта. Коли мова йде про активність, можна говорити про діяльність. У широкому сенсі діяльність – це динамічна система взаємодії людини зі світом або специфічна активність, спрямована на задоволення потреби.



На думку С. Г. Вершловського, який стверджує, що розвиток особистості дорослого в процесі навчання відбувається, якщо знання та вміння є особистісно значущими, враховують нові досягнення науки у певній сфері професійної діяльності, можуть бути застосовані в предметно-практичній діяльності і мають інтегрований характер, адже дорослий на практиці вирішує не одну, а комплекс різноманітних проблем [2].

Кожен із студентів під час навчального процесу сприймає інформацію по-різному. Хтось просто запам'ятовує і потім відтворює та отримує визнання викладача, інші намагаються розібратися в сутності викладеного питання, його змісту та майбутньому застосуванню, або ж взагалі є ряд студентів цілком яких є отримання документу про освіту. Взявши до уваги те, що робота педагога здійснюється зазвичай з великими групами студентів, які мають різні темпераменти, рівень знань, швидкість сприйняття інформації, не можуть якісно надати матеріал. Ефективність навчання – це складова з двох факторів: як викладається і подається студентам навчальний матеріал, чи використовуються технічні засоби навчання, наочність, лабораторні роботи, зацікавленість самого викладача та з іншої сторони мотивація студента до навчання. Навчаючи студентів, фахівець обов'язково здійснює опитування, оцінювання або іншими словами проводить діагностику. Неможливо навчати не знаючи підґрунтя, в яке вкладається росток знань. Базуючись на попередньо набутих знаннях педагог ефективно може створити схему навчання.

З точки зору формування сценаріїв подальшої організації навчального процесу та виявлення стану знань студента в будь-який час навчання реалізують принцип діагностики, який організовується за допомогою постійного зворотного зв'язку, тобто контролю. Контроль може бути зовнішнім, коли відбувається явне оцінювання знань та вмінь студента шляхом, наприклад, тестування, і внутрішній, коли фіксуються шляхи студента по виконанню завдання, яким способом розв'язується, за допомогою яких джерел, переважний спосіб представлення навчальної інформації та ін.

Сучасна педагогіка озброєна ефективними методами визначення рівня знань та якості успішності студентів, але на жаль такі методи забирають багато часу у викладача, деколи не зовсім прозорі і залежать від суб'єктивних факторів в оцінці знань, вплив особистості викладача на психологічний стан студента під час його відповіді або ж можливість звинувачення викладача в необ'єктивності оцінки та інші.

Проблема контролю та оцінювання знань, умінь і навичок суб'єктів навчальної діяльності завжди була в центрі уваги педагогів. Так, психологічні механізми цього процесу досліджували Б. Г. Ананьєв, І. М. Галаян, М. Д. Наумов, І. С. Якиманська; педагогічні аспекти цієї проблеми вивчали та аналізували Ш. О. Амонашвілі, С. Л. Близнюк, К. Г. Делікатний, В. Ф. Паламарчук, В. М. Полонський, С. І. Подмазін, Л. М. Романишина, П. І. Сікорський; методичні сторони питань оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках хімії та біології в умовах 12-бальної шкали представлені у працях Н. М. Буринської, Л. П. Величко, М. С. Козуб, Н. Ю. Матяш, Т. С. Нінової, В. Чернової, Т. І. Фещенко, Г. С. Юзбашевої, О. Г. Ярошенко.

Складність та багатоплановість питання оцінювання навчальних досягнень стимулює науковий пошук нових психолого-педагогічних шляхів до його розв'язання та застосування новітніх інформаційних технологій. В останні роки зазначену проблему активно вивчають в контексті підходу оцінювання як до окремого виду педагогічної діяльності, що має власну структуру. Такі позиції підтримують Г. Ю. Ксьонзова, Н. Ю. Максимова, С. І. Поздєєва, М. І. Семко.

Поєднання педагогічних технологій з інформаційними системами побудило до організації моделей, за допомогою яких можна ідентифікувати з дидактичними системами. Перш за все такі моделі стосуються гуманітарних дисциплін і зокрема педагогіки, де «поки важко створити зразкове математичне зображення» такого складного явища, як педагогічний процес [3]. Теоретичні знання не обов'язково виступають як сувородедуктивна система, засобами їх вираження не завжди можуть бути формальні математичні обчислення [3].

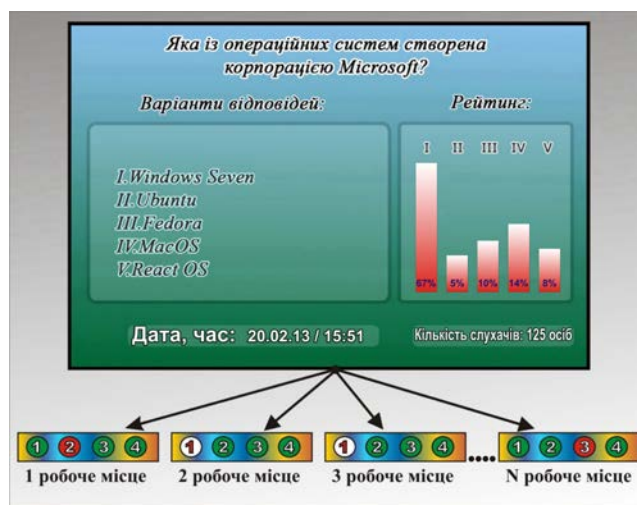


Рис.1. Структура системи опитування.

Застосувавши технологію «простих» описових теорій, та використавши не коштовні мікрокомп'ютерні технології зможемо побудувати систему взаємодії викладача та студента. Така система

покликана розкривати істотні, найбільш глибинні зв'язки явищ і відповідати вимогам дидактичних моделей, ідеальності, абстрактності, системності.

Застосування складних технічних засобів навчання, комп'ютерної техніки та важко зрозумілих програмних продуктів ускладнює сприйняття навчального матеріалу. Керуючись багаторічним досвідом та надбаннями педагогів, психологів, найбільш ефективним є навчальний процес, коли студенти активно приймають участь під час проведення заняття і взаємодіють з лектором у вирішенні актуальних питань.

Оптимальним виходом з цієї ситуації є побудова обчислювальної автономної системи для автоматизації навчання та аналізу сприйняття інформації студентами. Сутність такої системи дозволить задіяти великі навчальні аудиторії на 100-150 місць та контролювати сприйняття навчального матеріалу кожним студентом за допомогою пультів інтерактивного спілкування рис.1., які зв'язується за допомогою безпроводного зв'язку з головним комп'ютером. На корпусі пульта розміщено кнопки управління та індикатори стану, які в залежності від відповіді можуть підсвічуватися, вказувати на вірність прийнятого рішення. Такий блок містить мікропроцесор фірми Microchip і дозволяє індивідуально обробляти інформацію користувача та відправляти її до головного комп'ютера.

Опрацьовуючи інформацію отриману в певний час з робочих місць, лектор може скористатися ресурсами: реєстрація кількості студентів в аудиторії, організація опитувань, ігрових занять, передача інформації на флеш-носії студентів та багато іншого.

На лекційних заняттях, лектор може провести миттєве опитування аудиторії вивішивши на екран запитання, а студентам запропонувати вибрати відповіді, які на їхню думку є вірними, що буде вказувати розуміння та сприйняття інформації студентами які в свою чергу не відчують хвилювань, відповідаючи на запитання. Навчальний матеріал, представлений лектором і виведений на екран, слухач може в будь який час зберегти на свій флеш-носії інформації. Педагогу не потрібно витрачати час на перевірку наявності студентів, проєкт передбачає поіменну реєстрацію слухачів на заняттях. Отже, проєкт «Побудова обчислювальної системи для автоматизації опитування та аналізу сприйняття інформації студентами» є економічно вигідним, легким у впровадженні, застосуванні та ефективним у побудові навчально-виховного процесу.

#### Література

1. Дьоміна В.М. Методи та моделі оцінювання знань в автоматизованих системах тестування : автореф. – Х., 2008. – 19 с.
2. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. – М. : Педагогика, 1987. – 183 с.
3. Джурицкий О. Н. История педагогики : учеб. пособ. для студ. педвузов. – М. : ГИЦ «Владос», 2009.
4. Термінологічний словник [Електронний ресурс]. – Шлях доступу : <http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/760/43/>
5. Наказ про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах Міносвіти, від 02.06.1993 № 161 [Електронний ресурс]. – Шлях доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>

УДК 37.016:78

Г. І. ПОСТЕВКА

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

#### **НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА З МУЗИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА У СИСТЕМІ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Науково-дослідна робота студентів у ВНЗ є важливою складовою навчально-виховного процесу, що сприяє не лише глибшому оволодінню теоретико-практичними компетенціями, а й всебічному розвитку творчих здібностей та дослідницьких умінь, необхідних кваліфікованому фахівцеві. Розпочавшись у перші роки навчання, у вигляді простих форм (анотування, реферування, укладення узагальнюючих таблиць тощо), вона упродовж навчання ускладнюється (створення структурних блок-схем лекцій чи семінарських занять, розробка та виконання творчих дослідницьких групових та індивідуальних завдань, написання курсових, дипломних та магістерських робіт, участь у студентських наукових гуртках, олімпіадах з фахових дисциплін та ін.), тим самим сприяючи формуванню у студентів необхідних індивідуально-творчих дослідницьких якостей. Серед них – креативність та дивергентність мислення, наукова інтуїція, творча уява, асоціативність й оригінальність мислення, інтелектуальна активність.

Організація та здійснення науково-дослідної роботи у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (з огляду на специфіку її характеру) мають особливості, пов'язані перш за все із необхідністю глибокого дослідження історії розвитку світової та вітчизняної музичної культури як основи сучасного музичного мистецтва. Вивчення регіонального досвіду становлення й розвитку музичної освіти і виховання займає у вирішенні цього завдання важливе місце. Розгляд питання організації та значення

індивідуальної науково-дослідної роботи у ВНЗ майбутніх учителів музичного мистецтва з вивчення історії та розвитку музичної освіти у конкретному регіоні, зокрема на Буковині і є **метою даної публікації**.

Розвиток краєзнавства в цілому, на думку Н. Побірченко, є дієвим важелем національного й громадянського виховання, адже воно надає конкретній місцевості історизму, відкриває в її минулому зовсім нове, особливо ціннісне. Це – необхідне джерело теоретичних положень, що має загальний характер, бо без знання особливостей, специфіки місцевого не можна ні відтворити загальну картину, ні сформулювати закономірності, разом з тим краєзнавство містить в собі все багатство індивідуального. Залежно від напрямів краєзнавчих досліджень розрізняють краєзнавство шкільне, історичне, педагогічне, географічне, літературне, економічне, природниче, культурологічне, художнє, музичне тощо. Кожна із цих частин краєзнавства – відносно самостійна наукова дисципліна, і водночас кожне з них є галуззю певної науки (історичне краєзнавство – галузь історії, географічне – галузь географії, музичне – галузь музики) [5]. До цінностей педагогічного краєзнавства дослідники відносять особливості розвитку освіти даної місцевості, народні виховні традиції, фольклор як засіб виховання, діяльність та ідеї місцевих педагогів-просвітителів, передовий педагогічний досвід тощо. Збереження, акумуляція, вивчення цінностей мистецької культури краю входить у завдання педагогічного краєзнавства, а його головними ознаками є: приналежність цього явища до сфери історико-педагогічного знання про розвиток освіти, науки, педагогічної думки певного краю, формування педагогічного краєзнавства в конкретних умовах регіону, що визначають його специфіку.

Конкретизація змісту педагогічної освіти на основі врахування місцевих особливостей, необхідність адаптації спеціалістів до професійної діяльності в умовах регіону вимагають прилучення майбутніх учителів до педагогічної культури краю, розуміння ними співвідношення ролі і значення національних та культурних факторів навчання й виховання. Вищезазначене доводить, що необхідно посилити краєзнавчу спрямованість викладання професійно-орієнтованих дисциплін, шляхом уведення у зміст навчання у вищих навчальних закладах навчального курсу з основ краєзнавства, а для майбутніх учителів музичного мистецтва – музичного краєзнавства. На кафедрі музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, де й готують таких фахівців, цьому аспекту професійної підготовки надається значна увага. Важливе науково-теоретичне та практичне підґрунтя до стимулювання й мотивації студентів у напрямі досліджень історії розвитку музичної освіти у краї відіграють навчальні курси “Музичне краєзнавство” (автор-розробник О. Залуцький) та “Розвиток музичного мистецтва й освіти на Буковині” (автор-розробник Я. Вишпінська). Ними не лише розроблено програму та навчально-методичні комплекси з даних предметів, а й підготовлено низку наукових праць [1; 2; 4], що спонукають студентів до подальшої науково-дослідної діяльності з вивчення історії музичної освіти та виховання у краї.

Одним з найбільш дискусійних та малодосліджених періодом у історії розвитку музичної освіти й виховання на Буковині є 1918–1940 рр., час, коли край був частиною Великої Румунії. Складні політичні обставини, соціально-економічні негаразди післявоєнного часу, специфічна національна політика уряду, спрямована на повну румунізацію краю, утруднювали розвиток у ній українського мистецтва, зокрема й музичного. Однак, дослідження буковинських учених-істориків та педагогів свідчать, що навіть у ці непрості роки у краї культурно-просвітницьку роботу здійснювало українське товариство “Буковинський Кобзар”, працювали відомі українські композитори, диригенти, музикознавці (М. Бойченко, А. Вирста, Р. Влад, О. Микитюк, Я. Мигасюк, С. Яременко та ін.), румунські та німецькі фольклористи й педагоги (В. Васілеску, І. Веренка, А. Воєвідка, Л. Руссу, Т. Флондор, М. Фрідвагнер та ін.), виступали народні хори (“Мужеський хор”, “Міщанський хор”), діяв драматичний театр [3, с.118–128].

На кафедрі музики ЧНУ імені Юрія Федьковича працює студентський науково-дослідник гурток (керівник – доц. О. Залуцький), у його складі сформована студентська наукова група, що вивчає малодосліджені сторінки історії розвитку музичної освіти у краї у 1918–1940 рр. (керівник – асист. Г. Постевка). У програмі діяльності наукової групи передбачена систематична робота з науковою літературою та архівними джерелами, що містяться у Державному архіві Чернівецької області; на засіданнях відбувається жвавий обмін думками та дискусії з приводу дослідженого; студенти оприлюднюють результати своєї роботи на засіданнях загально-факультетського наукового товариства; у публікації щорічної науково-практичної конференції Чернівецького національного університету, яка традиційно відбувається у першій половині травня; друкуються у матеріалах всеукраїнських студентських наукових конференцій; беруть участь у олімпіадах з музичного мистецтва.

У роботі студентської наукової групи використовуються, перш за все загальнотеоретичні (абстракція, конкретизація, аналіз, синтез, порівняння, протиставлення, індукція, дедукція тощо) та конкретно-наукові (аналіз літератури, архівних джерел, документації тощо) методи досліджень. Саме в таких спосіб отримується й узагальнюється певний фактичний матеріал, здійснюється аналіз, узагальнення й інтерпретація наукової інформації відповідно до теоретичної канви певного дослідження. Зокрема, у результаті групової та індивідуальної науково-дослідної роботи було з’ясовано ряд суттєвих фактів та обставин розвитку музичної освіти та виховання на Буковині (1918–1940 рр.). А саме:

– культурно-освітній розвиток Буковини, складовою якого є музична освіта та виховання, був детермінований особливостями політико-адміністративного, соціально-економічного, національного стану краю, внутрішньою політикою, яку провадила румунська адміністрація. У ті роки розвиток музичної освіти, культурно-просвітницька діяльність національних товариств, робота окремих педагогів, музикантів, акторів,

композиторів були, з одного боку, формами збереження національних мистецьких традицій жителів краю різних національностей, а з іншого – проявами «європейськості» музичної культури Буковини;

– законодавчі основи музичної освіти та виховання на Буковині закладено у низці загальнодержавних законів, рішень, розпоряджень. У них визначалася структура системи освіти, принципи її функціонування, зміст навчання. Музичній освіті та вихованню дітей приділялася належна увага, адже музика (вокальна, церковна, інструментальна) була обов'язковим предметом у початкових й середніх навчальних закладах краю;

– вчителі музики були зобов'язані скласти для кожного класу, на кожний навчальний рік обов'язковий навчальний репертуар, який складався з 10 пісень, мелодій або характерних музичних тем. У доборі репертуару зважали, перш за все, на його виховний та мистецький потенціал. Особлива увага – до народних творів, пісень, стародавньої духовної музики, зокрема, усі учні повинні були знати як мінімум один зразок таких жанрів народної румунської музики: колискові, колядки, новорічні святково обрядові, плугушор, дойна, весільні пісні, старовинні пісні, танцювальні пісні, оплакувальні, церковні. Ці пісні добирив вчитель музики, на власний розсуд, а уроки співів, які відбувались перед великими релігійними чи суспільно-політичними святами мали бути зосереджені на їх підготовці (наприклад, у грудні заняття присвячуються вивченню пісень до зимових свят; за тиждень перед святами 1 грудня, 24 січня, 10 травня та День Героїв вивчаються відповідні пісні героїко-патріотичного характеру);

– збільшення інтересу науковців до історико-педагогічної проблематики, відкриття можливостей об'єктивно й незаангажовано висвітлювати ті чи інші явища, зміна історико-педагогічної парадигми в цілому потребують теоретико-методологічного обґрунтування, забезпечення відповідними загальними й конкретними дослідницькими методами, наприклад, активного використання біографічного методу. Це сприяє ефективному історико-педагогічному пошуку, зокрема у вивченні складних періодів історико-педагогічного процесу, як наприклад, розвиток музичної освіти та виховання на Буковині у міжвоєнний період.

**Висновки.** Музичне краєзнавство треба розглядати як багатовимірний феномен, у основі якого – вивчення музичної культури регіону, місцевості тощо з метою виявлення її специфіки та закономірностей становлення, функціонування й розвитку. У ньому відображається сукупність освітніх та духовних цінностей, накопичених у конкретному регіоні у процесі історичного розвитку; представлена конкретно-історична своєрідність певного краю в межах визначеного історичного періоду, етнічні й національні особливості; багатство та різноманітність компонентів музичної культури, освіти, виховання. Науково-дослідна робота студентів з музичного краєзнавства не лише допомагає збагаченню музично-педагогічної теорії й практики, використанню її позитивних здобутків, а й формує у студентів бажання займатися дослідницькою діяльністю, здатність відчувати єдність музичної культури свого краю із загальноукраїнською та європейською. Подальшої розробки потребують питання методики організації роботи з музичного краєзнавства; добору конкретних форм та методів дослідження історичних явищ та процесів генези музичної освіти та виховання у певному регіоні.

### Література

1. Вишпінська Я. М. Музична освіта Буковини: досвід, тенденції, перспективи : навч. посібник / Я. М. Вишпінська. – Чернівці : Чернівецький національний університет, 2011. – 264 с.
2. Залуцький О. Музична критика на Буковині : хрестоматія, навч. посібник / О. В. Залуцький. – Чернівці : Чернівецький національний університет, 2012. – Вип. 1. – 184 с.
3. Кушніренко А. Історія музичної культури й освіти Буковини : навч. посібник / А. Кушніренко, О. Залуцький, Я. Вишпінська. – Чернівці : Чернівецький національний університет, 2011. – 376 с.
4. Музичне краєзнавство Буковини : хрестоматія, навч. посібник / Укл. О. В. Залуцький. – Чернівці : Рута, 2004. – Вип. 3. – 79 с.
5. Побірченко Н. С. Педагогічне краєзнавство: теоретико-методологічний аспект / Н. С. Побірченко / Режим доступу : е-журнал “Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку” / Архів номерів / 2009. – Вип. № 1.

УДК 811.161.2

Л. І. РОМАНОВСЬКА  
*Хмельницький національний університет*

### АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Важливим завданням підготовки майбутніх фахівців у вищому закладі освіти є формування в них професійно значущих умінь. Комунікативно-мовленнєві вміння як інтегративна властивість особистості є професійно необхідними для майбутніх соціальних працівників.

Д. М. Годлевська визначає поняття «комунікативно-мовленнєві вміння» як здатність мовця забезпечувати правильне застосування словесних і невербальних засобів з метою ефективної взаємодії з учасниками акту спілкування. [2]. До комунікативно-мовленнєвих умінь дослідниця відносить також ознаки

мовлення, визначені Б. М. Головіним: правильність, чистоту, точність, логічність, виразність, образність, доступність, дієвість і доцільність. Ці вміння виявляються в ефективному володінні усним переконуючим мовленням у монологічних, діалогічних та полілогічних формах спілкування. та складають сукупність умінь, пов'язаних із усіма видами мовленнєвої діяльності [3, с. 32].

Формування комунікативно-мовленнєвих умінь у майбутніх соціальних працівників є цілісним, свідомим, поетапним процесом, дидактичною основою якого є творча взаємодія викладачів і студентів, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних стосунках між ними й особистісному підході до студентів.

Теоретичну базу комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх соціальних працівників становлять праці Д. М. Александрова, Д. М. Годлевської, Б. М. Головіна, С. Д. Абрамовича, С. П. Іванової, А. Й. Капської, Н. В. Чепелевої, Н. А. Михайличенко, А. К. Михальської, Л. Г. Павлової, А. В. Первушиної, П. Сопера, І. Томана, О. А. Юніної та ін. Завдання полягає в тому, щоб привести існуючі теорії навчання спілкуванню у відповідність до вимог сучасної практики підготовки спеціалістів, надати їм більш операційного та інструментального характеру з точки зору сучасних цілей та завдань підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Принципове значення в процесі комунікативно-мовленнєвої підготовки має активне залучення студентів до навчально-пізнавальної діяльності. Під активним навчанням ми розуміємо таке навчання, в якому студент виступає суб'єктом пізнавальної діяльності, активною особистістю в процесі самостійного здобування знань, умінь і навичок та професійного самовизначення.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів та їх зацікавленість процесом і результатами навчальної праці забезпечується не окремими фрагментарними заходами, а якісною організацією всіх компонентів навчального процесу: цільового, мотиваційно-стимулюючого, змістового, операційно-діяльнісного, контрольного-регулюючого та оцінювально-результативного [6, с. 11]. Так, цільовий компонент процесу формування комунікативно-мовленнєвих умінь у майбутніх соціальних працівників передбачає чітке усвідомлення моделі фахівця й місця в ній цих умінь, їх ролі у виконанні професійних завдань та обов'язків, розвитку професійно важливих якостей особистості. Мотиваційно-стимулюючий компонент процесу формування риторичних умінь – усвідомлення студентами значення комунікативно-мовленнєвої підготовки для їх професійного становлення, позитивна мотивація щодо оволодіння риторичними вміннями як професійно необхідними. Якщо цього немає, то рушійною силою навчальної діяльності студентів виступає, як правило, зовнішня мотивація, а внутрішня як стимул майже не діє.

Ефективна організація змістового компоненту процесу формування комунікативно-мовленнєвих умінь у майбутніх соціальних працівників передбачає приведення змісту навчання з риторики у відповідність до цілей і завдань професійної підготовки цих фахівців. Основними критеріями при відборі змісту навчання повинні бути висока наукова і практична значущість навчального матеріалу, професійно-педагогічна спрямованість змісту навчання.

Активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих закладах освіти пов'язують насамперед із новими формами, методами та засобами навчання, що отримали назву «активних». Це проблемні лекції та семінари, тренінги, навчальні дискусії, розбір конкретних професійних ситуацій, ігрові методи тощо. А.О. Вербицький відзначає: досвід активного навчання в усіх ланках системи професійної освіти показує, що за допомогою його форм, методів і засобів можна достатньо ефективно вирішувати цілий ряд завдань, які в традиційному навчанні є важко досяжними [4, с. 3].

Д. Х. Вагапова серед ведучих методів роботи з розвитку риторичних і, зокрема, комунікативно-мовленнєвих та умінь називає такі активні методи навчання:

- психотренінги (ігри, вправи), що сприяють вдосконаленню мисленнєвих, мовленнєвих і комунікативних здібностей;
- вправи, що удосконалюють здатність управляти мускулами мовленнєвого апарату, координувати мовленнєво-рухові та слухові відчуття;
- рольові і ділові ігри, які імітують реальні життєві ситуації;
- експертна робота, що удосконалює вміння відстежувати переваги й недоліки мисленнєво-мовленнєвої діяльності інших;
- рефлексія по слідах власної мисленнєво-мовленнєвої діяльності;
- розв'язання і складання комунікативних, логічних, психологічних та етичних задач;
- власна мисленнєво-мовленнєва творчість студентів [1, с. 9].

А. Й. Капська вважає, що використання в навчальному процесі рольових і сюжетних ігор є «своєрідним ключем до розвитку творчих умінь студентів, дія яких створює прекрасні умови для саморозкриття особистості, вироблення навичок логічно мислити, діяти словом і ділом. Ігри активізують у кожного учасника потенційні творчі здібності, які можуть виявлятися лише за певних умов. Наприклад, набути «вільності» тіла у виступах перед слухачами, чи «польоту» голосу, чи спостережливості, чи вміння слухати і т. ін.» [5, с. 9].

Однією з найбільш ефективних форм організації навчання з метою формування риторичних умінь та розвитку професійно важливих мисленнєво-мовленнєвих та комунікативних якостей майбутніх соціальних працівників, на нашу думку, є тренінг. Тренінгові заняття з розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь необхідно проводити після засвоєння студентами відповідного теоретичного матеріалу, поданого в лекційних курсах «Культура мовлення і ораторське мистецтво», «Основи професійного

спілкування у соціальній роботі», «Українська мова за професійним спрямуванням» та ін., його закріплення й відпрацювання початкових умінь та навичок в ході практичних та семінарських занять.

У кінцевому результаті риторичної підготовки студенти мають оволодіти такими вміннями:

- готувати промову на загальну чи спеціальну тему і виступати з нею перед аудиторією;
- вести ділову розмову, бесіду чи співбесіду на професійні та інші теми;
- володіти культурою конструктивного діалогу й полілогу у формі дискусії, диспуту, полеміки;
- давати оцінку продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності і т.п.

Отже, важливою умовою ефективного формування комунікативно-мовленнєвих умінь у майбутніх соціальних працівників є активізація їх навчально-пізнавальної діяльності. Це забезпечується виконанням цілої системи педагогічно обґрунтованих вимог, а саме: чітке визначення цілей комунікативно-мовленнєвої підготовки, усвідомлення їх викладачами і студентами; приведення у відповідність до цілей змісту навчання; введення такої методики навчання, яка б створювала максимальні можливості для прояву активності, ініціативи, самостійності, творчості особистості; забезпечення якісного контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Найбільш ефективними методами формування риторичних умінь визнані активні, серед яких важливу роль відіграють проблемні методи, навчальні дискусії, дидактичні ігри тощо.

### Література

1. Вагапова Д. Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах / Д. Х. Вагапова. – М. : Цитадель, 1999. – 460 с.
2. Годлевська Д. М. Комунікативні уміння як складова комунікативності особистості соціального працівника / Д. М. Годлевська // Соціальна педагогіка: теорія і практика – Луганськ : “Альма-матер”, 2004. – № 2. – С. 96–100.
3. Головин Б. Н. Введение в языкознание : учеб. пособ. для студ. филол. спец. педвузов / Б. Н. Головин. – 4-е изд. – М. : Высшая школа, 1983. – 231 с.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
5. Капська А. Й. Педагогіка живого слова : навч-метод. посіб. / А. Й. Капська – К. : ЗМН, 1997. – 140 с.
6. Сметанський М. І. Методологічні засади активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів / М. І. Сметанський // Шлях освіти. – К. – 2000. – № 4. – С. 9–13.

УДК 378.013.2

Т. А. САДОВА

*Державний вищий навчальний заклад  
«Донбаський державний педагогічний університет»*

### АКСІОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Цілеспрямований розвиток особистості, ефективне професійне становлення майбутніх фахівців у сучасних умовах неможливо здійснювати без визначення соціокультурних цінностей. На рівні окремої особистості аксіологічний підхід спрямовує педагогічний вплив на втілення на практиці оптимальних шляхів трансляції їй актуальних соціальних цінностей. Сутність аксіологічного підходу до підготовки спеціаліста полягає в орієнтації професійної освіти на формування у студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їх ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала.

Теоретико-методологічні засади аксіологічної проблематики в освіті вивчаються багатьма дослідниками (І. Бех, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремінь, А. Міщенко, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова, Г. Щедровицький, А. Ярошенко та ін.), у яких педагогічна аксіологія розглядається як фундамент духовної культури майбутнього педагога.

За результатами вивчення наукових джерел зазначимо, що поняття «цінності» розглядається вченими у контексті системного аналізу діяльності людини і визначається з різних підходів: як будь-який предмет чи явище, що має життєве значення для людини; властивості предмета чи явища, що обумовлюють важливі для індивіда інтереси; орієнтири в предметній чи соціальній дійсності; мета-ідеал або засіб досягнення мети; предмет, що задовольняє потреби людини; відображення явищ довкілля з погляду їх відповідності чи невідповідності потребам особистості чи суспільства і т. ін.

У контексті започаткованого дослідження інтерес становить педагогічна аксіологія, до провідних понять якої належать: освітні цінності, педагогічні цінності, виховні цінності. Цінність визначається як специфічні утворення в структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними зразками й орієнтирами діяльності особистості й суспільства. На думку дослідників (В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова, Г. Щедровицький, А. Ярошенко та ін.), педагогічна дійсність, як частина соціальної, включає всю сукупність конкретних педагогічних явищ, які поєднуються приналежністю до цілеспрямованого процесу

формування особистості людини. Педагогічні явища (суб'єкти освітнього процесу, його зміст, засоби, форми тощо) якісно відрізняються за змістом, визначеністю, що й зумовлює їх педагогічну цінність. Отже, педагогічні явища аксіологічні за своїм характером. Саме вони і є предметом дослідження педагогічної аксіології. У самому слові «цінність» закладено ідею корисності для людини. Цінним для майбутнього педагога може стати все те, що буде життєво важливим капіталом у його особистісному і професійному становленні. Тому, питання визначення змісту педагогічних цінностей загалом і зокрема цінностей педагогічної діяльності є сьогодні особливо важливим.

В. Сластьонін і Г. Чижакова під цінностями педагогічної діяльності розуміють ті її особливості, що дозволяють учителю задовольняти свої матеріальні й духовні потреби і слугують орієнтиром його соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей. До цінностей педагогічної діяльності автори відносять групи цінностей, пов'язані з: утвердженням у суспільстві, соціальному середовищі (суспільна значущість праці педагога, престиж професійної діяльності, визнання близьких і рідних тощо); задоволенням потреби у спілкуванні (робота з дітьми, можливості спілкування з цікавими людьми, обмін духовними цінностями); самовдосконаленням (можливість розвитку творчих здібностей, залучення до духовної культури, постійне доповнення своїх знань); самовираженням (творчий і різноманітний характер праці вчителя, відповідність педагогічної діяльності інтересам і здібностям особистості тощо); утилітарно-прагматичними запитами (можливість самоствердження, міжособистісне спілкування, професійне зростання і т. ін.) До основних груп педагогічних цінностей учені відносять: загальнолюдські (дитина, вчитель, творча індивідуальність), духовні (педагогічний досвід людства, педагогічні теорії і способи педагогічного мислення), практичні (способи педагогічної діяльності, педагогічні технології освітньо-виховні системи), особистісні (педагогічні здібності, індивідуальні характеристики педагога як суб'єкта педагогічної культури, ідеали) [3, с. 92–93].

Слід зазначити, що сучасна педагогіка зорієнтована на формування ціннісного ставлення до світу як основного завдання освіти. Ціннісне ставлення – це внутрішня позиція особистості, що відображає зв'язок особистісних і суспільних значень. Для того, щоб сформувати в майбутнього педагога ціннісне ставлення до предметів і явищ соціальної дійсності, необхідно сформувати в нього певні ціннісні орієнтації як спрямованість особистості на ті чи інші цінності. У філософському розумінні ціннісні орієнтації визначаються як елементи внутрішньої структури особистості, сформовані і закріплені життєвим досвідом індивіда в ході процесів соціалізації й адаптації, що обмежують значуще (суттєве для цієї людини) від незначущого через прийняття чи неприйняття особистістю певних цінностей, усвідомлених як рамка (горизонт) граничних смислів і основних цілей життя, а також тих, що визначають засоби їх реалізації [1, с. 1199]. У педагогічному визначенні ціннісні орієнтації – це система стійких ставлень особистості до довкілля і самого себе у формі фіксованих настанов на ті чи інші цінності матеріальної і духовної культури суспільства [3, с. 128].

Зазначимо, що саме ціннісні орієнтації забезпечують цілісність і стійкість особистості, утворюють загальну спрямованість її інтересів і прагнень, утворюють певну ієрархію індивідуальних переваг, формують рівень домагань особистості, тому так важливо сформувати в майбутнього педагога систему ціннісних орієнтацій. Отже, ціннісні орієнтації можна визначити як спрямованість суб'єкта на діяльність і певні цінності, які можуть бути сформовані вже в процесі цієї діяльності. Такий підхід обумовлює розгляд професійно-педагогічної підготовки як ціннісно-зорієнтованої діяльності. З урахуванням цих положень особливого значення набуває ціннісно-мотиваційний компонент підготовки. У той же час формування когнітивно-процесуального компоненту діяльності (знання, уміння, навички) зумовлене саме ціннісними орієнтаціями особистості.

Доцільним, на наш погляд, є орієнтація студентів на домінуючі цінності, пов'язані з пізнавальною діяльністю студентів. Філософи (С. Анисимов, О. Дробницький, М. Каган, В. Лутай, М. Марчук та ін.) стверджують, що гуманітарне знання за своєю природою аксіологічне, тобто його призначення для людини визначається передусім ціннісними засадами; ціннісне ставлення до дійсності пов'язане з когнітивним, а пізнавальна діяльність і її результат – знання мають чітко виражені ціннісні характеристики [2, с. 11]. Базовим підґрунтям особистісного становлення майбутнього спеціаліста є залучення студентів до знання як цінності, що забезпечує успіх професійної діяльності. Крім того, важливо сформувати в студентів активне ставлення до самого процесу пізнавальної діяльності як педагогічної цінності, спрямованої на духовно-теоретичне засвоєння довкілля.

З цього приводу А. Ярошенко зазначає, що гносеологічний і аксіологічний підходи до явищ дійсності тісно пов'язані. Пізнання пов'язане з цікавістю, а пізнавальна цікавість може виникати до предметів та явищ через те, що вони втягнуті в життєдіяльність людей, набули в ній того чи іншого функціонального значення, стали елементами «другої», «олюдненої» природи – ноосфери. Лише з цього моменту предмет чи явище стає об'єктом пізнання і водночас цінністю, набуває значення, яке більш чи менш адекватно пізнається людьми [4, с. 49].

Як бачимо, саме знання науковці визначають як одну з пріоритетних, домінуючих цінностей, оскільки різні форми його є ціннісно обумовлені, адже за своєю природою вони забезпечують вибір альтернатив у процесі будь-якої діяльності. Підкреслимо ще одну особливість аксіологічного знання – воно завжди виступає як продукт суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних ставлень: суб'єкт ставиться до об'єкта пізнавальної діяльності і до іншого суб'єкта – учасника навчально-пізнавальної діяльності – як до цінності:

реальної чи потенційної, позитивної чи негативної. Така особливість підкреслює значущість ще однієї з домінуючих цінностей – спілкування, оскільки засвоєння студентами знань відбувається передусім у процесі спілкування з викладачем, студентами. Без спілкування неможливим є сам процес навчально-пізнавальної діяльності.

Зауважимо, що, оскільки знання виступають результатом пізнання, цінності набуває сам процес пізнавальної діяльності, яка забезпечує формування різних видів знань: понять, ідей, теорій, концепцій тощо. Пізнавальна діяльність завжди виступає як така, що передбачає наявність активності суб'єкта діяльності. Крім того наявність знань у студентів як певної систематизованої інформації – це лише перша сходинка в їх професійному становленні, у подальшому важливо сформувати в них позитивне ставлення до знань, дати можливість спроєктувати їх на майбутню професійну діяльність, тобто сформувати потенційну готовність до дії на основі отриманих знань.

Зазначимо, що роботу зі студентами побудовано таким чином, щоб цінність, яка засвоюється, високо цінувалася ними, тільки в цьому випадку вона переходить в потребу. Якщо ж у студентів не сформоване позитивне ставлення до цінностей, то в них не виникає бажання привласнювати їх. Незацікавлене ставлення до матеріалу, який засвоюється, може виступати також причиною низької ефективності навчально-пізнавального процесу. Тому процес ціннісного становлення майбутнього вихователя в ході професійно-педагогічної підготовки – це цілеспрямований, систематичний рух через пізнання, ціннісне осмислення і оцінку до творчого перетворення знань, формування здатності до постійного саморозвитку і самовдосконалення, а сформовані ціннісні орієнтації будуть визначати ціннісне ставлення особистості до діяльності, зокрема до майбутньої педагогічної.

Отже, аксіологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки передбачає формування у студентів системи ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість інтересам і прагненням особистості. У процесі підготовки і здійснення педагогічної діяльності майбутній фахівець поступово оволодіває педагогічними цінностями, суб'єктивує їх.

#### Література

1. Всемирная энциклопедия: Философия / [главн. научн. ред. и сост. А. А. Грицанов]. – М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
2. Марчук М. Г. Ціннісні потенції знання / М. Г. Марчук. – Чернівці : Рута, 2001. – 319 с.
3. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
4. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти : [монографія] / А. О. Ярошенко. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.

УДК 378.147

Л. Ю. СІДУН

*Ужгородський національний університет*

#### ДО ПИТАННЯ ПРО ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР США

Проблема полікультурної освіти є актуальною для всіх країн світу, оскільки більшість з них характеризуються етнічною неоднорідністю. Це стосується й України, де проживає багато різних національностей і останнім часом, на жаль, спостерігається тенденція до загострення міжетнічної напруги. Україна, як багатокультурне суспільство, відчуває потребу в новому світогляді, спрямованому на інтеграцію культур і народів, їх подальшого зближення й духовного збагачення. Тому дуже важливо консолідувати зусилля у пошуку конструктивних механізмів толерантного єднання людських співтовариств, їх взаєморозуміння й співробітництва з метою збереження культурного різноманіття як необхідної тенденції розвитку людства. Полікультурність будь-якого суспільства вимагає від індивіда розуміння й толерантного ставлення до людей, які мають відмінності в способі життя, переконаннях, діях, поведінці тощо.

Зазвичай, полікультурну освіту розуміють як таку, що сприяє формуванню в особистості готовності до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, збереженню нею власної ідентичності, прагненню до поваги та розуміння інших культурно-етнічних спільнот, умінню жити в мирі і злагоді з представниками різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп. Водночас, багато вчених, розглядаючи полікультурну освіту, вважають її важливою складовою виховання, що, на нашу думку, цілком правомірно, або ж навіть вживають термін полікультурне виховання як самостійний.

Загальні питання полікультурності, полікультурної освіти та виховання розглядаються в працях багатьох вітчизняних учених (Л. Голік, А. Зубко, Т. Климченко, М. Красовицький, В. Кузьменко, І. Левченко, І. Мигович та ін.). Проте на сьогоднішній день теоретичні і практичні аспекти полікультурної освіти у вітчизняній науці досліджені недостатньо. Вважаємо, що більш глибокому осмисленню різних аспектів полікультурної освіти може сприяти вивчення зарубіжного досвіду, оскільки в багатьох зарубіжних країнах з цього питання є значні теоретичні напрацювання і практичні здобутки. До таких країн, в першу чергу, відносяться Сполучені Штати Америки, де питанням полікультурної освіти надається велика увага.



У США формування багатонаціонального поліетнічного середовища проходило в специфічних умовах. США були заселені багатьма поколіннями переселенців із різних країн світу. У зв'язку з цим стала поширеною точка зору, яка визначала американську націю як націю іммігрантів. США відрізняється від звичайних багатонаціональних держав рядом особливостей, однією з яких є той факт, що національно-державна освіта в цій країні складалася не в рамках окремих етносів, а з іммігрантів – вихідців з різних країн, представників різних культурних груп. На території держави проживають національні меншини і внаслідок невинної масової імміграції формуються нові етнокультурні групи. Національно-етнічні стосунки між представниками різних культурних груп історично зв'язані з вирішенням проблем, що стосуються умов проживання і розвитку, питання території, мови, духовного життя, збереження культури тощо. Національні стосунки спостерігаються в різних типах суспільних стосунків: політичних, духовних, економічних. Іншими словами, соціальна й етнічна сторони життя націй і національні стосунки органічно взаємопов'язані.

У поліетнічних регіонах існує домінуючий тип культур та його носій – основний в культурному і політичному відношенні етнос, що відзначається потужною й давньою культурою. Процеси виховання здійснюються через міжкультурну взаємодію великих і малих етносів. Поєднання через систему виховання культурних та етнічних цінностей всіх учасників міжкультурного діалогу, створення загального міжкультурного простору, в якому кожна особа визначає свою приналежність до тих чи інших мов і субкультур, – такими є завдання сучасного виховання, що стало політикою у навчанні різноманітного населення. Об'єктами виховання в поліетнічному середовищі виступають багатокультурні, гетероетнічні соціуми в межах загального державного простору. Полікультурний освітній простір як об'єкт виховання – складна у соціальному і педагогічному відношенні структура, яка включає, принаймні, три підсистеми: багатонаціональні й багатокультурні спільноти учнів та їх батьків; багатокультурну й багатонаціональну спільноту (викладачі, вчені, адміністратори); соціальні, політичні, економічні інститути багатонаціональної держави і соціуму [1].

Суб'єктами національних відносин виступають великі і малі етноси – народи. Різного роду соціальні групи і верстви населення можуть виступати в якості суб'єктів національних відносин саме як представники якихось етносів (націй) з приводу вирішення національно-етнічних проблем. У якості групових суб'єктів полікультурного виховання задіяні великі і малі етноси (етнокультурні групи), неодмінною властивістю яких виступає культурна взаємодія. Під етносом як суб'єктом полікультурного виховання ми розуміємо соціальну спільноту, якій притаманні наступні основні характеристики: 1) етнічна (генетична) спільнота; 2) культурна спільнота; 3) мовна спільнота; 4) статус національної меншини чи більшості [2].

Іншим суб'єктом полікультурного виховання є меншини, представники субкультур. Кожна субкультура володіє властивою психологією та культурним середовищем, і цим відрізняється від решти етногруп. В США у якості суб'єктів полікультурної освіти розглядають не тільки національні меншини, але й інші субкультури, включаючи жінок, людей з затримками у розвитку, високообдарованих, незаможних, сексуальних меншин.

На думку багатьох вітчизняних та західних вчених, етнічна та національна приналежність є визначальними детермінантами соціальної й економічної стратифікації суспільства. Вони вважають доцільним розглядати в якості основних суб'єктів національні чи етнічні групи. Відповідно, в якості основних суб'єктів полікультурного виховання виокремлюються великі і малі етнічні групи. Подібною точки зору дотримується один із основоположників полікультурної освіти Дж. Бенкс.

Цю думку поділяє багато вчених, які вважають, що розширена «диверсифікація суб'єктів полікультурного виховання не дозволяє зробити головний акцент на педагогічному осмисленні культурного, етнічного, мовного різноманіття школярів та студентів».

Необхідність толерантного співіснування великих і малих етнічних і національних спільнот породжує потребу нової системи виховання, яка дозволить враховувати національні (етнічні) розбіжності, буде включати багато типів, моделей і ціннісних педагогічних орієнтацій, адекватних світогляду і запитам різних етнокультурних груп населення. Необхідність відображення цих ідей в освіті – це об'єктивна потреба багатонаціональних держав, де постійно збільшується потік імміграції. «Завдання безконфліктного співіснування національних спільнот породжує потребу організації в багатонаціональній загальноосвітній школі належного виховання та освіти у якості важливого соціального і педагогічного принципу» [3, 5].

Отже, існує необхідність подальшого дослідження полікультурності як особливості освітнього середовища американського суспільства і її ролі в реформуванні системи американської освіти з урахуванням принципу полікультуралізму; аналізу провідних американських концепцій і понять, що визначають сутність полікультурної освіти в США; вивчення підходів, що розкривають систему умов реалізації полікультурного напрямку в процесі професійної підготовки фахівців у США й Україні.

### Література

1. Stevenson D. K. American Life and Institutions / D. K. Stevenson. – New York : Ernst Klett Verlag, 1996. – 176 p.
  2. Джурицкий А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А. Н. Джурицкий. – М. : Academia, 2008. – 304 с.
  3. Джурицкий А. Н. Научные и методические проблемы истории педагогики и сравнительной педагогики : научное издание / А. Н. Джурицкий. – М. : Прометей, 2005. – 196 с.
- УДК 37.014.53+351.811.122«19»

В. Б. СОПГА

## ОРГАНІЗАЦІЯ ДОРОЖНЬОГО РУХУ ЯК ФАКТОР ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АВТОСПРАВИ У 1950–1970 РОКАХ

Освітній простір України спрямований на створення системи підготовки фахівців відповідно до запитів сучасного суспільства. Цим зумовлена необхідність удосконалення підготовки педагогічних кадрів та науково-педагогічних працівників.

Зміни правових відносин учасників автомобільного руху вимагають відповідної реакції закладів освіти, які готують водіїв, а це в свою чергу потребує модернізації підготовки вчителів автосправи.

Варто відзначити, що в державі правила дорожнього руху (ПДР) періодично змінюються та модернізуються. Черговим кроком таких змін в Україні є набрання чинності нової редакції ПДР з 15 квітня 2013 р.

«З метою об'єктивного осмислення напряму підготовки вчителів автосправи з урахуванням змін у ПДР доцільно здійснити історичний екскурс. Зокрема проаналізувати особливості змін ПДР у контексті підготовки водіїв та вчителів автосправи.

За даними науковців перші типові правила дорожнього руху в СРСР були затвердженні у 1940 р. Пізніше на їхній базі розпочався процес створення більш уніфікованих правил. Їх удосконаленням займалися місцеві органи влади [5, с. 417]. Ці правила, станом на 1950 рік, лежали в основі організації правових відносин учасників дорожнього руху.

Типові правила визначали максимальну швидкість руху в населених пунктах (табл. 1). Але місцевими правилами деяких населених пунктів були встановлені інші обмеження.

Таблиця 1

**Дозволена швидкість типовими правилами 1940 р.**

Назва транспортного засобу	Максимально дозволена швидкість, км/год
Легкові автомобілі та мотоцикли	50
Автобуси, тролейбуси, трамваї	40
Вантажні автомобілі	35
Вантажні автомобілі, що перевозять людей	30
Тягачі з причепами	25
Велосипеди	15

Ці правила не передбачили обмеження швидкості на дорогах поза межами населених пунктів. Водій залежно від дорожньої ситуації, повинен був самостійно обирати безпечну швидкість.

Однак у деяких областях встановлювали обмеження швидкості поза населеними пунктами. Так у Московській області для легкових автомобілів і мотоциклів дозволявся рух із максимальною швидкістю 70 км/год, а для вантажних автомобілів, трамваїв, тролейбусів й автобусів – 55 км/год. У Харківській області швидкість руху автобусів та вантажних автомобілів не повинна була перевищувати 40 км/год [2, с. 18].

Основні вимоги до інструкторів із навчальної їзди практично не змінилися до сьогодення. Зокрема, практичному водінню автомобілем повинен був навчати спеціальний інструктор, який мав дозвіл від Державтоінспекції, або ж окремих водіїв в порядку індивідуальної підготовки. Індивідуальне навчання в автосферах мали право виконувати досвідчені водії на будь-яких закріплених за ними автомобілях. Проте ці правила не передбачали конкретних вимог щодо водійського стажу інструктора. Під час систематичного навчання майбутніх водіїв навчальний автомобіль обладнували дублюючими педалями шпелення і гальма для інструктора, а на самому автомобілі встановлювали напис «Навчальний» [2, с. 128].

Оскільки у різних республіках та областях існували відмінності в організації дорожнього руху, то це викликало низку незручностей для водіїв, зокрема, для тих, які здійснювали міжобласні та міжреспубліканські автомобільні маршрути. Тому виникла необхідність у розробці та затвердженні єдиних правил дорожнього руху.

Перші єдині для всієї території СРСР правила дорожнього руху були введені в дію у 1961 р. Цими правилами встановлено максимальну дозволена швидкість у всіх населених пунктах для легкових автомобілів 60 км/год, а для всіх інших транспортних засобів – 50 км/год. Автомобілі та мотоцикли, що обладнанні спеціальним сигналом «Сирена», мали право відступати від виконання зазначених норм [1, с. 91].

Вимоги до навчальної їзди були такими ж самими, що й у попередніх типових правилах. Інструктором міг бути досвідчений водій, у тому числі й шофер-аматор. У цих правилах вперше передбачений мінімальний водійський стаж для інструктора – не менше двох років [1, с. 128–129].

У наступні роки продовжували удосконалювати правила руху автотранспорту. Це було необхідно, зокрема тому, що через подальше збільшення автотранспорту ускладнювався дорожній рух і виявлялися недоліки у попередніх правилах.

У 1963 р. завершилася розробка проекту «Нових правил дорожнього руху по вулицях і дорогах СРСР», поданого для ознайомлення та обговорення у численних публікаціях [3, с. 28; 4, с. 25]. Наступного року доопрацьовані і уточнені правила були затверджені та набули юридичної сили 1 січня 1965 р.

Редакція ПДР, яка набрала чинності 15 березня 1965 р. відрізнялась від попередньої такими нововведеннями:

– усім нерейковим транспортним засобам дозволили рухатися тільки на зелений сигнал світлофора (У правилах 1960 р. дозволявся, за умови відсутності перешкод, поворот наліво (у сторону одностороннього руху) та направо на червоний сигнал світлофора);

– запровадили нові заборонні («Поворот для руху в зворотному напрямі заборонений», «Рух тракторів заборонений») та вказівні знаки («Пункт харчування» та «Односторонній рух»);

– заборонили буксирування всіх транспортних засобів в умовах, коли видимість менша 20 м;

– навчання практичного водіння дозволили здійснювати шоферам зі стажем не менше 3 років;

– всю відповідальність за порушення правил дорожнього руху під час навчальної їзди переклали на інструктора.

Підсумовуючи сказане варто зазначити, що протягом 1950–1970 рр. правила дорожнього руху постійно змінювалися, удосконалювалися з метою покращення організації дорожнього руху. Також зростали вимоги до підготовки водіїв загалом та до навчальної їзди зокрема. Все це вимагало нових підходів до підготовки вчителів автосправи.

Отже, правові аспекти організації дорожнього руху постійно модернізуються, тому галузь професійної підготовки вчителів автосправи повинна оперативнo реагувати на всі зміни та нововведення у правилах руху автомобілів. Тому на даний момент доцільним є вивчення досвіду організації підготовки вчителів автосправи у минулому з метою модернізації такої підготовки в умовах періодичних змін ПДР.

### Література

1. Клейтман С. Л. Единые правила движения по улицам и дорогам СССР и уход за автомобилем : пособие / С. Л. Клейтман, Л. Я. Лагунов. – Харьков : Харьковское областное изд-во, 1960. – 324 с.

2. Клейтман С. Л. Правила движения по улицам и дорогам / С. Л. Клейтман, Л. Я. Лагунов. – Харьков : Харьковское областное изд-во, 1955. – 174 с.

3. Продиктовано жизнью : обсуждаем изменения в «Правилах дорожного движения по улицам и дорогам союза ССР» // За рулем. – 1963. – № 8. – С. 28.

4. Продиктовано жизнью : обсуждаем изменения в «Правилах дорожного движения по улицам и дорогам союза ССР» // За рулем. – 1963. – № 10. – С. 25.

5. Сопільник Л. І. Організація дорожнього руху як правовий інститут: історичний аспект // Митна справа : науково-аналітичний журнал з питань митної справи та зовнішньоекономічної діяльності / Гол. ред. С. В. Ківалов. – 2011. – № 4, Ч. 2. – С. 415–420.

УДК 377.6

К. О. СОЦЬКИЙ  
Вінницький медичний коледж

## ПСИХОЛОГІЧНІ Й ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

**Постановка проблеми.** Сучасна клінічна практика потребує фахівців, які володіють сучасними технологіями догляду за пацієнтами та надання медичних послуг відповідно до європейських стандартів. Це вимагає від медичних працівників готовності до постійного професійного самовдосконалення. Таку готовність, на нашу думку, потрібно формувати в студентів ще під час їхнього навчання в медичному коледжі.

**Аналіз наявних досліджень проблеми.** Аналіз психологічних і педагогічних досліджень (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, В. Андреева, Е. Клімов, А. Леонтьева, Ю. Орлов, С. Рубінштейн, Г. Селевко та ін. дозволив уточнити основні характеристики процесу професійного самовдосконалення: професійне самовдосконалення є інтеграційною характеристикою «самозвеличання» особистості й має всі ознаки, що знаходяться в рідності «Я»-концепції (персоналізацію, персоніфікацію, рефлексію, емоційну оцінку, визначення стратегії зміни своєї поведінки, що виявляються в самопізнанні, самоактуалізації, самореалізації, самовихованні, самоосвіті та самоконтролі). Особливістю процесу професійного самовдосконалення особистості є синтез його творчого характеру, що виявляється через включеність у творчу діяльність, і продуктивного характеру, що виражається в наявності соціальної, особистісно значущої творчості. Для процесу професійного самовдосконалення характерне те, він не стимулюється ззовні, а задається самою особистістю, яка вільно формує цілі, способи й засоби його здійснення.

Звернення до наукових праць Г. Селевко, І. Чемерілової, що присвячені проблемі готовності до професійного самовдосконалення, показало, що дане поняття трактують по-різному. Так, наприклад, Г. Селевко [1] пов'язує готовність до професійного самовдосконалення з ціннісним ставленням до педагогічної діяльності, здібністю особистості до самовіддачі, саморозвитку, формування професійно-

значущих якостей, професійних знань і умінь. Російська дослідниця І. Чемерілова визначає готовність до професійного самовдосконалення як інтеграційну особистісну властивість майбутнього вчителя, що характеризується наявністю системи професійно-педагогічних знань і умінь, сформованих самоосвітніх і самовиховних умінь, професійної самосвідомості, переконаності в соціальній і особистісній значущості професійного самовдосконалення [2, с. 14-15]. Кожне з цих визначень готовності до професійного самовдосконалення по-своєму відображає сутнісні характеристики цього особистісного стану.

Ефективність формування чого-небудь, включаючи і готовність до професійного самовдосконалення, залежить від багатьох чинників. До позитивних чинників науковці відносять створення спеціальних умов, які сприяють тому, що процес формування набуває цілеспрямований, планомірний, системний характер. До негативних чинників відносяться так звані бар'єри, що перешкоджають виникненню перебігу процесу формування.

Аналіз наукових ідей В. Андрєєва, Б. Гершунського та ін. дозволив нам виділити щодо процесу формування готовності студента до професійного самовдосконалення такі позитивні чинники:

- створення організаційних умов (розширення вузівського компоненту за рахунок введення в освітній процес семінарів, спецкурсів, гуртків, спрямованих на формування в студентів готовності до професійного самовдосконалення; здійснення контролю за якістю підготовки випускників медичного коледжу; проведення моніторингу якості освіти коледжі);

- створення педагогічних умов: організація спеціального освітнього середовища, яке стимулює процес професійного самовдосконалення студентів і викладачів; створення спеціально змодельованих проблемно-творчих ситуацій, які формують міцні знання, уміння, навички роботи щодо професійного самовдосконалення; організація ситуацій успіху в навчальному процесі і під час проходження практик; методичне забезпечення процесу професійного самовдосконалення студентів медичного коледжу);

- створення психологічних умов (забезпечення мотивації студента до процесу професійного самовдосконалення за рахунок засобів інформування про «Я-концепції» та засоби розвитку прийомів особистісної рефлексії; про вимоги, що пред'являються до фахівця, престиж і привабливість його професії; встановлення співтворчих стосунків суб'єктів освітнього процесу; формування в студента емоційно-ціннісного ставлення до медичної діяльності, самосвідомості та ухвалення рішення зайнятися самовдосконаленням; розвиток умінь планування та вироблення програми самовдосконалення, умінь здійснювати діяльність рефлексії; підвищення пізнавальної, творчої та соціальної активності студентів).

Вказані умови, що розглядаються нами як позитивні чинники, сприяють ефективному формуванню готовності студентів до професійного самовдосконалення. Проте на практиці часто виникають бар'єри, що заважають організації цього процесу. Поняття бар'єр визначається як внутрішня перешкода виконанню певної діяльності, негативний вплив минулого досвіду, що перешкоджає розумінню і правильній оцінці ситуації, фактів, закономірностей, вибору способів дії, стратегії вирішення проблеми, інноваціям.

Якби не були відмінності у вивченні окремих аспектів бар'єрів, щодо процесу формування готовності студентів медичного коледжу до професійного самовдосконалення, їх можна умовно розділити на три групи: психічні бар'єри (Д. Узнадзе, Л. Поддєська та ін.), що розуміються як негативна установка студента до всього нового, ригідність; когнітивні бар'єри (Б. Кедров, І. Бурганова та ін.), пов'язані з процесами мислення, усвідомлення, думки студента; особистісні бар'єри (К. Абульханова-Славська, П. Хілл та ін.), що розглядаються як нестача особистісних якостей: завзятості, наполегливості, гнучкості, віри в себе, незалежності, спонтанності, автономії тощо. Негативна функція бар'єрів у процесі формування в студента готовності до професійного самовдосконалення в психолого-педагогічному плані небезпечна не лише тим, що блокує процеси «самозвеличання» студента, переводячи його в кращому разі у виконавця, а й тим, що її наслідком може стати соціальна дезадаптація й особистісна деструктивність.

Механізм подолання бар'єрів у процесі формування готовності до професійного самовдосконалення достатньо складний і вимагає від студента значних вольових зусиль. Початком великої і копіткої роботи студента щодо самовдосконалення є етап самопізнання. Воно є складним процесом визначення людиною своїх здібностей і можливостей, рівня розвитку необхідних якостей особистості. Методично правильно організоване самопізнання здійснюється за трьома напрямками:

- самопізнання себе в системі соціально-педагогічних відносин, в умовах навчально-професійної діяльності і тих вимог, які пред'являє до нього ця діяльність;

- самовивчення рівня компетентності і якостей особистості, яке здійснюється шляхом самоспостереження, самоаналізу своїх вчинків, поведінки, результатів діяльності, критичного аналізу висловів на свою адресу, самоперевірки себе в конкретних умовах діяльності; самооцінка, що виробляється на основі зіставлення наявних знань, умінь, якостей особи з тими вимогами, що пред'являються суспільством;

- адекватна самооцінка, на основі якої забезпечується самокритичне ставлення фахівця до своїх досягнень і недоліків.

На основі самопізнання та самооцінки в студентів починає вироблятися рішення займатися самовдосконаленням. Процес ухвалення такого рішення відбувається, зазвичай, під час глибокого внутрішнього переживання позитивних і негативних сторін особистості. По суті, саме на даному етапі створюється своєрідна модель роботи над собою. Тут важливо вольовим шляхом подолати самовтіху, а деколи і певну розгубленість перед складними завданнями, що постають знову й знову.

Рішення про самовдосконалення конкретизуються на етапі планування. Планування самовдосконалення – процес багатозначний, такий, що допомагає організувати й упорядкувати роботу над собою. Воно пов'язане з визначенням мети й основних завдань самовдосконалення; з розробкою програми особистісного розвитку; з визначенням організуючих основ своєї діяльності щодо самовдосконалення (вироблення особистих правил поведінки, вибір форм, засобів, методів і ухвалення результатів розв'язання завдань у роботі над собою).

Ефективність самовдосконалення студентів значно зростає, якщо вони докладуть достатні зусилля і на етапі самоконтролю та самокорекції. Суть їх діяльності на даному етапі полягає в тому, що вони контролюють роботу над собою, постійно тримають її в полі своєї свідомості і на цій основі своєчасно встановлюють або запобігають можливим відхиленням реалізованої програми самовдосконалення від заданої, запланованої, вносять відповідні корективи до плану подальшої роботи. З цією метою викладачі медичного коледжу можуть рекомендувати своїм вихованцям вести щоденники, складати плани, розклади, в яких методом самозвіту відображати зміст, характер роботи над собою. Отже, самовдосконалення можна розглядати як похідну взаємодію в певний момент внутрішніх (особистісних) характеристик і зовнішніх чинників (чинників соціального оточення), що приводить до виникнення позитивного потенціалу розвитку майбутніх медиків середньої ланки.

Визначаємо такі напрями ефективного впливу на процес розвитку мотивів професійного самовдосконалення:

- формування позитивних мотиваційних установок на професійне самовдосконалення;
- формування міцних знань, умінь і навичок щодо професійного самоудосконалення;
- актуалізація потреб професійного самовдосконалення в студентів у процесі організації їх пізнавальної діяльності.

Мета першого напрямку – сформувати попередню потенційну готовність студента до позитивного сприйняття професійної діяльності, прагнення, інтерес і бажання проявити себе в ній. Для здійснення поставленої мети викладач може використовувати такі дидактичні прийоми, як забезпечення високого ступеня самостійності та свободи для прояву ініціативи й творчості, при одночасному контролі й оцінюванні; введення елементів змагальності, здорової конкуренції в навчальному процесі; організація пропаганди досвіду самовдосконалення кращих студентів; періодичне обговорення питань професійного самовдосконалення на лекціях, семінарських заняттях, індивідуальних бесідах і консультаціях. На користь оптимізації процесу професійного самовдосконалення конкретного студента його потрібно порівнювати не з іншими, а з ним самим, його колишніми результатами, оцінювати його за індивідуальним внеском у вирішення тих або інших навчально-професійних і пізнавальних завдань.

Наступним напрямом ефективного впливу на процес розвитку мотивації професійного самовдосконалення є формування в студентів культури навчальної праці. Викладачі зобов'язані познайомити їх з правилами і технологіями пошуку та обробки інформації, мислительними і мнемічними прийомами, з основними методами наукового дослідження тощо.

Третій напрям – актуалізація потреб професійного самовдосконалення у студентів в процесі організації їхньої пізнавальної діяльності – передбачає цілеспрямоване моделювання та розвиток ситуацій самовдосконалення, при яких студенти постійно стикатимуться з необхідністю активно застосовувати й розширювати свої знання, вміння і навички, потрапляти в умови, що вимагають від них прояву професійно-значущих якостей.

**Висновок.** Підводячи підсумок усьому викладеному вище, відзначимо, що процес формування в студентів медичного коледжу готовності до професійного самовдосконалення актуальний і значущий для професійної медичної освіти, оскільки дозволяє студентам усвідомлено й цілеспрямовано досягати професійного та життєвого успіху, стаючи професіоналом своєї справи і виконуючи тим самим соціальне замовлення суспільства.

Ефективність процесу формування готовності студентів до професійного самовдосконалення багато в чому залежить від створення спеціальних умов, які додають цьому процесу цілеспрямований, планомірний, системний характер. Проте, як і будь-який особистісний процес, формування готовності до професійного самовдосконалення неминуче пов'язане з подоланням студентом різного роду бар'єрів, що вимагають від студента концентрації волевих зусиль, прояву самозвеличання, розвитку таких особистісних якостей, як: рішучість (здібність до швидкого ухвалення рішення та його здійснення); переконаність (обґрунтована впевненість особистості в істинності принципів, якими вона керується); упевненість у власних силах; самостійність в ухваленні рішень (відносна незалежність від зовнішніх дій, здатність організувати свою діяльність і добиватися досягнення поставлених цілей).

#### Література

1. Селевко Г. К. Утверждай себя (самосовершенствование личности) / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2006. – 112 с.

2. Чемериловa И. А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Чемериловa. – Чебоксары, 1999. – 20 с.

### ВИБІР СФЕРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УРАХУВАННЯМ ОСОБИСТІСНИХ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ

**Постановка завдання.** Метою емпіричного дослідження є виявлення особливостей профорієнтації, визначення типу спрямованості особистості та нахилу до конкретного типу професії. В дослідженні взяв участь 101 дев'ятикласник, віком 14–15 років, комунального закладу «Харківської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів № 11 з поглибленим вивченням окремих предметів Харківської міської ради Харківської області».

Дослідження проводили із застосування таких діагностичних інструментів:

1. Тестування (диференціально-діагностичний опитувальник (ДДО) для виявлення схильностей до конкретного виду професій; методика Д. Голанда для визначення типу спрямованості особистості).

2. Анкетування.

3. Методи кількісного аналізу.

**Виклад основного матеріалу.** В ході дослідження за диференціально-діагностичним опитувальником (ДДО) ми отримали такі результати.

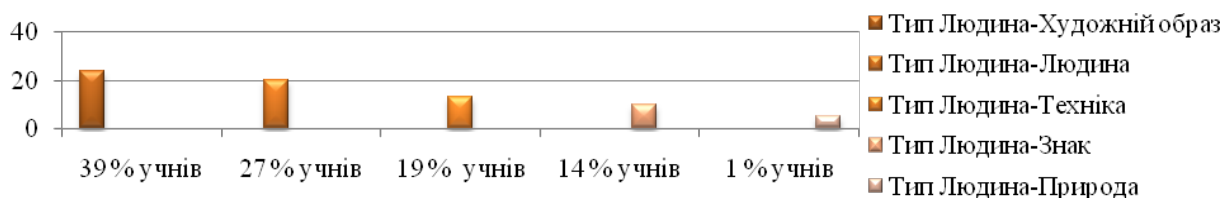


Рис. 1 Типи професій за вибором учнів.

У 9-х класах:

– 39 % учнів показують особистісну готовність до професій типу «Людина–Художній образ».

Професії типу «Людина–Художній образ» за способом дій:

– виконавчі: іміджмейкер, мистецтвознавець, манекенниця, перукар, повар, швачка, стюардеса/бортпровідник, фотограф, відео оператор, фотомодель, ювелір;

– творчі: актор, архітектор, ведучий програм на радіо/телебаченні, дизайнер, журналіст, кліпмейкер, копійрайтер, косметолог, модельєр, співак, ретушер, скульптор, стиліст, художник;

– керівні: менеджер по рекламі, продюсер, режисер.

Рекомендований профіль навчання: гуманітарний.

– 27 % учнів показують особистісну готовність до професій типу «Людина–Людина».

Професії типу «Людина–Людина» за способом дій:

– виконавські: агент (рекламний, комерційний, торгівельний, страховий, з нерухомості), бармен, військовослужбовець за контрактом, генетик, дилер, інкасатор, інспектор Державної інспекції безпеки дорожнього руху, криміналіст, масажист, медична сестра;

– творчі: адвокат, візажист, лікар, дипломат, історик, культуролог, педагог, промоутер, психоаналітик, психолог, секретар-референт, слідчий, соціальний працівник, фахівець зі зв'язків із громадськістю (піарщик – PR – public relations), спортсмен, сценарист, юрисконсульт;

– керівні: коучер, менеджер з персоналу, менеджер (керівник), менеджер по продажах, менеджер по добору персоналу, офіс-менеджер, спортивний тренер, супервайзер, фінансовий менеджер.

Рекомендований профіль навчання: філологічний, гуманітарний, суспільно-правовий.

– 19 % учнів показують зацікавленість професіями типу «Людина–Техніка».

Професії типу «Людина–Техніка» за способом дій:

– виконавчі: автогонщик, штурман, водій, гравер, клинер, крановщик, машиніст, оператор підйомного крана, машиніст поїзда, мерчандайзер, механік, пекар, тесляр, пожежний, слюсар, верстальник, столяр, телефоніст;

– творчі: бортінженер, веб-продюсер, інженер, льотчик (цивільної, військової авіації);

– керівні: виконавець різних робіт (виконроб).

Рекомендований напрям профільного навчання: математичний, фізико-математичний.

– 14 % учнів показують зацікавленість професіями типу «Людина–Знакова система».

Професії типу «Людина–Знак» за способом дій:

– виконавські: архіваріус, веб-майстер, диспетчер, касир, лінгвіст, податковий інспектор, провізор, охоронець, фізик-атомщик (фахівець із контролю роботи атомних реакторів);

– творчі: антрополог, археолог, аудитор, бібліотекар, брокер, бухгалтер, геодезист, логіст, маклер біржовий, маркетинголог, математик, нотаріус, перекладач, політолог, підприємець, програміст, редактор, ріелтор, соціолог;

– керівні: системний адміністратор.

Рекомендований профіль навчання: фізико-математичний, філологічний, економічний.

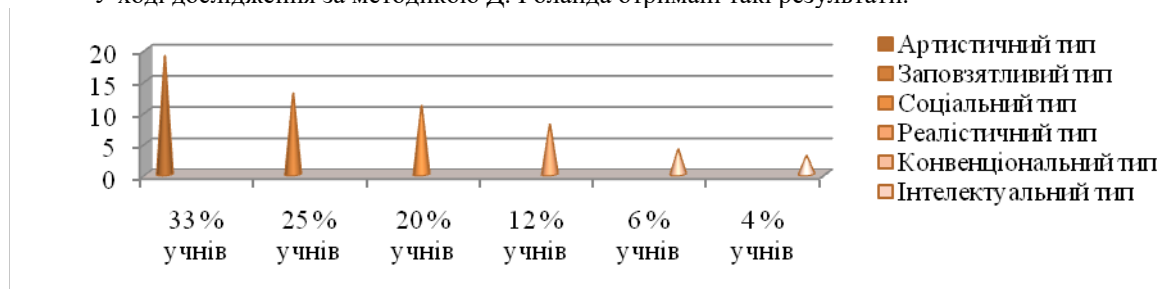
– 1 % показують зацікавленість професіями типу «Людина–Природа».

Професії типу «Людина–Природа»: тваринник, агроном, біолог, ветеринарний лікар, геолог, метеоролог, океанолог, фармацевт, фізик, фізіолог, хімік, еколог.

Допомагають біологічні навчальні предмети, науки (ботаніка, зоологія, анатомія, фізіологія, загальна біологія).

Рекомендований профіль навчання: біологічний, хіміко-біологічний.

У ході дослідження за методикою Д. Голанда отримані такі результати.



**Рис. 2 Типи професійної спрямованості особистості учнів.**

– 33% учнів показують артистичний тип спрямованості особистості. Учні такого типу у відносинах з навколишніми орієнтуються на свої відчуття, емоції, яву, інтуїцію. Ці особливості дозволяють їм вибирати творчі професії: пов'язані з малюванням, музикою, фотографією, філологією, історією тощо. Рекомендовані професії: диригент, музикант, художник, актор, журналіст, скульптор, дизайнер, фотохудожник, мистецтвознавець, письменник, інші. Рекомендовані профілі навчання: суспільно-гуманітарний, спортивний;

– 25% учнів показують заповзятливий тип спрямованості особистості. Учні заповзятливого типу схильні до вибору цілей, цінностей, завдань, які дозволяють виявити енергію, ентузіазм, імпульсивність, домінантність, реалізувати тягу до пригод. Успіх: у керівництві, бізнесі, спорті. Рекомендовані професії: керівної спрямованості, підприємець, журналіст, менеджер, артист, дипломат, брокер, фахівець з реклами, організатор подорожей, страховий агент, постачальник тощо. Рекомендовані профілі навчання: суспільно-гуманітарний, спортивний;

– 20% учнів показують соціальний тип спрямованості особистості. Віддають перевагу таким сферам діяльності: медицина, педагогіка, психологія, сфера обслуговування. В професійній діяльності віддають перевагу роботі з людьми, що припускає вміння розпізнавати поведінку людей і навчати інших, переконливість красномовство. Рекомендовані професії: соціолог, педагог, психолог, лікар, адвокат, соціальний працівник, профконсультант, перукар, продавець, таксист, працівник міліції, гувернант. Рекомендовані профілі навчання: всі;

– 12% учнів показують конвенціональний тип спрямованості особистості. Учні конвенціонального типу добре виконують рутинну роботу, чітко дотримуються існуючих інструкцій і приписань. Найбільша ефективність – у професіях, пов'язаних з розрахунками, канцелярією, що вимагають чіткості, уважності, стійкості до монотонної діяльності. Рекомендовані професії: бухгалтер, ревізор, податковий інспектор, фінансист, товарознавець, економіст, діловод, оператор ПК, військові спеціальності тощо. Рекомендовані профілі навчання: технологічний;

– 6% учнів показують реалістичний тип спрямованості особистості. Перевагу віддають професіям, що вимагають моторних навичок, спритності, конкретності, із чіткими завданнями й результатами. Успішне застосування: в спорті, фізиці, хімії, економіці. Професійне середовище: предмет роботи – конкретні реальні речі (сфера виробництва, використання матеріальних цінностей і засобів). Рекомендовані професії: водій, будівельник, кравець, кухар, механік, машиніст, електрик, зоотехнік, ювелір, зубний технік. Рекомендовані профілі навчання: технологічний;

– 4% учнів показують інтелектуальний тип спрямованості особистості. Учні інтелектуального типу мають високу активність, аналітичні здатності, теоретичне мислення, творчий підхід, раціональність, незалежність, оригінальність. Найчастіше обирають професії, пов'язані з точними й природничими науками (математика, фізика, астрономія тощо). Характер завдань, які вирішує інтелектуал, різноманітний, вимагає досить високого рівня інтелекту. Рекомендовані професії: фізик, хімік, біолог, геолог, учений, винахідник, редактор тощо. Рекомендовані профілі навчання: суспільно-гуманітарний, технологічний.

Отже, дослідження за методикою Д. Голанда показали, що найбільша кількість учнів 9-х класів, 39%, має профільну спрямованість артистичного напрямку та 27 % учнів показують заповзятливий тип спрямованості особистості. В першому випадку учні мають широке коло можливостей розвивати та

розкривати свої творчі здібності у позакласному житті класу та школи, можуть самореалізуватися у відповідних гуртках, секціях, хобі. Оптимальний профіль навчання: суспільно-гуманітарний, філологічний, спортивний. У другому випадку учні демонструють добре розвинені комунікативні та організаторські здібності та соціальні навички взаємодії у межах класу та школи. Оптимальний профіль навчання учнів: суспільно-гуманітарний, філологічний, математичний.

Дослідження за диференціально-діагностичним опитувальником виявили, що 33% учнів 9-х класів цікавляться професіями типу «Людина–Художній-образ» та 25% учнів вважають привабливими професії типу «Людина–Людина». Такі учні мають розвинені комунікативні, творчі здібності та орієнтовані на роботу з людьми. Рекомендований профіль навчання: суспільно-гуманітарний, філологічний.

**Висновки.** Результати експериментальних досліджень логічно доводять високий ступінь усвідомленості професійних намірів учнями старших класів. На основі отриманих даних було розроблено методичні рекомендації вчителям, психологам, батькам щодо реалізації ефективного психологічного супроводу профільного навчання учнів. Знання вікових особливостей професійного самовизначення та результати психодіагностики, спрямованої на розкриття особистісного потенціалу та природних задатків школяра, у поєднанні з поінформованістю школярів про світ професій, дозволяють вибудувати індивідуальний план професійного самовизначення молодого людини.

Проаналізувавши теоретичні джерела щодо особливостей профорієнтаційної роботи, ми зрозуміли, що зміни в суспільстві та попит на ринку праці є найважливішими чинниками планування та організації оптимальної профорієнтаційної роботи в школі.

### Література

1. Борисова Е. М. Индивидуальность и профессия / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
2. Зеер Э. Ф. Профориентология: теория и практика : учеб. пособие для высшей школы / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовник. – М. : Деловая книга, 2006. – 192 с.
3. Зеленков С. А. Профессиональная ориентация и трудовая занятость молодежи // Народное образование. – 2007. – № 6. – С.239–242.
4. Карацуба Т. Б. Профессиональные ориентации единственных детей в семье // Прикладная психология. – 1998. – № 5–6. – С.60–67.
5. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
6. Лернер П. С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся // Народное образование. – 2007. – № 5. – С. 86–92.
7. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М. : НПО «Модэк», 2002. – 292 с.
8. Пряжников Н. С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8–11 классы). – М. : ВАКО, 2006. – 288 с.
9. Рапацевич Е. С. Педагогика : большая современная энциклопедия. – М. : «Современное слово», 2005. – 720 с.
10. Симонян Р. К. Профессиональное самоопределение учеников малокомплектной школы / Р. Симонян, Л. Кобелева // Народное образование. – 2007. – № 7. – С. 96–97.
11. Соловцова Е. О. Профессиональная ориентация, деятельность и личностная одаренность // Народное образование. – 2006. – № 8. – С. 189–192.
12. Чистякова С. А. Профессиональная ориентация школьников на этапе перехода к профильному обучению / С. Чистякова, Н. Родичев // Народное образование. – 2006. – № 9. – С.152–156.

УДК 371.3 (73)

О. Я. СТОЙКА

*Ужгородський національний університет*

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ПРИВАТНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США**

Поглиблення міжнародних контактів України і міжнародного співробітництва у багатьох галузях науки, техніки, культури вимагає ретельного вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців і впровадження кращих зразків у вітчизняну систему освіти. На нашу думку, значний інтерес в цьому плані викликає досвід функціонування системи вищої освіти в США, оскільки американські університети традиційно мають високий світовий рейтинг. Окремі аспекти розвитку і функціонування вищої школи США досліджуються вітчизняними вченими (Я. Гулецька, І. Зварич, О. Мартинюк та ін.).

В даній статті стисло охарактеризуємо систему підготовки фахівців у недержавних ВНЗ США.

Всі сучасні американські навчальні заклади поділяються на державні і недержавні (приватні). Зауважимо, що приватний сектор вищої освіти Сполучених Штатів завжди домінував і продовжує



домінувати за кількістю вищих навчальних закладів. Незважаючи на те, що приватних ВНЗ в системі вищої освіти США значно більше (приблизно на 15–20%), загальна кількість студентів є набагато чисельнішою саме в державних ВНЗ (приблизно на 40–50%).

Слід відзначити, що приватний освітній сектор не є однорідним. Всі приватні вищі навчальні заклади поділяються на комерційні і некомерційні.

Некомерційні ВНЗ функціонують як безприбуткові організації, які не ставлять за мету отримати прибуток, вони не розподіляють прибуток серед учасників. Діяльність некомерційних організацій спрямована на досягнення соціального ефекту, тобто культурних, освітніх, наукових, благодійних та інших суспільно-корисних цілей. Надання якісної вищої освіти є для них основним завданням.

Комерційні навчальні заклади, навпаки, створюються з метою отримання прибутку та його подальшого розподілу між учасниками процесу, в основному – засновниками. Безперечно, комерційні вищі навчальні заклади США пропонують ту ж професійну освіту, що й некомерційні, проте через суттєві відмінності в меті діяльності, якість освіти тут дещо нижча. Розподіляючи значну частину прибутку між учасниками процесу, комерційні ВНЗ, відповідно, витрачають менше коштів на освітні послуги, розвиток навчального закладу.

Приватні некомерційні вищі навчальні заклади за їх кількістю складають приблизно дві третини приватного сектора (за чисельністю студентів – приблизно 80%). Вони не є дуже великими і чисельними, але більшість з них мають високу репутацію і добре відомі не тільки в країні, але й за її межами.

Некомерційні ВНЗ пропонують освіту вищого рівня, включаючи престижну елітну освіту. На їх основі сформована група провідних науково-дослідних університетів, які визначають розвиток вищої освіти і всієї американської науки. Приблизно половина некомерційних вищих навчальних закладів підтримується релігійними організаціями різних напрямків, яких сьогодні нараховується понад 60. Серед них найбільш відомі католицькі, баптистські, пресвітеріанські організації [1].

Комерційні навчальні заклади пропонують освіту середнього рівня. За кількістю вони складають приблизно одну третю приватного сектора, а за кількістю студентів – приблизно 17–18%. Часто вони мають закритий характер. Незважаючи на це, комерційний сектор вищої школи США займає певну нішу і ефективно виконує свою роль, яка полягає в основному в тому, щоб відповідати вимогам місцевих ринків праці, стежити за всіма змінами в освітній сфері і на ринку праці. Сучасні комерційні ВНЗ зазвичай готують фахівців в таких галузях, як бізнес, музика, живопис, комп'ютерне програмування та ін.

На сьогоднішній день структуру університетів США можна представити таким чином:

– дослідницькі університети 1 і 2 категорії – пропонують повний спектр освітніх програм бакалавра; щороку присуджують не менше 50 докторських ступенів і мають високий рівень науково-дослідної діяльності. На сьогодні у США функціонує близько 100 дослідницьких університетів 1 і 2 категорії;

– докторські університети – масштаби наукових досліджень у них є відносно невеликими, але вони мають право присуджувати ступені доктора наук (не менше 40 у рік). Таких університетів у США – понад 80 (державних і приватних).

– загальноосвітні університети, які, окрім навчання бакалаврів, здійснюють підготовку магістрів, що вимагає додаткового 2-річного поглибленого вивчення дисциплін спеціалізації. У США зазначених закладів 646 (261 – державних і 385 – приватних) [2].

Всі американські університети – приватні і державні, дослідницькі та недослідницькі, докторські й магістерські передбачають два рівні навчання. Перший рівень – академічний коледж, що забезпечує майбутнього фахівця загальнотеоретичними знаннями. Після закінчення академічного коледжу студенту присвоюється ступінь бакалавра. Перший рівень університету називають рівнем бакалаврату (baccalaureate) або переддипломним (undergraduate) рівнем. До речі, зауважимо, що коледжі є найпоширенішими в структурі вищої освіти США [3].

Другий рівень університету – це дослідницькі та професійні школи, після навчання в яких присвоюються такі ступені: магістра, докторський і перший професійний. Дослідницькі школи університетів забезпечують майбутнього фахівця науково-теоретичними знаннями, а професійні – фаховими знаннями і спеціальними практичними навичками. Слід відзначити, що професійні школи функціонують в усіх університетах, а дослідницькі – тільки в докторських. Другий рівень називається постбакалавратом (postbaccalaureate) або випускним, дипломним (graduate), що включає магістратуру і докторантуру.

Оскільки в Україні приватні вищі навчальні заклади почали розвиватися порівняно недавно, вважаємо доцільним подальше вивчення досвіду США з метою використання окремих прогресивних ідей у вітчизняному освітньому просторі.

### Література

1. Digest of Education Statistics, Wash. NCES of US Dep.of Educ., 2005. – 178 p.
2. Каверина Э. Ю. Тенденции развития высшего образования США : дисс. ... канд. пед. наук : 08.00.14 / Э. Ю. Каверина. – М., 2007. – 246 с.
3. Simpson R. D. Inside College : Undergraduate Education for the Future / R. D. Simson. – N-Y. : Insight Books, 1993 – 167 p.

**ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТЕХНІКІВ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА  
В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Сучасна освітня система характеризується поширенням компетентнісного аспекту, в основі якого є розвиток не класичних знань, умінь, навичок, а формування компетентностей.

Починаючи з 2008 року для підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодший спеціаліст, напрямом підготовки 090103 «Лісове і садово-паркове господарство», спеціальності 5.09010301 «Лісове господарство», розроблені нові освітньо-кваліфікаційні характеристики та програми, згідно з якими майбутні фахівці – техніки лісового господарства – повинні володіти наступними видами компетенцій: соціально-особистісними, загальнонауковими, інструментальними, а також загально- і спеціально-професійними. Поряд з ними не менш важливе місце займає екологічна компетентність, оскільки від рівня її сформованості у майбутніх техніків лісового господарства буде безпосередньо залежати стан оточуючого середовища, а сучасна екологічна ситуація на планеті підвищує її пріоритетність.

Екологічна компетентність це відносно нове поняття, яке у сучасній науково-педагогічній літературі стало поширеним протягом останнього десятиліття. Проаналізувавши праці багатьох вчених ми схилиємось до думки, що екологічну компетентність можна визначити як інтегрований результат навчальної діяльності студентів, яка формується передусім завдяки опануванню змісту предметів екологічного спрямування і набуття досвіду використання екологічних знань у процесі навчання предметів спеціального та професійного циклів, і практичної діяльності, а її структуру – як сукупність мотиваційного, інтелектуального та діяльнісного складників [3].

Нами було проведено аналіз нормативних документів [1; 2] для підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодший спеціаліст, напрямом підготовки 090103 «Лісове і садово-паркове господарство», спеціальності 5.09010301 «Лісове господарство». В ході детального аналізу освітньо-кваліфікаційних характеристик [1], освітньо-професійних програм [2] та навчальних планів ми з'ясували, що елементи екологічної компетентності техніків лісового господарства містяться у ряді ключових компетентностей підготовки фахівців: соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, а також загально- і спеціально-професійних.

У змісті професійної підготовки та основних компетентностей техніків лісового господарства значне місце займає екологічна компетентність (86% показників екологічної компетентності становлять серед усіх раніше перерахованих видів компетентностей, якими повинен володіти фахівець лісового господарства). Близько 90% соціально-особистісних, 50% загальнонаукових, 60% інструментальних, 69% загально- і 66% спеціально-професійних компетентностей можна віднести до елементів екологічної компетентності.

На нашу думку, в процесі професійної підготовки техніків лісового господарства та формуванні у них всіх перерахованих вище компетентностей, міститься значний відсоток складових екологічної компетентності, яка буде елементом їх професійної та життєвої компетентності, оскільки професійна діяльність цих фахівців носить прямий безпосередній вплив на стан оточуючого природного середовища. Ми вважаємо, що в ідеалі підготовка фахівців згідно діючих галузевих стандартів з дотриманням нормативних вимог і формуванням у них вищеперахованих компонентів усіх компонентностей, дозволить підготувати екологічно компетентного працівника лісового господарства, оскільки їх наповненість екологічними компонентами є достатньою. Проте сам процес формування екологічної компетентності вимагає дотримання наступних педагогічних умов: пріоритетності екологічної підготовки майбутніх фахівців у циклі дисциплін природничо-математичної, гуманітарної, соціально-економічної та професійної підготовки, в ході якої у студентів формуються теоретичні і практичні знання, уміння і навички екологічного спрямування; організації позакласної та позааудиторної роботи екологічного спрямування; використанні інтерактивних технологій та інноваційних методик, а також різних форм та методів навчального процесу; організації самостійної роботи студентів, що передбачає активний пошук та обробку інформації; організації практик на підприємствах, організаціях і фірмах з передовим досвідом; залученні студентів до розробки реальних екологічних проєктів, громадських екологічних рухів, участі у семінарах та конференціях, та ін.

Як бачимо, місце екологічної компетентності у системі професійної підготовки є досить вагомим, оскільки процес формування екологічної компетентності дає можливість забезпечити підготовку якісних, кваліфікованих фахівців для лісового господарства України, які зможуть конкурувати на ринку праці, а також забезпечувати вирішення екологічних проблем та покращувати стан оточуючого природного середовища.

**Література**

1. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика молодшого спеціаліста спеціальності 5.09010301 Лісове господарство / укл. : В. П. Фещенко, Л. І. Мойсієнко, П. М. Ковальчук, Л. О. Ковальчук. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2008.
2. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста спеціальності 5.09010301 Лісове господарство / В. П. Фещенко, Л. І. Мойсієнко, П. М. Ковальчук, Л. О. Ковальчук. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2008.

3. Лук'янова Л. Б., Гуренкова О. В. Екологічна компетентність майбутніх фахівців : навч.-метод. посібник / Л. Б. Лук'янова, О. В. Гуренкова. – Київ–Ніжин : ПП Лисенко, 2008. – 243 с.

4. Олійник Н. Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (інформатика)" / Н. Ю. Олійник. – Харків, 2005. – 19 с.

УДК 378.14:37.06

Н. В. ХВОРОСТОВСЬКА  
Хмельницький національний університет

### РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Фахова підготовка майбутніх учителів, розвиток їх професійних умінь є предметом вивчення багатьох педагогічних досліджень. Увага приділяється таким аспектам проблеми: методологічні основи сучасної філософії освіти, як підґрунтя становлення педагогічної культури вчителя (І. А. Зязюн [1], Н. Г. Ничкало [2], М. І. Сметанський [3], С. О. Сисоєва та ін.); психолого-педагогічних основ формування знань, умінь і навичок (Є. С. Березняк, Б. С. Гершунський, Є. О. Климов та ін.). Активізуються пошуки науковців, що стосуються структури педагогічної діяльності (Н. В. Кузьміна [4], М. А. Половнікова та ін.); педагогічних умінь та навичок (О. О. Абдуліна, М. Д. Левітов, О. І. Міщенко та ін.); педагогічних здібностей (Ф. Н. Гоноболін, О. О. Леонтєв та ін.); педагогічної майстерності та педагогічного такту (І. А. Зязюн, І. О. Синиця, М. В. Страхов та ін.); формування особистості майбутнього учителя та його професійних якостей (Ф. Н. Гоноболін, Д. Ф. Ніколенко, В. О. Сластьонін, О. І. Щербаков [5] та ін.).

Дослідження, присвячені проблемі комунікативних умінь майбутніх учителів стосуються: умов та шляхів формування комунікативних умінь майбутніх учителів під час навчально-виховного процесу (О. С. Березюк, А. І. Годлевська, М. О. Коць, І. В. Сипченко та ін.); психологічних аспектів формування комунікативних умінь педагогів (В. М. Галузяк, В. О. Киричук, М. В. Тоба та ін.); комунікативних умінь як складових культури спілкування (М. П. Васильєва, Н. М. Стрельникова, В. Є. Штифурак та ін.).

Аналіз наукових джерел і педагогічної практики з проблем розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів дає підстави з'ясувати низку суперечностей, які не досить ефективно впливають на якість підготовки педагогічних кадрів, зокрема між:

- сучасними вимогами суспільства до сформованості комунікативних умінь у майбутніх учителів в процесі вивчення педагогічних дисциплін і недостатнім рівнем розвитку їх у студентів під час навчання у ВНЗ;
- прагненням студентів у короткий термін оволодіти комунікативними вміннями і відсутністю достатніх можливостей використовувати їх в навчальних комунікативних ситуаціях;
- безперервним збільшенням у студентів кола педагогічних завдань у комунікативних ситуаціях і неможливістю якісно виконати їх у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Подолання цих суперечностей потребує розробки та обґрунтування теоретичних і методичних основ розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів, в тому числі і в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

При вивченні педагогічних дисциплін (історія педагогіки, педагогіка, основи педагогічної майстерності тощо) на підставі чинних навчальних планів педагогічних вузів можна констатувати, що основи розвитку комунікативних умінь у певній мірі присутні. Вони, як правило, виражаються в змісті навчально-виховного процесу: у змісті навчальних предметів, у виборі форм і методів навчання найбільш адекватних змістові матеріалу, що вивчається, у забезпеченні загального емоційного настрою викладачем, у педагогічній і методичній майстерності викладачів, загальній орієнтації методики викладання предмета на розвиток комунікативних умінь у студентів. У процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін розвиток комунікативних умінь у студентів носить дещо інший характер. Вирішення завдань розвитку комунікативних умінь у студентів коливається залежно від спеціалізації студентів, від ступеня важливості кожного предмета для обраної професії.

У студентів, які навчаються на спеціальностях «Професійне навчання», «Педагогіка і методика середньої освіти (Трудове навчання)», «Філологія. Українська мова і література» переважаюче місце у навчальній діяльності посідають психолого-педагогічні дисципліни і методики викладання. Як правило, специфічні задачі з розвитку комунікативних умінь у студентів не достатньо вирішуються на предметах циклу природничо-наукової підготовки («Основи екології», «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці» тощо) і на циклі професійної та практичної підготовки («Вступ до спеціальності», «Основи теорії трудового навчання» тощо), на вивчення яких відводиться недостатня кількість часу.

Фундаментальна педагогічна підготовка вчителів здійснюється в процесі вивчення таких дисциплін як «Історія педагогіки», «Загальна педагогіка», «Організація і методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності» тощо. Особливості дисциплін педагогічного циклу полягають у тому, що ці предмети закладають певні теоретичні основи професійної діяльності учителя.

Засвоюючи курс «Історія педагогіки», студенти вчать сприймати педагогічну науку не просто як систему, що склалася історично, а, перш за все, як мистецтво – мистецтво викладання, виховання,

спілкування тощо. Історія педагогіки дозволяє розглядати в сукупності з викладанням окремих етапів історичної періодизації різні факти творчості – перетворювальної діяльності у житті великих педагогів та вчених. Але на прикладі різноманітних шкіл, виховних організацій та педагогічних течій викладач має змогу показати особливості і можливості спілкування при навчанні дітей, вказати на взаємозв'язок організації навчання і виховання на процес розвитку комунікативних умінь особистості. Приклади, образи історичних діячів дозволяють викладачеві сформувати справжній інтерес і любов до педагогічної професії, розвинути прагнення до саморозвитку та самовиховання.

Вивчення курсу «Загальна педагогіка» допомагає студентам зрозуміти особливості комунікативного процесу як одного з спрямовуючих факторів при педагогічному керівництві навчально-виховним процесом, як вирішального фактору при розв'язанні багатоцілової політики формування особистості. Зміст кожної теми при вивченні курсу може розглядатися через призму розвитку комунікативних умінь. Упродовж вивчення дисципліни студенти мають не лише опанувати системою педагогічних знань, засвоїти знання з теорії виховання та навчання (дидактики), ознайомитися із теорією змісту, організації та управління навчально-виховним процесом, але й навчитися застосовувати набуті знання і навички та уміння на практиці з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів (вихованців).

Особливу роль у розвитку комунікативних умінь, культури спілкування майбутніх вчителів відіграє вивчення курсу «Організація і методика виховної роботи», який висвітлює завдання виховання, розкриває зміст методів організації виховного процесу школярів, ознайомлює із засобами виховання. Ця навчальна дисципліна має потужний виховний потенціал, який сприяє розвитку і удосконаленню комунікативних умінь студентів.

Провідне місце в розвитку комунікативних умінь у студентів посідає дисципліна «Основи педагогічної майстерності», що передбачає формування у майбутніх фахівців практичних професійних умінь оптимізації всіх видів навчально-виховної діяльності, спрямований на всебічний розвиток і вдосконалення особистості, становлення їх світогляду, здібностей, потреб у соціально значимій діяльності. Мета курсу «Основи педагогічної майстерності» – сприяти усвідомленню змісту педагогічної діяльності, осмисленню її ідеалів, виявленню рівня підготовки майбутнього педагога, усвідомленню педагогічної позиції у студентів, формування у студентів потреб професійного розвитку. Програмою курсу передбачені традиційні питання про набуття педагогічних умінь і навичок, формування педагогічної майстерності, засоби і способи впливу на учнів, педагогічну техніку, а також елементи театральної педагогіки і ораторського мистецтва.

Отже, кожен предмет здатен доповнити і збагатити розвиток комунікативних умінь у студентів, сформувати ті грані особистості, які найбільше підвладні його впливу, сприяти всебічному розвитку особистості, що дозволить їй адекватно сприймати сучасні соціальні реалії і здійснювати комунікативний процес відповідно до загальнолюдських ідеалів та цінностей.

На жаль, опитування студентів різних курсів навчання та викладачів з різним стажем педагогічної діяльності засвідчило, що при викладанні педагогічних дисциплін, як правило, викладачі не ставлять перед собою специфічну задачу розвитку комунікативних умінь у студентів. Вона реалізується (якщо реалізується) окремими викладачами як елемент розвитку загальної культури особистості, не виділяючись у конкретне завдання. Значною мірою, на наш погляд, це пов'язано з недостатнім розумінням мети і завдань розвитку комунікативних умінь у студентів педагогічних спеціальностей, небажанням ускладнювати навчальний предмет «несуттєвими завданнями» або із недостатнім розвитком комунікативних умінь у викладача. Викладачі усвідомлюють залежність розвитку комунікативних умінь студента від його особистісних якостей, але при цьому висловлюють думку, що, формулюючи виховну мету заняття, спеціально не ставлять завдання розвитку у студентів комунікативної активності, такту, стилю і техніки спілкування. В ході дослідження виявлено, що студенти першого і другого курсів ще недостатньо усвідомлюють значущість сформованих комунікативних умінь в майбутній професійній діяльності. Студенти четвертого і п'ятого курсів усвідомлюють, що розвинуті означені якості є резервом підвищення професійної майстерності, вдосконалення організації і проведення занять та інших виховних заходів.

Проведене дослідження дозволило визначити основні групи труднощів у розвитку комунікативних умінь та їх причин. Це дозволило припустити, що для розв'язання проблеми необхідно розвиток комунікативних умінь майбутнього учителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін здійснювати на підставі сучасних педагогічних технологій. Моделювання педагогічної технології розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін є наступним етапом нашого дослідження.

### Література

1. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2000. – № 1. – С. 10–24.
2. Ничкало Н. Г. Світові тенденції розвитку професійної освіти : тези доп. наук.-метод. конф. / Н. Г. Ничкало. – Вінниця, 1995. – С. 9–10.
3. Сметанський М. І. Методологічні засади активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів / М. І. Сметанський // Шлях освіти. – 2000. – № 4. – С. 9–13.
4. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : Изд-во Гомель. гос. ун-та, 1996. – 57 с.

5. Щербаков А. И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе / А. И. Щербаков // Проблемы совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя : межвуз. сб. науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ун-т ; под ред. А. И. Щербакова. – Л., 1980. – С. 3–46.

УДК 316.473

В. І. ХУДЯКОВА  
Первомайський інститут  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

## СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

**Постановка проблеми.** Управлінська діяльність – творча, складна і різнобічна, – вимагає як особистісних здібностей, зусиль, так і великих затрат часу. Досить високі вимоги пред'являються до професійних і особистісних характеристик керівників закладів освіти. Соціально-перцептивні властивості управлінців в переліку кваліфікаційних вимог є провідними. Очевидно в вищих закладах освіти слід приділяти увагу розвитку зазначених характеристик у студентів, що буде сприяти ефективності фахової діяльності спеціалістів в майбутньому.

Роль соціальної перцепції в професійній діяльності знайшла висвітлення в роботах вітчизняних і зарубіжних вчених (Г. Андрєєва, О. Бондарчук, В. Агеєв, А. Коссаковски, Х. Теджфел, О. Бодальов, А. Хараш, П. Шихіреєв, М. Даннет, К. Девіс, О. Донцов, Г. Келлі, Дж. Кемпбелл, Р. Кричевський, К. Левін), в яких зокрема визначено механізми соціальної перцепції, характеристики, функції, проблеми підвищення точності міжособистісного сприймання, можливості розвитку соціальної перцепції тощо.

Практика показує, що слід ефективно використовувати психологічні резерви управлінської діяльності, розуміти управління як професійну (тобто підготовлену) взаємодію керівника з іншими людьми, в процесі якої забезпечується їх активна узгоджена участь в досягненні мети управління.

**Мета дослідження** полягає у вивченні характеристик і детермінант соціальної перцепції керівника закладу освіти.

**Сутнісний зміст та виклад основного матеріалу дослідження.** Для розвитку соціально-перцептивних характеристик особистості очевидно слід визначити їх та класифікувати. Теоретичний аналіз досліджень соціальної перцепції показує, що не існує завершеного категоріального і понятійного апарату, який би дозволив чітко операционалізувати опис соціально-перцептивного процесу. В дослідженнях зустрічається широкий спектр різноманітних його характеристик [2; 4], які, на нашу думку, можна визначити як динамічні і змістові характеристики соціальної перцепції.

Фактично зазначені характеристики певною мірою визначають результат соціальної перцепції – перцептивний образ і його особливості, адже в дослідженнях соціальної перцепції саме образ розглядається як центральний елемент структури перцептивного процесу. Сам же процес, як правило, береться до уваги лише як умова породження образу [11].

Аналіз наукових джерел свідчить, що серед динамічних характеристик в професійній взаємодії керівника з підлеглими особливе значення мають такі полярні характеристики соціальної перцепції: точність – неточність; диференційованість – дифузність (аморфність); гнучкість – ригідність; повнота – фрагментарність. Під точністю розуміється відповідність суджень перцептора про наявність, відсутність чи ступінь вираженості у об'єкта сприймання певних властивостей, рис, якостей, характеристик, станів дійсній їх наявності або ступеню вираженості. Дослідники [3; 4; 11] інтерпретують точність (адекватність) міжособистісного сприймання як ступінь узгодженості перцептивного образу з властивостями об'єкта сприймання. Неточність перцептивного образу означає неузгодженість перцептивного образу з властивостями об'єкта сприймання, орієнтування на власний перцептивний образ чи певні стереотипи.

Важливою характеристикою перцептивного образу є його диференційованість, під якою слід розуміти здатність сприймати об'єкт не просто як неподільну єдність, а як сукупність певних взаємопов'язаних характеристик, різнобічність знань про іншу людину. Очевидно, що ступінь диференційованості перцептивного образу тісно пов'язаний з когнітивною складністю перцептора і, відповідно, визначається кількістю основ класифікацій, якими свідомо чи несвідомо користується суб'єкт сприймання (зокрема, керівник) в процесі соціальної перцепції.

Гнучкість перцептивного образу є мірою усталеності знань про об'єкт перцепції (підлеглого) в різних ситуаціях управлінської взаємодії. Ригідність же являє собою фіксацію певних, незмінних під впливом ситуативних факторів якостей об'єкта сприймання і в результаті незмінності перцептивного образу підлеглого під впливом об'єктивних обставин, що вимагають його зміни. Повнота перцептивного образу пов'язана з широтою охоплення, загальним обсягом характеристик об'єкту перцепції (підлеглого), що є суттєвими для розуміння його особливостей. Фрагментарність перцептивного образу передбачає звуження сфери сприймання об'єкту перцепції, вирізнення окремих його властивостей.

Що стосується змістових характеристик, то тут, нашу думку, слід виокремити спрямованість соціальної перцепції її суб'єкту – керівника, а також ієрархію оцінних критеріїв пізнання іншої людини, тобто, які саме якості підлеглого посідають чільне місце в ієрархії оцінних критеріїв керівника (особистісні

чи ділові) [10; 5]. Слід зауважити, що рівень розвитку окремих показників соціальної перцепції керівника, безумовно, пов'язаний з успішністю його управлінської діяльності і діяльністю колективу в цілому. В той же час, проведені дослідження показують можливість існування в певних умовах обернено пропорційної залежності між точністю міжособистісного сприймання і успішністю спільної діяльності [3].

Психологічний аналіз літератури з проблеми дослідження показує, що можна виокремити низку об'єктивних і суб'єктивних факторів – детермінант соціальної перцепції. До об'єктивних факторів, що детермінують характеристики соціальної перцепції, слід віднести особливості культурних і національних традицій, норм, що панують у даному суспільстві і засвоюються в процесі соціалізації індивіда через оволодіння мовою [12]. Спільна діяльність може бути розглянута як головний фактор, що опосередковує не тільки систему перцептивних процесів у групі, але й систему індивідуальних соціо-перцептивних здібностей.

Об'єктивно специфіку соціальної перцепції керівника закладу освіти визначають в основному діяльніші, інтерактивні і ситуаційні, «фонові» фактори, зокрема, зміст, форма і успішність спільної діяльності, рівень розвитку колективу і характер реальних міжособистісних стосунків у ньому, «забарвленість» соціально-психологічного клімату, особистісний і діловий статус учасників взаємодії, їх місце в організаційній ієрархії тощо, а також попередній досвід спільної діяльності, організаційна культура, загальний «фон» – ситуація, що склалася в галузі (системі освіти) і в суспільстві в цілому. До суб'єктивних детермінант процесу соціальної перцепції керівника можна віднести психофізіологічні, особистісні та операційні фактори.

#### **Висновки:**

1. Соціальна перцепція в широкому розумінні – сприймання, пізнання, оцінка характеристик і прогнозування можливостей соціальних об'єктів управління (особистостей, груп, більш широких спільностей, суспільства в цілому), на основі чого управлінець будує стратегію взаємодії з ними.

2. Складовими соціальної перцепції є: когнітивний компонент (пізнання, як сукупність уявлень про об'єкти управління, розуміння його як раціонально-логічне пояснення, прогнозування його станів і процесів); емоційний (міра емпатії, співчуття, співпереживання); діяльнісний (поведінковий, конативний); мотиваційний (що спонукає діяти суб'єкта певним чином на основі знання про те, як зорієнтований у певній ситуації об'єкт перцепції).

3. В процесі управлінської діяльності керівника закладу освіти соціальна перцепція виконує важливі функції: мотиваційну, перцептивно-діагностичну, гностично-орієнтувальну, модифікаційну.

4. У процесі аналізу механізмів соціальної перцепції можна виділити такі його рівні: психофізіологічний, загально-психологічний, соціально-психологічний.

5. Особливості дії механізмів соціальної перцепції в процесі управління детерміновані низкою об'єктивних і суб'єктивних факторів. До об'єктивних факторів детермінації соціальної перцепції можна віднести діяльнісні, інтерактивні, фонові.

6. Серед суб'єктивних факторів – детермінант соціальної перцепції можна виділити психофізіологічні (психічний стан, рівень емоційного збудження, переважаючий тип сприймання, індивідуальні «пороги» відчуттів, чутливість), особистісні (адекватність самооцінки і рівня домагань; ціннісні орієнтації і спрямованість особистості, які визначають ставлення до підлеглого; біографічні характеристики особистості керівника (вік, стать, стаж професійної діяльності тощо) та ін.) і операційні (рівень професійної майстерності, уміння забезпечити ефективну взаємодію з підлеглими, враховуючи їх експектації і цінності) тощо.

7. Визначають динамічні і змістові характеристики соціальної перцепції як чинник управлінської діяльності. До динамічних можна віднести такі полярні характеристики соціальної перцепції: точність, диференційованість, гнучкість, повнота перцептивного образу, фрагментарність перцептивного образу.

8. До змістових характеристик соціальної перцепції можна віднести особливості спрямованості керівника на визначення певних характеристик підлеглого – ділових, комунікативних, особистісних якостей, рис зовнішності, а також їх міру значущості (ієрархію) в сприйманні і оцінці об'єкту управління і, зокрема, підлеглого. Можна припустити, що рівень розвитку визначених соціально-перцептивних характеристик керівника закладу освіти впливає на особливості його взаємодії з підлеглими.

#### **Література**

1. Андреева Г. М. К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции / Г. М. Андреева // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 3–14.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие для студ. психол. и пед. спец. Вузов / Г. М. Андреева. – 2-е изд.; перераб и доп. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
3. Баранова В. А. Социально-перцептивные факторы интеграции коллектива : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В. А. Баранова / МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1989. – 20 с.
4. 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.
5. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.

6. Бондарчук О. І. Психологічні умови становлення мотивації керівників загальноосвітніх шкіл до професійного вдосконалення / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. – Т.1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Вип. 1. – С. 111–114.

7. Коняева А. П. Социально-психологический тренинг восприятия человека человеком / А. П. Коняева, В. И. Охота // Творческое наследие идей А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского : тезисы докладов межвуз. конф. – Полтава, 1993. – С. 39–41.

8. Корсунский Е. А. «Игра в портреты» как средство диагностики и развития психологической проницательности учителей / Е. А. Корсунский // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 144–148.

9. Лившиц А. Л. Подготовка и проведение деловых игр : метод. указания / А. Л. Лившиц. – М., 1997. – 29 с.

10. Швалб Ю. М. Проблемы психологической экспертизы педагогических систем / Ю. М. Швалб // Актуальные проблемы психологии : наук. записки Ин-ту психол. ім. Г. С. Костюка. / за ред. С. Д. Максименка. – К., 1999. – Вип. 19. – С. 279–285.

11. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании. – М. : Владос, 1995. – Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – 544 с.

12. Berry D. S. Linguistic bases of social perception / D. S. Berry, J. W. Pennebaker // Personality and Social Psychology Bulletin, 1997. – Vol. 23. – Is. 5. – P. 526–538.

УДК 378.0011.3

Г. Г. ЦВЕТКОВА

*Донбаський державний педагогічний університет*

### **ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ: ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ**

Проблема самовдосконалення – актуальна проблема психолого-педагогічної теорії та практики. Професійне самовдосконалення є лише частиною самовдосконалення особистості, що визначається в дорослої людини як її включеність у роботу, задоволеність професійною діяльністю. Для зрілої особистості характерним є створення особистого середовища, що є основою для розвитку та самореалізації. Розширення соціальних зв'язків та їх багатомірність через включення особистості в нові соціальні ситуації та види діяльності (наприклад, педагогічну) створюють принципово нові внутрішні можливості для розвитку особистості (А. Бодалєв).

На думку Г. Балла, професійний розвиток є невіддільним від особистісного. Уточнюючи цю тезу, учений вважає перший певною стороною другого; співвідношення ж різних сторін особистісного розвитку залежить від ступеня його рівномірності й гармонійності [1, с. 67].

У дорослої людини перше місце посідає пізнання та самовдосконалення професійної діяльності. Водночас вимоги до загального рівня особистісного розвитку є неоднаковими в різних професіях. Педагогічна діяльність вимагає особистісної цілісності та зрілості, що є умовою й невіддільним компонентом успішного професійного становлення. Лише через призму особистісного розвитку доцільно розглядати гуманізацію суспільних відносин в освіті.

Проблемі професійного самовдосконалення, психології професіоналізму, професійної придатності та адаптації з вивчення психологічних складових професії присвячено багато наукових праць. Так, якщо для більшості українських та російських психологічних досліджень характерною є ідея детермінації діяльності в розвитку особистості (людина вивчається з погляду відповідності професії та професійної діяльності), то в іноземних дослідженнях проблеми професійного саморозвитку пов'язані з реалізацією потреб особистості та самовизначенням її в соціальних сферах життєдіяльності.

Для нашого дослідження актуальним є діяльнісний підхід, з погляду якого освіта та виявлення якостей активного суб'єкта діє лише в діяльності. Дослідники акцентували увагу на значенні професійної діяльності як оптимальної умови творчого розвитку особистості. Більше того, сучасний стан психолого-педагогічної науки уможливує досягнення важливості механізму саморозвитку в професійному становленні людини. У цьому ракурсі актуальним є висловлювання А. Бодалєва: «Є багато людей, які діють в політиці, економіці, у сфері керівництва, у науці, у багатьох інших галузях діяльності та не являються при цьому професіоналами в повному значенні цього слова. Як результат, такий непрофесіонал призведе до величезних втрат у розбудові державності, економіці, у зовнішній та внутрішній політиці, промисловості та сільському господарстві, у сфері управління, виховання та освіти і в інших галузях життя народу. Непрофесіоналізм сприяє збільшенню напруженості в міжнародних стосунках. Зростання кількості міжособистісних конфліктів та психологічного дискомфорту в самовідчутті людей» [3, с. 15].

Життя людини – це не статична константа, а особистісні злети, досягнення рівня професійного «акме» і, разом з тим, падіння, пов'язане зі звуженням та збідненням зв'язків із дійсністю, що може призвести до деформації та деградації людини.

Справжній професіоналізм не можна оцінювати лише за результатами професійної діяльності, бо в цьому випадку Людина є умовною абстрактною особистістю, артефактом. При цьому не враховується, що «пік саморозвитку особистості не обов'язково збігаються з піком вияву її як суб'єкта професійної діяльності» [2, с. 28].

Найвищий рівень професіоналізму можливий не лише за умови розвитку спеціальних здібностей. Найважливішою умовою досягнення «акме» є потужний розвиток у людини загальних здібностей. Ідеться про величезну моральну ціннісну доміную, вихованість особистості професіонала, що відображається в досі нерозв'язаній головній задачі – формування людини як особистості та як суб'єкта: «Людина ставши дорослою, у постійно мінливих обставинах життя активно, ініціативно та обов'язково творчо, через свої дії реалізує себе як громадянин своєї країни, новаторськи та продуктивно працюючий професіонал у певній галузі та вимогливий до себе діяч, що постійно **самовдосконалюється** в інших ролях, типових для дорослої та соціально зрілої людини [3, с. 43].

Тобто підґрунтям особистості професіонала є фундаментальне перетворення загальнолюдських цінностей у свої особистісні, на базі чого формується її спрямованість: «Значення професійних знань, умінь, навичок при цьому не ставиться під сумнів, але наголошується на їх ролі як засобів, інструментів реалізації такої спрямованості» [1, с. 69].

Як вважає Г. Балл, кожній професії можна поставити у відповідність провідну для неї цілісну особистісну якість: «Ядром такої якості, духовним стрижнем особистості професіонала є певна ціннісно-мотиваційна доміюанта. Наприклад, для особистості вченого нею має бути спрямованість на пошук істини (раціонально обґрунтованим способом, сприйнятим для наукового співтовариства); для особистості інженера – прагнення створити найдосконаліший технічний об'єкт (або забезпечити його найефективніше функціонування); для особистості митця – прагнення виразити істотні для нього сенси в художніх образах і за їхньою допомогою залучити до цих сенсів людей, які сприйматимуть його твори.

Навколо цієї доміюанти концентруються інструментальні властивості, необхідні для реалізації відповідної спрямованості особистості, вони теж є компонентами згаданої цілісної якості. До інструментальних властивостей, поряд із характеристиками пізнавальних процесів, знаннями, способами дій (у формі умінь та навичок), стратегіями творчої діяльності, належать також вольові якості, що забезпечують реалізацію спрямованості особистості на оволодіння певною діяльністю і вдосконалення в ній» [6, с. 69].

У межах аналізу професійного самовдосконалення треба звернути увагу, що означена категорія має як спільне, так і особистісне, одиничне для різноманітних груп професій «людина–природа», «людина–суспільство», «людина–техніка», «людина–ринок», «людина–знакова система», «людина–образи мистецтва» тощо.

Педагогічна професія відноситься до типу «людина-людина» (за класифікацією С. Климова), тому на перший план виходять якості, що визначають взаємодію людини з людиною. Цінність особистості викладача полягає не лише в ретрансляції знань, а в його соціально-професійній функції, що об'єктивно, постійно збагачується та розширюється. На перший план у цьому контексті виходить значення моральної позиції педагога. Тобто функція викладача, учителя стає особистісно-утворювальною. Педагог несе в собі зміст освіти, і саме цей культурний, духовний зміст стає одним із головних компонентів освітнього процесу.

Складність, багатовимірність питання професійного педагогічного самовдосконалення визначається тим, що «сама особистість (її ціннісні орієнтири, ідеали, сенси) визначають сутність педагогічної діяльності та спілкування, заради чого працює Вчитель, які ставить цілі та задачі, які способи та засоби досягнення цілей та розв'язання життєвих задач» [5, с. 295]. Отже, головне в професійному становленні педагога є його педагогічна спрямованість, розвиток особистості та її здібностей.

У процесі розгляду питання професіоналізму як психологічного та особистісного утворення треба мати на увазі, що останній характеризується не тільки сукупністю професійних знань, умінь, навичок, а й індивідуальним, специфічним мистецтвом постановки та розв'язання професіональних педагогічних завдань, педагогічною спрямованістю та особливим розумінням дійсності в складних ситуаціях.

У сучасних психологічних дослідженнях наголошується, що зростання професійної майстерності відбувається з накопиченням досвіду саморозвитку як результату професійної творчості, урахування цінності психотехнологій розв'язання професіональних задач. Ідеться не про автоматичне зростання знань, умінь, навичок. Для професіонала в цьому випадку характерно ставлення до своєї праці як до психологічного засобу та значеннєвого простору самореалізації своїх можливостей.

**Висновки.** Отже, професійне самовдосконалення є лише частиною самовдосконалення особистості, що визначається в дорослої людини як включеність її в роботу, задоволеність професійною діяльністю. Для зрілої особистості характерним є створення особистого середовища, що є основою для розвитку та самореалізації. Розширення соціальних зв'язків та їх багатовимірність через включення особистості в нові соціальні ситуації та види діяльності (наприклад, педагогічну) створюють принципово нові внутрішні можливості для розвитку особистості (А. Бодалев).

Професійне педагогічне самовдосконалення характеризується яскраво вираженою педагогічною спрямованістю (стати, бути, залишатися в педагогічній професії) морально-ціннісною доміюантою, педагогічними здібностями.

### Література

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічних сферах) / Георгій Олексійович Балл. – К.–Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.



2. Битянова Н. Р. Проблема саморозвиття личности в психологии: аналитический обзор / Надежда Ростиславовна Битянова. – М. : Московский психолого-педагогический институт ; Флинта, 1998. – 48 с.
3. Бодалёв А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М. : Флинта ; Наука, 1998. – 168 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 1996 – 400 с.
5. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие / Александр Владимирович Морозов, Дмитрий Владимирович Чернилевский. – М. : Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с.
6. Юнг К. Г. Собр. соч. Конфликты детской души / К. Г. Юнг ; пер. с нем. – М. : Канон, 1995. – 336 с.

УДК 378

Г. В. ЧЕРНІЙ  
*Вінницький торговельно-економічний інститут  
Київського національного торговельно-економічного університету*

### **ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ**

Глобалізація та інформатизація суспільства, науково-технічний прорив ХХІ століття все більше впливають на загальний рівень розвитку суспільства. Зростаючі вимоги до фахівців на ринку праці зумовлюють зміни в сфері організації системи освіти в цілому та професійної підготовки кадрів зокрема.

Позитивні тенденції розвитку туристського ринку спричиняють за собою зміну підходів до побудови професійної освіти та її науково-методичного забезпечення. Це повною мірою відноситься до системи підготовки кадрів у сфері туризму. Експерти ЮНЕСКО виділяють туризм у ХХІ столітті як провідну зону професійної освіти. У цих умовах професійна туристська освіта як ніяка інша галузь знань об'єктивно потребує теоретичного осмислення та виявлення основних тенденцій розвитку [1].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій** з проблеми свідчить, що останнім часом питанням підготовки фахівців туристичної сфери присвячується все більше наукових досліджень, а саме: теоретичним та методичним засадам підготовки фахівців для сфери туризму (В. К. Федорченко, Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко, В. О. Квартальний та ін.); проблемам практичної підготовки фахівців туризму (Н. С. Микитів, В. М. Зайцева). Проблемами застосування дистанційної освіти у вищій школі при підготовці майбутніх фахівців займаються С. В. Іванов, П. С. Борсук, С. І. Дичковський, С. О. Дітковська, Л. В. Чорна.

Дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання. Технології дистанційного навчання можуть використовуватись не тільки в дистанційній освіті, а й в інших формах навчання: очній, заочній, екстернаті; крім того – в окремих дисциплінах або блоках дисциплін, що призначені для підвищення освітнього рівня чи кваліфікації окремих осіб та (або) груп слухачів [3]. Дистанційне навчання є навчанням на відстані, коли викладач і студент розділені простором і їх взаємодія здійснюється за допомогою: комп'ютерних та інформаційних технологій; супутникової системи зв'язку; навчального і кабельного телебачення, відеокасет; масової телефонізації; глобальних та регіональних мереж (Internet) тощо.

Сьогодні дистанційне навчання порівняно з іншими напрямками розвивається динамічніше [2]. Це зумовлене різким та потужним розвитком інформаційних та телекомунікаційних технологій.

Від традиційних форм навчання його відрізняють такі особливості, що також сприяють його неминучому поширенню:

- зручність – можливість вчитися у зручній для слухача час, в зручному місці і темпі;
- модульність – можливість формувати модулі – визначений набір навчальних дисциплін;
- паралельність – навчання без відриву від виконання своїх службових обов'язків;
- охоплення – використанні різноманітних джерел навчального матеріалу багатьма користувачами;
- економічність – ефективне застосування програмно-технічних засобів, концентроване та уніфіковане подання навчальних матеріалів;
- технологічність – використання у навчальному процесі нових інформаційних комунікаційних технологій;
- оперативність – можливість оперативно отримувати інформацію на будь-якій відстані у значному обсязі;
- нова роль викладача – технології і прийоми викладання у дистанційній освіті змінюються відповідно до нововведень та інновацій.

У країнах Європи та США дистанційна освіта вже давно стала частиною освітнього процесу, надаючи свободу вибору місця, часу, темпу та умов навчання всім бажаючим навчатися. Все більшого значення та поширення набуває дистанційна освіта і на теренах України. Близько 30 % вищих навчальних закладів на даний момент мають або створюють власні системи дистанційної освіти. Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ також має власну систему дистанційної освіти, що базується на платформі

Moodle. Створені викладачами курси забезпечують доступ до дистанційної освіти як студентам заочної, так і денної форми навчання. Метою курсів дистанційного навчання, створених для навчання майбутніх фахівців туристичної сфери, є поглиблення й розширення теоретичних знань, умінь та практичних навичок студентів.

Курси надають доступ не лише до теоретичних знань та лекційних матеріалів, але й завдяки можливості застосування мультимедійних та інтерактивних технологій, забезпечують оволодіння практичними навичками. Окрім того, система дистанційного навчання надає можливість автоматизації деяких аспектів навчального процесу, зокрема контролю знань студентів. За допомогою он-лайн тестування студенти мають змогу швидко та об'єктивно оцінити свій рівень набутих знань, в той час як викладач отримує можливість провести одночасне опитування та оцінювання рівня знань навіть великої кількості студентів. У ВТЕІ КНТЕУ застосовується система відпрацювань студентами заочної форми навчання пропущених за поважної причини занять за допомогою курсів дистанційного навчання розроблених викладачами з цією метою.

**Висновки.** Дистанційне навчання, яке має ряд переваг в порівнянні з традиційними технологіями навчання, які в умовах глобалізації та інформатизації втрачають свої передові позиції, набуває все більшого поширення в системі вищої освіти України. Окрім того, дистанційне навчання сприяє збільшенню кількості студентів, які маючи можливість навчатися на відстані, поєднують навчання з трудовою діяльністю. Саме он-лайн підготовка майбутніх фахівців туристичної сфери, відкриваючи перед сучасною вітчизняною системою освіти широкі можливості, стає одним з її основних напрямків розвитку.

### Література

1. Дітковська С. О. Основні тенденції розвитку професійної туристської освіти в Україні / С. О. Дітковська // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка : зб. наук. праць / ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». – 2011. – № 14 (225). – С. 205–211.

2. Іванов С. В., Борсук П. С., Дичковський С. І. Система дистанційної освіти в Україні: сучасні напрями розвитку / С. В. Іванов, П. С. Борсук, С. І. Дичковський // Гуманітарні науки : наук.-практ. журнал. – Педагогічна преса, 2002. – № 2 (4). – С. 12–19.

3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/de/conseptDE.htm>

4. Чорна Л. В. Інноваційні освітні технології / Л. В. Чорна // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка : зб. наук. праць / ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». – 2012. – № 5 (240). – С. 77–82.

УДК 159.9.07:355.23

С. В. ЧЕРНОВА

*Національна академія Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького*

## **КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ З ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ**

**Постановка проблеми.** Серед широкого переліку компетентностей, якими повинен володіти офіцер Державної прикордонної служби України, особливе місце займає комунікативна. У наш час від якості спілкування офіцера-прикордонника залежить ефективність прикордонного контролю у пунктах пропуску, імідж держави, ступінь інформованості керівництва, ефективність впливу на осіб, які перетинають державний кордон, морально-психологічний клімат колективу та ін.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема комунікативної компетентності та культури спілкування є предметом зацікавлення багатьох учених. Йдеться про дослідження таких вчених, як Н. Бібік, Т. Дементьєва, О. Загородня, О. Милославська, Л. Морська, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський, С. Шишов та ін. Щодо майбутніх офіцерів-прикордонників окремі психологічні аспекти цієї проблеми досліджували О. Бондаренко, О. Волобуєва, В. Назаренко, О. Сафін, О. Сціборовський, Н. Чорноусенко та ін., педагогічні – Н. Берестецька, С. Капітанець, Ю. Кудінов, О. Мисечко та ін. Разом з тим проблема розвитку професійної комунікативної компетентності офіцерів-прикордонників у процесі підвищення кваліфікації залишається поза увагою науковців.

**Метою статті** є обґрунтування доцільності розвитку професійної комунікативної компетентності офіцерів-прикордонників з огляду на коло повноважень у сфері охорони державного кордону.

**Основні результати дослідження.** Значення комунікативної компетентності обумовлено особливостями професійної діяльності офіцера-прикордонника. Він повинен ефективно взаємодіяти в інтересах охорони кордону з представниками прикордонної охорони суміжних держав, правоохоронних органів України, органів самоврядування та господарниками, громадськими організаціями, представниками СБУ та МВС України, володіти стратегією і тактикою промови та публічного виступу, спілкуватися державною та, якнайменш, однією з іноземних мов, застосовувати елементи ділової етики, ділового спілкування, психології та культури спілкування, знати і вміти застосовувати на практиці методи управлінського спілкування. Крім того оперативно-службова діяльність вимагає від офіцера контактувати як

з підлеглими, так і з місцевим населення прикордоння, громадянами України та іноземцями, що перетинають державний кордон, а також з нелегальними мігрантами тощо.

Для погодженого спілкування з підлеглими офіцер повинен мати розвинені комунікативні навички, бути уважним і терплячим, уміти ясно, чітко й правильно говорити, використовуючи повідомлення від першої особи, що допомагають підвищити відповідальність заяв, створити атмосферу співробітництва у прикордонному підрозділі, а також виявити омани співрозмовників у пунктах пропуску через державний кордон. Важливим аспектом комунікативної діяльності офіцера-прикордонника є також навчання і виховання особового складу. При цьому від якості засвоєння нової інформації, яку передасть керівник молодому захиснику кордону, від умінь офіцера налагодити комунікативну взаємодію, залежить успішність виконання прикордонним підрозділом поставлених перед ним завдань.

Окрім цього, у нових Відомчих стандартах культури спілкування йдеться про такі вимоги до прикордонників у пунктах пропуску, які не нижчі, ніж для працівників сфери обслуговування (персоналу банківської системи, торгівлі) [2]. У Відомчих стандартах визначено, що піднятися до рівня кращих європейських стандартів не лише щодо оперативності здійснення прикордонного контролю, а й щодо якості обслуговування тих, хто перетинає українські кордони, – ось одне з пріоритетних завдань, яке стоїть перед Державною прикордонною службою.

Найважливішими складовими комунікативної культури інспектора прикордонної служби є його умінь говорити та слухати. Інспектор прикордонної служби повинен уміти гарно й розумно говорити, роблячи все належне, щоб інша сторона його зрозуміла. Для того щоб ефективно виконувати щодо пропуску осіб через державний кордон у пунктах пропуску, інспектор прикордонної служби повинен також забезпечувати правильне сприйняття співрозмовником повідомлення. Загалом умінь інспектора прикордонної служби висловлювати свою думку є результатом вдалого конструювання повідомлень, знання ним логіко-психологічних правил побудови повідомлень.

Важливою обставиною, що відрізняє діяльність персоналу ДПСУ, є те, що вона досить часто відбувається в екстремальних умовах. Часто спілкування має вимушений, а то і нав'язаний характер, здійснюється при розбіжності інтересів в умовах протистояння і незгоди сторін, при дефіциті інформації та часу, високому ступені конфліктності. У конфліктних ситуаціях зростає значення емоційного компонента в поведінці. У значній кількості людей знижується здатність до самоуправління, підвищується нервово-психологічна напруга, активізуються негативні емоції. Люди в екстремальних умовах легше піддаються впливу емоцій, а деяким стає все важче контролювати свою поведінку. На поведінку таких людей офіцер-прикордонник повинен впливати раціональними, розумовими доводами чи аргументами. Етичні прийоми, що використовуються при веденні бесіди в таких умовах, ґрунтуються на співчутті й співпереживанні. Необхідно продемонструвати активну зацікавленість, заклопотаність ситуацією. Прикордонник повинен показати іншій людині, що він здатен зрозуміти її почуття й думки, може поставити себе на її місце на якийсь час і побачити світ її очима.

**Висновок.** Отже, комунікативна компетентність персоналу ДПСУ є важливою складовою їхньої готовності до професійної діяльності з охорони державного кордону України. Складовими комунікативної компетентності прикордонників у пунктах пропуску є вміння висловлюватися і вміння слухання співрозмовника. Офіцери-прикордонники повинні вміти вислухати співрозмовників, за необхідності правильно поставити питання чи дати відповіді на питання громадян, що перетинають державний кордон. Окрім цього, вони повинні уміти спілкуватися в екстремальних ситуаціях.

### Література

1. Відомчі стандарти культури прикордонної служби : практ. посіб. на щодень. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – 52 с.
2. Культура прикордонного контролю в пунктах пропуску через державний кордон України : навч. посіб. / О. А. Більковський, О. А. Жданенко, Ю. І. Сердюк [та ін.]. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – С. 19–27, 84–99.

УДК 378.091.12.011.3

О. С. ЧУБА

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

### ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У сучасному інформаційному суспільстві, яке характеризують швидкі зміни в усіх його підструктурах, фахівцю будь-якої галузі вже не достатньо мати статичний запас знань і традиційних навичок життєдіяльності. Становлення нової цивілізації вимагає від людини постійного оновлення знань, формування нових навичок і навіть розвитку нових видів мислення. Такі вимоги пов'язані не лише з виникненням інноваційних технологій у всіх галузях науки, культури й виробництва, а й у сфері освіти, де інформація представлена не лише на паперових, а й електронних носіях, а її обсяг став фактично безмежним. Кардинально змінилися й форми представлення навчальної, наукової, соціально-культурної та

іншої інформації. Прикладом цього є мультимедіа – одночасне представлення різних форм матеріалу в межах єдиного інформаційного об'єкту.

Лінійне сприйняття книжкової інформації у випадку екранно-звукової форми повідомлення стає симультанним. Визначальну роль у її розумінні відіграють режисура, структура кадру, образотворчі прийоми. Крім того, це не лише оповідання, як у тексті, а й діалог, навіть полілог, що відображають інтереси і автора, і користувача. Тут є значні загрози маніпулювання свідомістю реципієнта, впровадження тенденційних когнітивних і діяльнісних установок. У зв'язку з цим виникають нові психологічні й педагогічні проблем. Споживачу необхідно навчитися швидко знаходити релевантну інформацію, відкидаючи зайву й непотрібну, аналізувати знайдену, критично її оцінювати та ефективно використовувати. Тому виникла необхідність розвитку умінь і навичок сприйняття, розуміння, оцінювання інформації, поданої сучасними електронними засобами. Нові завдання вимагають іншої, ніж у репродуктивному навчанні, організації мислення.

У західній системі освіти з 80-х рр. ХХ ст. почався педагогічний рух за розвиток у школярів і студентів критичного мислення. Суть його полягає в тому, щоб усі академічні дисципліни необхідно перебудувати в дусі рефлексії, майбутні фахівці мають оволодіти навичками критичного ставлення до пропонуванних аргументів і способів діяльності. Критичне мислення виявилось цілком технологічною методологією, застосовною до різних сфер інтелектуальної діяльності людини.

Американський фахівець Р. Пауль у своїй книзі «Критичне мислення: що потрібно кожній людині, щоб вижити в швидкоплинному світі» запропонував таку робочу дефініцію: критичне мислення – це мислення про мислення, коли ви мислите задля вдосконалення свого мислення. Тут є важливими дві обставини: 1) критичне мислення – це не просте мислення, а мислення, яке спричиняє самовдосконалення; 2) бажане самовдосконалення приходить з навичками використання стандартів коректного оцінювання процесу мислення. Коротко кажучи, це самовдосконалення мислення на підставі певних стандартів [5, с.97].

Сучасна освітня парадигма в Росії також концентрується навколо ідей *критичного мислення і неформальної логіки*. Її суть полягає в зсуві основного акценту із засвоєння обсягу інформації на «розкручування мізків» і розвиток самостійного, критичного та саморефлексивного мислення, що формується в процесі вирішення різномірних завдань, а не просто використанню готового знання, у відточуванні навичок роботи з будь-якою інформацією [4, с.22].

В Україні на необхідності розвитку в учнів і студентів критичного мислення наголошують В. Кремень [1], О. Тягло [2] та ін. Ними визнано, що в тій мірі, в якій освіта Україна прагне бути на рівні освіти провідних держав сучасного світу, вона має засвоїти критичне мислення, адаптувавши його до специфіки національного менталітету.

Критичне мислення – це мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших, яке сприяє розвитку такої особистісної риси, як креативність, і формує творче мислення, а отже, творчу особистість. У філософії під критичним мисленням розуміють уміння логічно мислити та аргументувати, аналітично дискутувати та правильно висловлювати свою думку. У педагогічній літературі критичність розглядається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності, у процесі якої відбувається оцінювання роботи, думок, вироблених гіпотез, шляхів їх доведення тощо.

Сформовані навички критичного мислення забезпечують прийняття найбільш оптимальних рішень у будь-якій професійній сфері, відкритість новим ідеям та знанням. Критичне мислення необхідне під час розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, оцінювання та прийняття рішень.

До основних характеристик та принципів критичного мислення відносять:

- самостійність та індивідуальність;
- інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення;
- критичне мислення завжди починається з постановки та усвідомлення проблеми;
- критичне мислення прагне до переконливої аргументації;
- критичне мислення є перш за все мисленням соціальним.

Критичне мислення є складним процесом, який починається з ознайомлення з інформацією, а завершується прийняттям певного рішення та складається з кількох послідовних етапів:

- сприйняття інформації з різних джерел;
- аналіз різних точок зору, вибір власної точки зору;
- зіставлення з іншими точками зору;
- добір аргументів на підтримку обраної позиції;
- прийняття рішення на основі доказів.

За критичного підходу в навчанні студенти оцінюють те, що вони читають, бачать, чують, і стандартом їх думки є не те, наскільки близькі авторські погляди їх власним, а наскільки вони точні й обгрунтовані в плані достовірності. Одна з найважливіших особливостей критичного мислення в тому, що воно сприяє аналізу й конструюванню міркувань, отриманню знання на метарівні, незалежно від професійної сфери діяльності. У його межах досліджуються питання: «як?», «коли?» і «чому?», робляться ті або інші висновки в загальному контексті дослідження. Все це породжує особливий статус критичного мислення в сучасній системі вищої освіти. Особливістю розвитку критичного мислення як завдання навчання нами визначено орієнтацію логічних засобів аналізу на практичні застосування в конкретних

навчальних темах і навчальній діяльності. Особливе значення надається врахуванню суб'єктивного, особистісного чинника під час проведення різних рівнів аналізу. Звертаємо увагу майбутніх фахівців на аналіз різних видів помилок у процесі міркувань: розкривається їх роль у різного роду маніпулятивній техніці. Завдяки цьому розвивається інтерес студентів до запитальних форм аналізу, виявлення їх місця та ролі в ухваленні рішень, вирішенні конфліктів, організації пізнавального процесу.

Вибираючи техніку й інтелектуальні прийоми розвитку критичного мислення, ми спираємося на дослідження Д. Шакирової [4], яка пропонує застосовувати такі прийоми:

- вивчення основ формальної логіки, понять критичність розуму, самокритика, досвіду їх застосування в житті;

- навчання спеціальній техніці критичного аналізу: складанню кластерів, синквейна і т.ін.;

- навчальний критичний аналіз і оцінювання ситуацій;

- обговорення помилок у розв'язанні завдань і проблем шляхом дискусій, суперечок;

- рецензування виступів, захист лабораторних робіт, навчальних презентацій, міні-проектів;

- обговорення наукових статей журналів, критичних оглядів інформації з мережі Інтернет;

- написання есе, аналітичних оглядів, рефератів з подальшим пошуком алогізмів, помилок міркувань;

- розв'язування логічних завдань з використанням операцій критики й самокритики;

- організація тренінгу з доведення та спростування гіпотез;

- спеціальне навчання процедурам доведення й спростування на матеріалі своєї майбутньої професії;

- організація дискусій, дебатів, наукових суперечок з професійних проблем;

- створення на заняттях умов для формування навичок об'єктивного оцінювання та самооцінювання

знань.

Ми переконані, що саме застосування прийомів розвитку критичного мислення на заняттях в педагогічних ВНЗ дозволить:

- оптимально поєднувати загальні, групові й індивідуальні форми організації навчального процесу;

- раціонально застосовувати сучасні методи й засоби навчання, зокрема мультимедійні, на різних етапах підготовки майбутніх учителів;

- забезпечити професійну мобільність і конкурентоспроможність випускників педагогічних ВНЗ у соціальному середовищі життя, що постійно трансформується;

- стійкість свідомості майбутніх учителів до психологічного й інформаційного маніпулювання їх свідомістю та діяльністю;

- продуктивній самоосвіті та підвищенню кваліфікації на базі ресурсів ІКТ.

Цілеспрямоване формування в майбутніх учителів вищеперелічених умінь допоможе побачити слабкі сторони організації їх мислення, активізувати набуті знання й скерувати їх на розгляд педагогічної проблеми з різних сторін, кваліфіковано використовуючи різні, зокрема мультимедійні, матеріали.

**Висновок.** Формування критичного мислення, як умови існування людини в демократичному суспільстві, є необхідним елементом громадянського виховання. Саме розвинене критичне мислення сприяє не лише сприйняттю отриманої інформації, а й самостійному розгляду пропонуєних ідей з різних точок зору, роблячи висновки про точність і цінність інформації, що постуєила. Вітчизняні дослідники, відзначаючи такі особливості цього інтелектуального феномена, як здібність до вирішення суперечностей, пошук нестандартних способів їх розв'язування, аналіз через рефлексію результатів власної розумової діяльності і її наслідків, відкритість для нових ідей, повага до опонента, толерантність, пошук компромісу, пропонують використовувати прийоми, що сприяють активізації розумової діяльності школярів і студентів, усвідомленню матеріалу, що вивчається, розв'язуванню проблемних завдань, виробленню власної думки тощо.

### Література

1. Кремінський В. Освіта в Україні. Доповідь міністра освіти і науки України на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти / В. Кремінський // Освіта України. 12.10.2001.

2. Тягло А. В. Критическое мышление. Проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Харьков : Ун-т внутр. дел, 1999. – 285 с.

3. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – 4-е междунар. изд. – СПб. : Изд-во Питер, 2000. – 512 с.

4. Шакирова Д. М. Теоретические основания концепции формирования критического мышления / Д. М. Шакирова // Педагогика. – 2006, № 9. – С. 72–77.

5. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive In A Rapidly Changing World / R. W. Paul. – 3rd edition revisited. – Santa Rosa, CA, 1993. – 178 p.

### АНТИЦИПАЦІЯ ЯК ОСНОВА УСПІШНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Одним з провідних завдань сучасної вищої освіти є підготовка конкурентноспроможних та творчих фахівців. Важливо подбати про розвиток у майбутніх фахівців-педагогів таких характеристик:

- формування акмеологічної компетентності, яка полягає у готовності і здатності особистості будувати свій психічний і професійний розвиток із постійним ускладненням завдань і зростанням рівня досягнень, що найповніше реалізують природні ресурси, які має людина;
- профілактика і запобігання професійного вигорання;
- подолання антиінноваційних бар'єрів у педагогів;
- опанування методикою антиципації;
- оволодіння експертними вміннями щодо якості освіти, якості викладання, якості базових якостей у дитини;
- розширення можливостей педагога по проектуванню освітнього процесу;
- вправління майбутніх педагогів у моделюванні заходів освітнього процесу;
- зростання педагога до ролі модератора навчального процесу.

Поняття «антиципація» означає «передбачення», уявлення про предмет або подію до її сприйняття, очікування події. Уявлення про результат тієї чи іншої події, яке виникає до реального його досягнення і слугує засобом зворотного зв'язку при побудові дії. Розвиток здатності до антиципації дозволяє більш чітко планувати процес досягнення мети, поетапно корегувати його.

Пошуки новітніх моделей освітнього процесу неодмінно пов'язані з прогнозуванням їх успіху, чи неуспіху в реалізації чинних програм. Діяльність, позбавлена прогностичної основи, ніколи не була і не буде ефективною. В.О.Сухомлинський порівнював педагогічну працю, яка розвивається без наукового передбачення, з примітивним наглядом, а вчителя, що не вміє або не хоче прогнозувати, – з неграмотною нянькою.

Щоб досягти стабільного успіху, гарантованого результату, необхідно науково передбачити, заздалегідь знати, до чого приведе той чи інший метод, прийом. Потрібно ретельно прогнозувати не лише кінцевий результат, а й хід уроку (заняття), варіанти педагогічного процесу, яким буде наступний поворот подій. Проектуючи урок, учитель перебирає десятки варіантів його побудови, зважає можливі наслідки, виключаючи тим самим будь-які несподіванки. Як садівник, знаючи несприятливий метеорологічний прогноз, захищає молодий сад від граду або весняних заморозків, так і вчитель обирає такі форми, методи і способи роботи з учнями, які «захистять» від несприятливих наслідків, забезпечать максимальний кінцевий результат.

Експертна оцінка освітнього процесу, зокрема, здійснення самоаналізу чи аналізу керівництва вимагає дотримання певних вимог:

- а) доступність інформації про результати оцінювання;
- б) своєчасність оцінювання (в певні часові періоди, періодичність);
- в) систематичність оцінювання – працівникам, які не контролюються тривалий час загрожує професійна деформація та регрес;
- г) доступність і оперативність оцінювання;
- д) інформація за результатами оцінювання має сприяти досягненню цілей розвитку працівника;
- ж) авторитетність суб'єкта оцінювання й джерела інформації повинна поєднуватися з її спрямованістю.

Реформування сучасної дошкільної освіти, нова структура та її зміст передбачають сучасні моделі оптимальної педагогічної діяльності, а отже, і зміну технології оцінювання. Діагностування у правильно організованій роботі повинно становити не менше дев'яносто відсотків педагогічного процесу. І. П. Підласий зазначав, що «коли точно знатимемо, чого бракує вихователеві, його підготовку та реальні можливості, ми досягнемо мети ефективного виховання, розвитку навчання з мінімальними зусиллями і затратами часу. Працюючи наосліп, ми не лише не досягнемо цілі, а й віддаємо її непередуманими втручаннями так само, як малограмотний лікар не поліпшує стан хворого, лікуючи його не від тієї хвороби».

Поняття «педагогічна діагностика» застосовується за аналогією до медичної та психологічної діагностики. Така психодіагностика спрямована на внутрішній світ учня і вчителя, міжособові взаємини у класних гуртах, тенденції розвитку кожної особистості з усіма її особливостями і відтінками. Педагогічна діагностика прислужує системі виховання і навчання. Її методи і технології застосовуються там, де потрібні комплексні оцінки ситуації, проекту, або системи в цілому, прогноз майбутніх результатів.

Діагностика, що складається із вивчення, порівняння, аналізу, інтерпретації та наочного, по можливості, зображення досліджуваного проекту – це лише перший етап процедури передбачення. З ним органічно пов'язаний наступний – прогнозування розвитку подій та майбутніх наслідків у тих чи інших умовах. Діяльність, позбавлена прогностичної основи, ніколи не була і не буде ефективною.

Основними складовими оцінювання освітнього процесу можна визначити реалізацію ряду умінь.

1. Завчасно передбачати (прогнозувати) успіх чи неуспіх освітнього процесу щодо його проекту, який спрямований на реалізацію одного з чинних державних документів дошкільної освіти.

2. Адекватно оцінювати теоретичну та практичну цінність освітнього заходу.

3. Виявляти ступінь забезпечення акмеологічного підходу педагога.

4. Встановлювати наявність двох сторін освітнього процесу: самоактуалізації педагога, ампліфікації вихованців, взаємозалежність, взаємоефективність їх в спілкуванні.

5. Адекватно оцінювати перебіг освітнього процесу.

Вимогами до проведення занять є такі:

– актуальність, вмотивованість теми;

– теоретичне обґрунтування положень;

– перебіг запланованого освітнього процесу з успішним досягненням освітніх завдань;

– чіткість визначеної кінцевої мети, взаємної діяльності дорослих та дітей, забезпечення успіху кожному вихованцю;

– визначення шляхів оптимізації освітнього процесу щодо сучасних вимог;

– наявність перспективи само актуалізації особистості кожного вихованця.

Можливості їх розвитку та реалізації в умовах вищої школи великою мірою залежать від якостей, здібностей та можливостей педагога. Тому сучасна модель педагога вміщує у себе здійснення ряду функцій: ампліфікатор, соціальний архітектор, фасилітатор, організатор, координатор всього життя дитини. Окрім того, важливим аспектом є дотримання принципів неперервності, міждисциплінарності, системності, комплексності, оптимізації задач, проблемності, ідейності, активності.

У процесі оволодіння професією майбутнім фахівцям задля успішної професійної реалізації необхідно оволодіти широким спектром знань, умінь та навичок, зокрема:

– знати чинні освітні програми;

– виявляти обізнаність про форми, методи, прийоми навчання;

– визначати спектр активних методів навчання та їх доцільності;

– застосовувати принципи оптимального планування;

– використовувати можливості забезпечення диференційованого, індивідуального підходів;

– створювати моделі сучасного освітнього процесу, варіантів занять, які оптимально вирішували б провідні ідеї чинних державних документів.

Тож реалізація провідних освітніх завдань полягає у необхідності навчити майбутніх фахівців:

– формулювати мету та завдання, очікуваний результат педагогічної діяльності педагога;

– визначати ступінь збалансованості регламентованої дорослим діяльності та вільної, за вибором дитини;

– здійснювати опору на життєвий досвід дитини (незалежно від віку);

– передбачати шляхи забезпечення постійної працездатності дітей;

– діагностувати утруднення вихованців в засвоєнні (оволодінні) знаннями та вміннями;

– здійснювати пошук невикористаних резервів;

– вносити корективи в педагогічних процес, поетапно прогнозувати процес;

– використовувати прийоми активізації дітей поетапно щодо структури заходу;

– здійснення внутрішньої і зовнішньої корекції у випадку неправильної оцінки результатів навчання;

– мотивувати дітей за допомогою заохочення за досягнуті успіхи в навчанні та регулювати складність наступних кроків;

– задовольняти психологічні потреби у прийнятті, визнанні, переживанні почуття успіху.

### Література

1. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 145 с.

2. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту / Н. Л. Коломінський. – К., 1994. – 216 с.

3. Маслоу А. Психологія бытия / А. Маслоу. – М., 1992. – 231 с.

4. Методична робота в школі: теоретичні засади; система роботи; досвід. / укл. В. В. Григораш – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 304 с. – (Серія «Адміністратору школи»).

5. Організація науково-методичної роботи в школі: педагогічне проектування; робота шкільних методичних об'єднань. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 256 с. – (Серія «Адміністратору школи»).

6. Подласый И. П. Продуктивная педагогика / И. П. Подласый. – М. : Народное образование, 2003. – 496 с.

7. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів / І. П. Підласий. – К., 1998. – 287 с.

## **РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПРАКТИК МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ НАСТУПНОСТІ**

Звернення уваги до питання практичної підготовки соціальних працівників і виділення її в число актуальних напрямів сучасної педагогічної думки є результатом усвідомлення необхідності розвитку та поширення соціальної роботи як науки, дисципліни та професійної діяльності.

Система видів практик та їх наступність, у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників, за основу має формування у студентів основних професійно-орієнтованих знань, умінь та навичок, які закріплюються безпосередньо на базах практики. Перевага такої системи практичної підготовки на засадах наступності полягає в тому, що зміна та розширення кола баз практики, ускладнення змісту та завдань, які виконуються студентами з поєднанням продуктивної організації діяльності студентів та керівників на базах призводить до якісного формування системи професійно-орієнтованих знань, умінь та навичок. Тому, розробляючи критерії та показники дослідження системи практик, головним чином зосереджувалася увага на професійно-орієнтовані знання, уміння та навички, які майбутні соціальні працівники повинні засвоїти в процесі практичного навчання у вищому навчальному закладі. Сукупність професійно орієнтованих знань, умінь та навичок є необхідною умовою їх особистісного становлення, як майбутніх спеціалістів з соціальної роботи. Важливу роль в цьому напрямі відіграє визначення критеріального підходу діагностики їх сформованості.

Серед критеріїв діагностики професійно-орієнтованих знань, умінь та навичок у процесі наступності системи практик було обрано:

1. Інтелектуальне забезпечення професійної діяльності, що розглядався як сукупність знань з професійно-орієнтованих, психолого-педагогічних дисциплін соціальної роботи, здатність до пізнання та розуміння, знання професійної термінології.

2. Емоційне забезпечення професійної діяльності – наступний критерій, який включав стан сформованості емоційної сфери майбутнього соціального працівника, обізнаність з її особливостями, здатність управляти власною емоційною сферою (емоціями, почуттями, станами); розпізнавати та впливати та емоційний стан інших людей.

3. Професійно-орієнтоване забезпечення діяльності представляє сформованість професійно значущих умінь та навичок четвертий критерій, який включав таку систему умінь та навичок, які формуються у студентів у процесі практики, спочатку виступаючи спостерігачем за роботою фахівців на місцях у рамках ознайомчої практики, а потім – активним суб'єктом вирішення складних проблемних ситуацій вразливих категорій клієнтів.

Паралельно з роботою над критеріями, здійснено підбір методик, які дозволяють вимірювати ту чи іншу особистісну якість. Для дослідження рівня інтелектуального забезпечення професійної діяльності була застосована методика “інтелектуальної лабільності” [1]. Із метою діагностики особливостей емоційного забезпечення професійної діяльності було використано методика діагностики “емоційного інтелекту” Н. Холла [2, с. 57–59], яка дає можливість з одного боку прослідкувати здатність особистості розуміти, аналізувати та контролювати власні почуття та емоції, а з іншого – вміти відчувати, розуміти настрої оточення. Емоційний інтелект складається з наступних показників: емоційна обізнаність, управління власними емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей.

Третій критерій дослідження – професійно орієнтоване забезпечення діяльності, включало сформованість професійно значущих умінь та навичок. Для визначення рівня сформованості професійно орієнтованого забезпечення діяльності майбутніх соціальних працівників було адаптовано методика узагальнення незалежних характеристик, запропоновану К. К. Платоновим. Була розроблена система інтегральної оцінки сформованості професійно-орієнтованих умінь та навичок у студента-практиканта. Вказана методика дала можливість прослідкувати динаміку оцінювання практикантів протягом чотирьох років на бакалавраті, враховуючи точки зору самих практикантів (самооцінку), одногрупників (взаємооцінку), керівників практики (оцінка експертів).

Обробивши результати проведення діагностувального експерименту, було отримано наступні результати сформованості рівнів вищевикладених критеріїв сформованості професійно-орієнтованих знань, умінь та навичок у процесі проходження практики студентами спеціальності “соціальна робота” на першому курсі, а саме: більша половина студентів, а саме: 62% експериментальної групи (далі – ЕГ) та 54% контрольної групи (далі – КГ) показали низький рівень сформованості професійно-орієнтованих знань, умінь та навичок. 27% студентів ЕК та 32% КГ проявили середній рівень сформованості професійно-орієнтованих знань, умінь та навичок соціальних працівників, та 11% студентів ЕК та 14% КГ проявили високий рівень сформованості вказаного критерію.

Таким чином, у рамках діагностувального експерименту було проведено дослідження, яке дало змогу побачити результати сформованості рівнів розроблених критеріїв професійно-орієнтованих знань, умінь та навичок студентів спеціальності “соціальна робота”. Результати дослідницької роботи показали



низький рівень сформованості професійно-орієнтованих знань, умінь та навичок. З огляду таких результатів дослідження зростає необхідність розробки та впровадження системи практик, яка ґрунтується на принципі наступності, застосування якої дозволить якомога повніше використовувати найбільш дієві методи впливу на формування професійно-орієнтованих умінь та навичок у майбутніх фахівців соціальної роботи.

Перевірка ефективності впровадження розробленої наскрізної системи практик студентів спеціальності “Соціальна робота” проводилася шляхом зіставлення результатів експериментальних і контрольних груп, отриманих у процесі проведення діагностувального та формувального експериментів. Це дало можливість порівняти вихідні та кінцеві дані дослідження. Відповідно до програми експериментально-дослідної роботи, було визначено для діагностики професійно-орієнтованих знань, умінь та навичок сформованих у процесі проходження майбутніми соціальними працівниками різних видів практик три критерії: інтелектуальне, емоційне, професійно-орієнтоване забезпечення професійної діяльності. Порівняльний аналіз змін у розвитку відповідних сфер майбутніх соціальних працівників після проведення формувального експерименту проводився за кожним критерієм окремо.

Спочатку обчислювались середні показники сформованості професійно орієнтованих умінь та навичок майбутніх соціальних працівників за кожним критерієм та середні показники рівня професійно орієнтованих умінь та навичок загалом.

Для визначення значень приросту сформованості критеріїв по кожному рівню було використано метод визначення основних числових характеристик варіативних об’єктів при якому визначається ступінь відхилення значення після експериментальної роботи у групах у відповідності до значень діагностувального етапу дослідницької роботи. Було визначено вибіркове середнє – це значення, навколо якого групуються всі значення вибірки (студенти експериментальної групи). Для математичної обробки результатів, були присвоєні числові значення рівням, а саме такі числові значення: високий – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал. Частота кожної варіанти – це відсоток студентів, які мають відповідний рівень. Середньоквадратичне відхилення вибірки  $\sigma$  визначається як квадратний корінь із дисперсії.

Таким чином для кожного з показників було розраховано значення відхилення у групах після проведеного формувального експерименту.

За результатами формувального експерименту, можна було побачити якісне підвищення високого рівня сформованості професійно-орієнтованих знань, умінь та навичок соціальних працівників, які впливають з рівнів інтелектуального, емоційного, професійно-орієнтованого забезпечення професійної діяльності майбутніх соціальних працівників. Починаючи з першого курсу по четвертий прослідковується підвищення високого рівня формування вказаного критерію, а саме на 17% у студентів ЕГ, коефіцієнт зростання склав – 4,25, що у відсотковому співвідношенні є 26,56%, у той же час у студентів контрольної групи вказаний критерій зріс лише на 5% протягом чотирьох років (приріст – 1,25 – 8,33%).

За результатами формувального експерименту, можна також прослідкувати зростання середнього рівня у студентів сформованості професійно-орієнтованих знань, умінь та навичок соціальних працівників: ЕГ з 27% на першому курсі до 47% на четвертому курсі (підвищення складає 20%), приріст якого – 5 – 15,27%. У студентів КГ таке збільшення склало – 8% (відповідно – з 32% до 40%), приріст – 2 – 5,88%.

Можна також констатувати якісне зменшення низького рівня сформованості професійно-орієнтованих знань, умінь та навичок соціальних працівників у студентів ЕГ з 62% на першому курсі до 25% на четвертому. У загальному зниження склало 37% (коефіцієнт спадання – 9,25 – 18,05%). У студентів КГ зниження відбулося на 13% (з 54% до 41%), коефіцієнт спадання склав – 3,25 – 6,37%

Отже, порівняння вихідних та кінцевих дані експериментального дослідження, дало змогу перевірити ефективність впровадження розробленої моделі наступності видів практики студентів спеціальності “Соціальна робота”, що проводилася шляхом зіставлення результатів експериментальних і контрольних груп “на вході” та “на виході”. Відповідно до програми експериментально-дослідної роботи, було визначено для діагностики професійно-орієнтованих знань, умінь та навичок сформованих у процесі проходження майбутніми соціальними працівниками різних видів практик три критерії: інтелектуальне, емоційне, професійно-орієнтоване забезпечення професійної діяльності. Порівняльний аналіз змін у розвитку відповідних сфер майбутніх соціальних працівників після проведення формувального експерименту проводився за кожним критерієм окремо, а у кінцевому результаті – за всіма разом, що склало рівень сформованості професійно-орієнтованих знань, умінь та навичок майбутніх соціальних працівників. У результаті експериментальної роботи можна чітко прослідкувати позитивну динаміку зростання високого та середнього рівнів та зменшення низького рівня вказаних критеріїв у студентів експериментальної групи, у порівнянні зі студентами контрольної групи.

## Література

1. Психологические тесты / сост. С. Касьянов. – М. : Эксмо, 2006. – 608 с.
2. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

**ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ**

Зміни в економічному, соціальному, політичному та духовному житті суспільства вимагають формування нових професійних сторін особистості фахівців. Ринкові умови господарювання орієнтують студентів на одержання більш якісної конкурентноздатної професійної підготовки. Ця вимога особливо актуальна для тих вищих навчальних закладів, в яких готують фахівців сфери обслуговування.

Реалізація нової освітньої парадигми в Україні викликає потребу в оновленні змісту навчання студентів. Особливого значення надається проблемі формування їхньої соціальної компетентності. Широка культурна обізнаність та ерудованість фахівця сфери обслуговування є основою його становлення як професіонала, оскільки інтенсивні, багатофункціональні умови сучасної сфери послуг потребують від людини відповідної етики поведінки, культури діалогу, психологічної саморегуляції, емпатійного розуміння інших.

Нині питання сутності, змісту та структури соціальної компетентності недостатньо розроблені у вітчизняній науці. Коло досліджень, присвячених цій проблемі, досить обмежене (С. Макаренко, О. Полуніна, А. Онкович, С. Козак, С. Демченко, М. Елькін, Н. Завініченко та ін.). Проте, слід зазначити, що науковці поняття соціальної компетентності розглядають лише у зв'язку з професійною та комунікативною компетентностями.

Так, С. Архипова, І. Єрмаков, Л. Лепіхова, Л. Сохань більше уваги приділяють соціально-психологічній та життєвій компетентностям особистості.

Проблеми підготовки фахівців сфери обслуговування розкриваються в сучасних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених, а саме: М. Абрамова, Т. Арбузової, І. Гайового, Е. Горбунова, Л. Грибової, К. Кларка, І. Матійківа, М. Пальчук, В. Парен, В. Полуди, В. Семенова, Т. Стахмич та ін.

Поняття сутності соціальної компетентності визначається вітчизняними науковцями по-різному.

Одні вважають, що зміст соціальної компетентності складають взаємозв'язки знань, умінь, навичок і досвіду (С. Макаров), інші зазначають, що соціальна компетентність відповідає за конструювання соціальних стосунків усіх рівнів (О. Прямікова).

Деякі дослідники визначають соціальну компетентність як наявність упевненої поведінки, за якої навички в сфері відносин з людьми автоматизуються і дають можливість швидко змінювати свою поведінку в залежності від ситуації (Г. Сивкова), як результат особливої стилістики впевненої поведінки (В. Ромек), як здатність людини брати на себе та виконувати різні соціальні ролі, вміння людини адаптуватися в різних ситуаціях, вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування (Ю. Ємельянов).

Проаналізувавши запропоновані підходи, ми беремо за основу найбільш об'ємне та всебічне визначення соціальної компетентності І. Зарубінської, яка розглядає її як «інтегровану характеристику особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, що надають можливість індивіду активно взаємодіяти із соціумом, налагоджувати контакти з різноманітними групами й індивідуумами, а також брати участь у соціально-значущих проектах і продуктивно виконувати різноманітні соціальні ролі» [4]. Тобто, соціально компетентний фахівець має не тільки розуміти сутність та специфіку ситуації чи проблеми, але й уміти її розв'язувати практично і бути мотивованим це зробити, а також вміти проаналізувати як свою діяльність, так і її наслідки.

Розвиток суспільства значною мірою впливає на рівень соціальної компетентності особистості. Тому вивчення змісту та структури соціальної компетентності дасть можливість розкрити механізми адаптації та ефективної взаємодії особистості в соціокультурних умовах інформаційного суспільства, що постійно змінюються.

Соціальна компетентність вимагає від особистості таких вмінь: принциповості, вміння відстояти власну думку, протистояти небажаному впливу, толерантності, вміння пристосовуватися, і, більш того, ефективно діяти в соціальних умовах, що постійно змінюються; вимагає як досить високого рівня оптимізму, що надає віру в успіх, так і достатнього рівня песимізму, котрий надає змогу реально оцінити себе та свої знання, щоб уникнути зайвої ейфорії, змушує ліквідувати прогалини в знаннях та вміннях, що гальмують справу.

Отже, соціальна компетентність – це здатність досягати особистих цілей у соціальній взаємодії, а також знаходити підтримку інших людей в усіх ситуаціях. Вона обумовлюється вмінням орієнтуватися в соціальних ситуаціях; правильно визначати особистісні особливості та емоційний стан інших; вмінням обирати адекватні способи спілкування з ними і реалізовувати їх в процесі взаємодії.

## Література

1. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горяньська // Рідна школа. – 2004. – № 7–8. – С. 12–14.
2. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття / І. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. [ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівн. авторськ. кол-ву і наук. ред.) та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – С. 58–72.
3. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії / Л. Лепіхова // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 8–10.
4. Сохань Л. В. Стили життя: панорама змін / Л. В. Сохань – К., 2008. – 128 с.
5. Цветков В. В. Формирование социальной компетентности сельских школьников : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Цветков. – Великий Новгород, 2002. – 155 с.

УДК 37.013:504.062

Т. Ф. ЮРКОВА

*Херсонський державний університет*

### ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН (ЕКОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Ми маємо визнати той факт, що за роки реформування національної школи України ще не вдалося істотно підвищити рівень екологічної освіти, розв'язати проблему ціннісного ставлення учнівської молоді до природи та гармонізувати стосунки з нею. Причини цього потрібно шукати в багаторічному пануванні споживацького ставлення до природи, в руйнуванні народних традицій тісного взаємозв'язку людини і природного середовища. Тому основне завдання сучасної школи – культивувати у своїх вихованців комплекс таких найважливіших цінностей, які в умовах різних соціально-екологічних змін і втрати багатьох життєвих орієнтирів мають вирішальне значення для розвитку суспільства.

Аналіз наукової літератури свідчить, що певною мірою вже розкрито завдання, зміст, форми та методи екологічної освіти. Водночас є підстави для висновку, що сучасні вчені ще недостатньо приділяють уваги проблемі формування екологічної свідомості, ціннісного ставлення до природи, розвитку екологічної культури особистості. Результати ознайомлення зі шкільною практикою формування в підлітків ціннісного ставлення до природи засвідчують недостатній рівень обізнаності вчителів із теоретичними висновками та практичними рекомендаціями щодо формування в учнів підліткового віку дбайливого відношення до природи. Це призводить до того, що розвиток відповідних якостей підлітків здійснюється епізодично і стихійно. Свідченням цього є об'єктивно існуючі протиріччя: між потребами суспільства в формуванні особистості, орієнтованої на розвиток ціннісного ставлення до природи та відсутністю достатньої кількості апробованих методик його формування; між потребами людини в ціннісній взаємодії з природою та складністю сучасної екологічної ситуації, пов'язаної з оцінкою і переоцінкою природних вартостей; між потенційними можливостями підлітків у вихованні ціннісного ставлення до природи та станом шкільної практики.

Вивчення досвіду сучасних загальноосвітніх шкіл свідчить, що не всі учні, наприклад середніх класів, розуміють і можуть пояснити такі поняття, як «Червона книга», «екологічна криза», «забруднення довкілля (навколишнього середовища)».

Так, наприклад, під час колективного обговорення питання, в який спосіб можна виявити своє позитивне ставлення до природи, ми одержали такі основні варіанти відповідей:

- розширювати коло знань про природний світ;
- читати цікаві книги про природу;
- вивчати природу рідного краю;
- збирати колекцію природних об'єктів, не завдаючи їм шкоди;
- спостерігати за життям природи;
- брати участь в організації і проведенні екологічних ігор;
- кожна людина має усвідомити той факт, що вона повинна дбати про природу;
- всіляко допомагати «братом нашим меншим» тощо.

Взята сама по собі констатація означених тверджень ще не забезпечує їх успішної реалізації, але усвідомлення їх значення і необхідності докладання спеціальних зусиль і дій екологічного спрямування очевидна.

Менш вірогідними виявилися дані, одержані у ході колективного обговорення проблем, пов'язаних з оцінкою підлітками власних екологічних ставлень і дій. Далеко не всі підлітки виявили готовність говорити про позитивні і негативні сторони свого ставлення до природи, а якщо говорили, то торкалися в основному вузького кола екологічних дій шкільного і сімейного життя. Характерними з цього погляду можна вважати висловлювання учнів під час обговорення питання: «Які з власних дій у природі викликають у вас вдовolenня, а які – сором?». Як привод для вдовolenня учні розглядали успіхи у вивченні природничих дисциплін («закінчили чверть з відмінними оцінками з природничих дисциплін»), перемоги в

екологічних іграх та змаганнях («посіли призові місця»); допомогу один одному в розширенні обсягу знань з екології («разом читаємо книги про природу», «обмінюємося інформацією»); піклування «про братів наших менших» («дбаю про своїх відданих друзів – собачку Чебурашку і котика Мурзика, вони теж відповідають мені відданою любов'ю»); участь в екологічних акціях («охоче беру участь у класних, шкільних і позашкільних екологічних діях, вилікував і відпустив на волю покаліченого голуба» тощо). Почуття сорому виникло у підлітків теж з різних причин: «Не взяв участі в садінні дерев: удав із себе хворого».

Приводом для гордості стали також успіхи у вивченні природничих дисциплін («закінчила чверть з високими оцінками»), перемога в екологічному конкурсі («не допустив жодної помилки»), участь в екологічних акціях («деревице, яке я посадила і за яким доглядаю в шкільному дворі, росте краще від інших»), («допомагаю дідусеві у вирощуванні літніх сортів троянд») тощо.

На основі викладеного можна зробити висновок про необхідність посилення пошуку надійних методичних підходів до подальшого удосконалення підготовки майбутніх вчителів перш за все природничих дисциплін. З метою формування якісно нової екологічної культури особистості слід:

– внести корективи у завдання, зміст, операційно-дієвий компонент навчально-виховного процесу вищої школи;

– поглибити взаємозв'язок політехнічної та екологічної освіти;

– посилити використання потенційних можливостей всіх предметів вищого навчального закладу для розв'язання зазначеної проблеми;

– стимулювати позитивну мотивацію майбутніх фахівців шляхом використання активних методів організації аудиторної самостійної роботи;

– забезпечити організацію практичної діяльності студентів з охорони та поліпшення природного довкілля своєї місцевості, регіону.

Екологічну освіту майбутніх фахівців необхідно розглядати як найактуальнішу проблему сучасного етапу розвитку теорії і практики вищої школи. Екологічна освіта має бути спрямована на формування екологічних знань, практичних умінь і навичок, оволодіння науковими основами охорони природи і раціонального природокористування, усвідомлення кожною особистістю свого місця у світі природи та в системі природа-людина-суспільство.

На наш погляд, основною метою екологічної освіти у вищій школі має стати формування екологічної свідомості майбутніх фахівців, яка буде стимулювати відповідальне ставлення особистості до засвоєння змісту теоретичного і практичного компонентів системи підготовки майбутніх фахівців до екологічного виховання учнів.

У досвіді вищої школи можна ширше використовувати результати дослідження [1] і формувати такі блоки умінь і навичок майбутньої діяльності студентів:

– *орієнтаційні* – формувати інтерес учнів до екологічних знань, трудової та громадської діяльності екологічного змісту; прищеплювати учням прагнення охороняти, зберігати та примножувати природні багатства;

– *конструктивні* – планувати педагогічні ситуації, які дають можливість використовувати екологічні знання вихованців, формувати в учнів спостережливість, допитливість, бережливість, враховувати вікові, інди- відуально-типологічні особливості учнів, рівень розвитку їх пізнавальних можливостей, вибирати оптимальні форми, методи і прийоми організації екологічної освіти, забезпечувати комплексний підхід до вивчення і охорони природи на уроках природничого циклу;

– *організаторські* – організовувати систематичне використання різноманітних форм і методів екологічної освіти підростаючого покоління, їх практичної діяльності шляхом озеленення школи та пришкольніх ділянок, спостереження за змінами в природі, розвитком рослин певного виду, породи, натуралістичної роботи.

Попередні результати нашого дослідження свідчать, що якісно нова екологічна освіта учнів сучасної загальноосвітньої школи залежить від професійної майстерності вчителя-практика. Вона може бути забезпечена розробкою і впровадженням цілісної поетапної системи, яка спрямована на формування екологічних знань, перетворення їх у погляди, переконання, ціннісне ставлення до природи та опанування уміннями і навичками природоохоронної діяльності.

Таким чином, позитивні результати у розв'язанні зазначеної проблеми можна одержати, якщо забезпечити стійкий інтерес і позитивну мотивацію студентів до набуття екологічних знань, вмінь і навичок реалізації потенційних можливостей всіх блоків навчальних дисциплін, корекції особистісних якостей майбутніх фахівців, систематичної діяльності студентів з охорони та поліпшення екологічного стану довкілля, екологічної освіти учнів, проведення науково-дослідної роботи на всіх етапах формування екологічної культури майбутніх вчителів біології та географії.

### Література

1. Скребець В. О. Екологічна свідомість: історичний розвиток, сучасний стан, психологічна діагностика : наук.-метод. посібник / В. О. Скребець. – Чернігів, 1997. – 66 с.

2. Юркова Т. Ф. Педагогічний аналіз сучасного стану сформованості у підлітків ціннісного ставлення до природи // Педагогічні науки : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. Є. С. Барбіної. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2007. – Вип. 46. – С. 164–169.

### **КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА КОНСТРУКТИВНОГО ВИРІШЕННЯ ТА УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТОМ**

В сучасній конфліктології ведуться активні пошуки механізмів, що спрямовуватимуть конфлікт у конструктивне русло і сприятимуть збереженню його конструктивного потенціалу. З'являється все більше наукових досліджень, в яких утверджується принципова можливість управління конфліктами в педагогічному процесі. Питання про управління педагогічними конфліктами розкривається в роботах таких вчених, як А. Я. Анцупов, В. А. Афонькова, В. В. Базелюк, С. В. Баникіна, В. І. Журавлев, Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель, М. І. Пірен, М. М. Рибокова, Н. В. Самоукіна, Д. І. Фельдштейн та ін.

Великої актуальності набуває питання конфліктологічної підготовки фахівців, розвитку конфліктологічної компетентності як важливої особистісно-професійної якості, яка має забезпечити успішність вирішення вчителем задач щодо управління конфліктом в процесі здійснення професійної діяльності.

В останні роки проблемі конфліктологічної підготовки майбутніх вчителів у закладах вищої педагогічної освіти приділяється значна увага провідних українських та російських науковців (М. В. Башкін, Г. С. Бережна, І. А. Коваль, І. В. Козич, Л. П. Матяш-Заяць, О. О. Лукашенко, Л. А. Петровська). Наукові розробки проблеми сутності, структури та особливостей розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів здійснені в рамках конструктивної психології конфлікту, соціальної психології, психології конфлікту та практичної конфліктології. Конфліктологічна компетентність педагога розглядається як умова ефективності педагогічного спілкування (Л. А. Петровська, В. М. Афонькова), як засіб забезпечення спільної діяльності та чинник успішності професійної діяльності загалом (Л. М. Мітіна). З'явилося ряд робіт, в яких здійснені спроби розглянути конфліктологічну компетентність як умову конструктивного управління конфліктом (М. М. Кашапов, Т. В. Скутіна).

Роботи в області практики управління конфліктами та їх конструктивного вирішення складають основний зміст сучасної конфліктології. В найбільш загальному розумінні управління конфліктом являє собою цілеспрямований вплив на його перебіг і результат з метою його припинення або розвитку за конструктивним типом (локалізація конфлікту, не допущення його ескалації).

М. М. Кашапов вважає, що управління конфліктами – «це цілеспрямований вплив на поведінку людей в конфліктних ситуаціях; діяльність по попередженню, регулюванню й вирішенню конфліктних зіткнень» [2]. На думку вченого, безпосередня робота по управлінню конфліктом включає: аналіз причин конфлікту; обов'язкове знання етапів конфлікту, адже зміст управління конфліктом знаходиться в строгій відповідності з його динамікою; знання особливостей прийомів та методів роботи, які можливо використати на кожному з етапів розвитку конфлікту та їх вміле використання; вміння виділяти індивідуальні особливості учасників конфлікту. Дещо розширене уявлення про змістовий аспект управління конфліктом подає Л. А. Петровська, яка вважає, що «в плані управління конфліктом поряд з його вирішенням, попередженням слід назвати також симптоматику, діагностику, прогнозування та контролювання конфлікту» [1].

Автори збірника, присвяченому вивченню проблеми конструктивного управління конфліктами, виділяють ряд фундаментальних факторів, що впливають на конструктивний чи деструктивний характер розвитку конфлікту: характер проблем, що затронуті конфліктом; характер і ступінь взаємозалежності сторін; ступінь схожості – різниці між сторонами; фактори ситуації; характеристика конфліктуючих сторін; навички управління конфліктом (комунікативні навички та навички прийняття рішень, конструктивні прийоми активного сприймання, ведення діалогу, можливість бачення перспектив); стратегії поведінки в конфлікті (Constructive Conflict Management, 1994) [1, с. 339].

Таким чином, процес конструктивного вирішення конфлікту передбачає наявність навичок управління конфліктом, володіння широким спектром стратегій поведінки в конфлікті та особистісними властивостями, що складає змістовий аспект конфліктологічної компетентності особистості.

На думку Т. В. Скутіної, «конфліктологічна компетентність – це, перш за все, орієнтація на управління конфліктом, що передбачає заняття учасником конфлікту суб'єктної позиції: активної, ініціативної, усвідомленої» [4]. Свідоме управління педагогом конфліктною ситуацією можливе за умови конструктивного відношення до конфлікту, відсутності конфліктофобії. Створення умов для цілеспрямованої практики по засвоєнню конструктивного відношення до педагогічного конфлікту, набуттю знань про природу і процеси його вирішення, опанування засобами аналізу власного досвіду та його рефлексії, ми вважаємо необхідним завданням в освітньому просторі вищої школи.

В контексті нашого дослідження конфліктологічна компетентність вчителя розглядається як інтегративна особистісно-професійна якість, що володіє складною структурною організацією, спрямована на мінімізацію деструктивних форм конфлікту та забезпечує здатність спеціаліста попереджувати та конструктивно вирішувати педагогічні конфлікти. Змістовий аспект конфліктологічної компетентності

вчителя представлений як комплекс взаємозумовлених і функціонально пов'язаних компонентів: когнітивного, мотиваційного, рефлексивного, емоційно-вольового та поведінкового.

**Висновки.** Сучасна конфліктологія виходить із принципів визнання конфліктів в якості закономірної та природної характеристики соціальних відносин, утвердження принципової можливості управління конфліктами та можливості їх перебігу в конструктивних формах. Розвиток конфліктологічної компетентності майбутнього педагога має складати одне з важливих завдань на етапі професійної підготовки фахівця до науково-педагогічної діяльності. Адже саме конфліктологічна компетентність являється важливою умовою конструктивного вирішення та управління педагогічними конфліктами.

#### Література

1. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб. : Питер, 2002. – 464 с.
2. Кашапов М. М. О творческом мышлении профессионала в управлении конфликтом / Седьмая волна психологии / Сб. под ред. В. В. Козлова, Н. А. Качановой. – Ярославль : ЯрГУ ; Мн. : МАПН, 2007. – Вып. 2, № 1. – С. 11–18.
3. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации / У. Мастенбрук ; пер. с англ. – М. : ИНФРА-М, 1996. – 256 с.
4. Скутина Т. В. Рефлексивное управление конфликтом: возможности становления в подростковом возрасте // Рефлексивные процессы и управление : сб. материалов VII Междунар. симпоз. (15–16 окт. 2009 г.). – М. : Когито-Центр, 2009. – С.245–248.

УДК 378.147:54(043.2)

Т. Ю. ЯСАКОВА  
*Національний авіаційний університет*

### ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ХІМІЇ

Зважаючи на зростаючу роль самостійної роботи у загальній навчальній діяльності студентів, для багатьох викладачів все актуальнішою є проблема вибору видів та форм цієї роботи. Їх визначення залежить від різноманітних факторів: специфіки навчальної дисципліни; конкретного змісту навчального матеріалу; дидактичних завдань, поставлених викладачем; лімітом часу студента, визначеним викладачем для виконання роботи; форм контролю даної роботи; рівнем розвитку умінь та навичок самостійної роботи у студентів.

С. Гончаренко [2, с. 297] поділяє самостійну роботу за дидактичною метою на підготовчу, спрямовану на засвоєння нових знань, тренувальну, узагальнююче повторювальну та контрольну. Схожа класифікація самостійних робіт впроваджена П. Підкасистим [3, с. 158–161]. Основою цієї класифікації є співвідношення відтворюючих та творчих процесів в діяльності учня. Виділяються наступні типи самостійних робіт: відтворюючі самостійні роботи за зразком, реконструктивно-варіативні, евристичні, творчі (дослідницькі). В нормативній моделі самостійної діяльності, що її розробив П. Підкасистий типи самостійних робіт розміщуються по степені зростання їх складності; відповідно до закономірностей процесу пізнання в навчанні, з орієнтацією на «зону найближчого розумового розвитку учня». А. Алексюк [1, с. 436] пропонує поділяти всі види самостійної роботи студентів на роботи репродуктивного типу, творчі і комбіновані, тобто такі, що включають елементи творчості і репродукції. Більшість класифікацій схожа, чотири типи самостійних робіт запропоновано виділити, також В. Рогінським [4, с. 33–34]. Перший тип – формування умінь виявляти у зовнішньому плані, те що вимагається, на основі даного алгоритма діяльності та посилань на цю діяльність, що міститься в умові завдання. Другий тип – формування знань-копій і знань, що дозволяють розв'язувати типові завдання. Третій тип – формування знань, що лежать в основі розв'язування нетипових задач та четвертий тип – створення передумов для творчої діяльності. Досить повну класифікацію видів самостійної роботи з іноземної мови студентів економічних спеціальностей подано у дисертаційному дослідженні М. І. Смирнової [5, с. 15]. Самостійної роботи студентів поділяються за видами діяльності і характером пізнавальної діяльності, за видами управління, за повнотою і ступенем самостійності, за регулярністю і обов'язковістю, за джерелом інформації і формою виконання, за місцем у навчальному процесі і формою спілкування.

Аналізуючи вказані вище класифікації видів та форм самостійної роботи та враховуючи власний педагогічний досвід, ми створили власний варіант класифікації форм самостійної роботи студентів з хімії (рис. 1), в якому форми самостійної роботи класифікувалися за різними ознаками.

Огляд та аналіз різних класифікацій самостійних робіт, розгляд особливостей навчального процесу при вивченні хімії дозволили запропонувати класифікації самостійних робіт студентів з урахуванням специфіки вивчення хімічних дисциплін. Дана класифікація дає змогу, на нашу думку, більш ґрунтовно підійти до вибору форм самостійної роботи, а отже покращити ефективність навчального процесу.

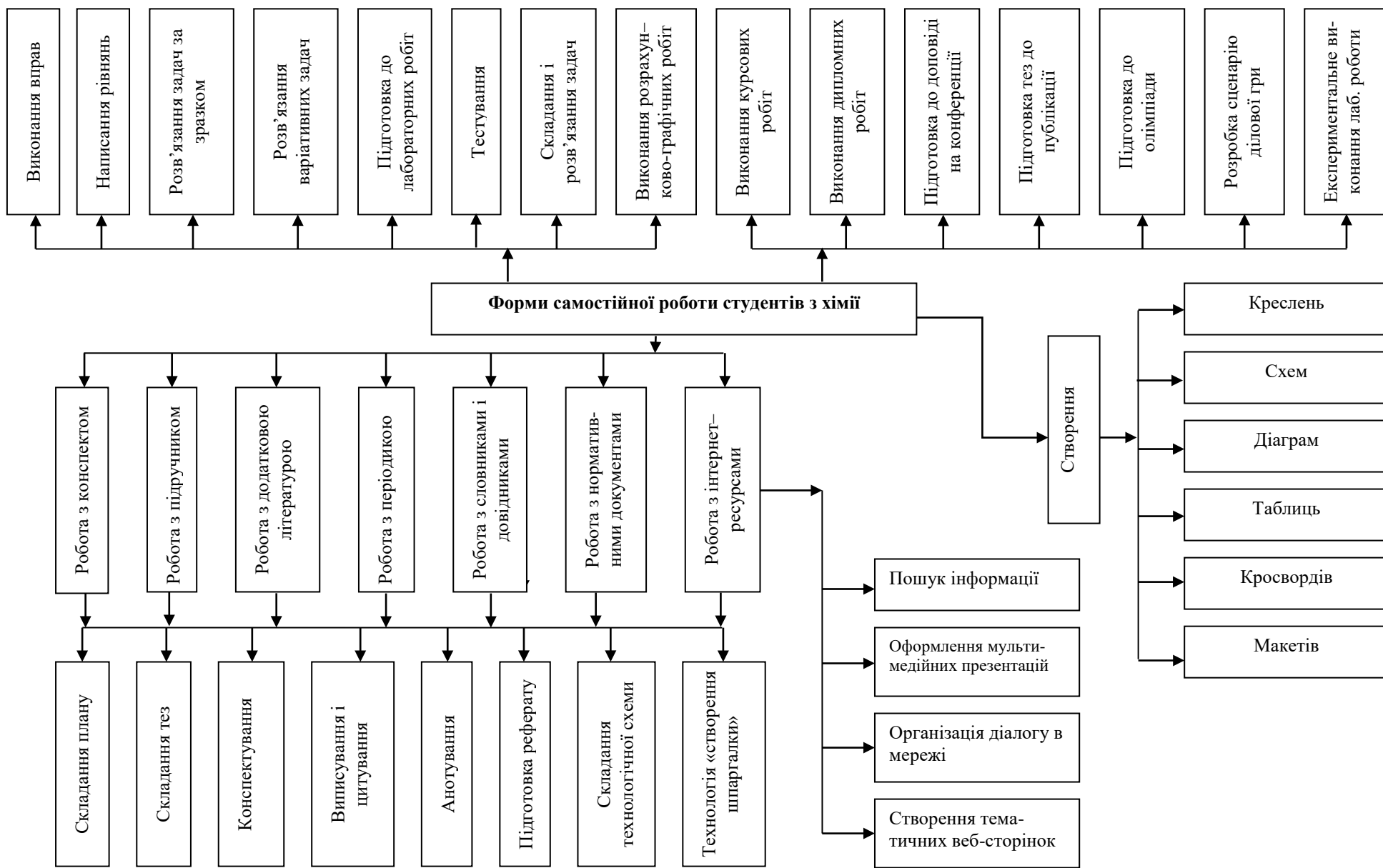


Рис. 1. Класифікація форм самостійної роботи студентів з хімії.

### Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
4. Рогинский В. М. Азбука педагогического труда (Пособие для начинающего преподавателя технического вуза) / В. М. Рогинский. – М. : Высш. шк., 1990. – 112 с.
5. Смирнова М. І. Дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. І. Смирнова. – К., 2005. – 20 с.



# МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9:616.132.2

В. К. ГАВРИЛЬКЕВИЧ

Хмельницький національний університет,  
Хмельницький обласний психоневрологічний диспансер

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАХИСТИ В ДОРΟΣЛИХ ІЗ ІШЕМІЧНОЮ ПАТОЛОГІЄЮ СЕРЦЯ

Ішемічна патологія серця в клінічній практиці відома під назвою «ішемічна хвороба серця» (ІХС). Вона віднесена до категорії психосоматичних розладів, оскільки психологічні фактори відіграють значну роль у її етіології та патогенезі [1, с. 147–148]. Серед психологічних факторів у контексті патогенезу ІХС згадуються психологічні захисні реакції [2], захисна установка [3], механізми психологічного захисту [4]. Показано, що надмірно виражені та неконструктивні механізми психологічного захисту відіграють несприятливу роль у патогенезі та клінічному перебігу ІХС.

Зробивши огляд наукової медико-психологічної літератури, ми побачили, що дослідженню механізмів психологічного захисту в хворих на ІХС присвячені лише поодинокі публікації. Структура психологічних захистів у дорослих із ішемічною патологією серця є недостатньо дослідженою. Поглиблення уявлення про цю сферу особистості при ІХС сприятиме покращенню психологічної допомоги хворим на ІХС.

**Мета нашого дослідження** – уточнення структури психологічних захистів у дорослих із ішемічною патологією серця.

Для досягнення цієї мети ми використали методіку виявлення психологічних захистів Келлермана–Плутчика [5, с. 217–222], яка ще не застосовувалась для психодіагностичного обстеження хворих на ІХС.

За допомогою цієї методіки ми оцінили рівень розвитку таких механізмів, як:

1) *заперечення* – інфантильна підміна прийняття оточуючими увагою з їхнього боку, будь-які негативні аспекти цієї уваги блокуються на стадії сприйняття;

2) *витіснення* – неприємні емоції блокуються шляхом забування реального стимулу, що їх викликав, і всіх об'єктів та обставин, пов'язаних із ним;

3) *регресія* – повернення в стресовій ситуації до більш незрілих паттернів поведінки й задоволення своїх потреб;

4) *компенсація* – спроба виправлення чи заміни об'єкта, що викликає почуття неповноцінності, нестачі, втрати (реальної чи уявної);

5) *проекція* – приписування оточуючим різноманітних негативних якостей як раціональна основа для неприйняття їх і самоприйняття на цьому фоні;

6) *заміщення* – зняття напруги шляхом переносу агресії з більш сильного і значущого суб'єкта (стосовно якого виникає гнів) на більш слабкий об'єкт чи на самого себе;

7) *інтелектуалізація* – довільна схематизація та тлумачення подій для розвитку почуття суб'єктивного контролю над ситуацією;

8) *реактивне утворення* – вироблення та підкреслювання соціально схвалюваної поведінки, заснованої на «вищих соціальних цінностях»;

9) *загальний рівень захистів* – загальний рівень представленості у досліджуваного всіх механізмів захисту у відношенні до їх максимально можливого рівня, який можна виявити за допомогою цієї методіки. (Цю шкалу ми виокремили самі на тій підставі, що кожна ствердна відповідь на питання методіки Келлермана–Плутчика свідчить на користь якогось із механізмів захисту. Чим більше ствердних відповідей, тим більше проявлені захисні механізми. Показник цієї шкали вираховується як загальна сума ствердних відповідей та її відношення до загальної кількості питань, помножене на 100).

До контингенту обстежених увійшли: 36 хворих (22 чоловіка і 14 жінок) із різними клінічними формами ІХС (середній вік –  $58,25 \pm 5,72$  років) і 46 дорослих без ІХС (середній вік –  $51,76 \pm 6,91$  років). Мінімальний вік обстежених склав 40 років, максимальний – 70 років.

Статистичну обробку даних здійснено за допомогою програмного забезпечення Microsoft Excel, при цьому використали такі методи: обчислення середньоарифметичних показників досліджуваних груп, стандартного відхилення ( $\sigma$ ) та середньої похибки ( $\mu$ ) [6, с. 52–64]; оцінку статистичної достовірності відмінностей між середньоарифметичними показниками експериментальної та контрольної груп за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок [6, с. 62–66; 7, с. 165–166].

**Результати дослідження.** У хворих на ІХС рівень вияву психологічних захистів вищий за всіма шкалами, крім другої (*пригнічення*), але статистично значущими виявилися лише відмінності за шкалою 2 (*пригнічення*) ( $p < 0,05$ ) та за шкалою 5 (*проекція*) ( $p < 0,01$ ). У дорослих із ІХС, порівняно з дорослими без ІХС, менше розвинений механізм *пригнічення*, і значно більше розвинений механізм *проекції*.

Особливості психологічних захистів, притаманні чоловікам, які страждають на ІХС, у порівнянні з чоловіками без ІХС, відтворюють тенденції, властиві для всієї вибірки дорослих із ІХС.

У структурі психологічних захистів жінок, які страждають на ІХС, ми виявили такі статистично значущі відмінності (у порівнянні з жінками без ІХС): вищий рівень *регресії* ( $p < 0,01$ ), *реактивного утворення* ( $p < 0,01$ ), *проекції* ( $p < 0,05$ ). За іншими шкалами відмінності не досягли рівня статистичної значущості.

Отримані нами дані стосовно структури психологічних захистів у дорослих із ІХС, певною мірою, узгоджуються з результатами досліджень Л. В. Бондаревої та співавторів (1980) [3, с. 37–38], В. І. Сіманенкова (1981) [8], В. В. Соложенкіна та співавторів (1986) [4, с. 97–98]. Але, ми не виявили у хворих на ІХС високого рівня механізму *витіснення* та інших механізмів, описаних у дослідженнях згаданих вище авторів. На нашу думку, ця обставина може бути обумовлена використанням різних діагностичних методик або ж якимись іншими, невідомими нам, факторами.

Таким чином, за результатами дослідження ми виявили, що дорослі з ішемічною патологією серця суттєво відрізняються від осіб без цієї патології за структурою психологічних захистів. У зв'язку з цим необхідні більш поглиблені та розширені дослідження механізмів психологічного захисту в дорослих із ІХС.

### Література

1. Бройтигам В. Психосоматическая медицина : кратк. учебн. / В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Рад ; пер. с нем. Г. А. Обухова, А. В. Бруенка ; предисл. В. Г. Остроглазова. – М. : ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999. – 376 с.
2. Бондарева Л. В. О роли медицинского психолога в изучении психологических факторов риска ИБС / Л. В. Бондарева, З. Я. Ковалева // Реабилитация больных ишемической болезнью сердца : сб. науч. трудов / ред. колл. : В. И. Шахматов и др. / Четвертое главное управл. при МЗ СССР. – М., 1980. – С. 31–33.
3. К анализу некоторых форм психологических защитных реакций у больных ишемической болезнью сердца / [Л. В. Бондарева, З. Я. Ковалева, В. А. Перевозникова, Л. Н. Капитонова] // Реабилитация больных ишемической болезнью сердца : сб. науч. трудов / ред. колл. : В. И. Шахматов и др. / Четвертое главное управление при Министерстве здравоохранения СССР. – М., 1980. – С. 36–39.
4. Соложенкин В. В. Изучение механизмов психологической защиты у больных, перенесших инфаркт миокарда, на госпитальном этапе реабилитации / В. В. Соложенкин, С. Ю. Мухтаренко, А. Н. Зерниченко // Профилактика, диагностика и лечение основных сердечно-сосудистых заболеваний в условиях Киргизии / под ред. член.-корр. АМН СССР, проф. М. М. Миррахимова / Министерство здравоохранения Киргизской ССР, Киргизский науч.-исслед. ин-т кардиологии. – Фрунзе, 1986. – С. 89–99.
5. Психологическая защита : направления и методы : учебное пособие / [Т. В. Маликова, Л. А. Михайлов, В. П. Соломин, О. В. Шатровой]. – СПб. : Речь, 2008. – 231 с.
6. Соціальна медицина та організація охорони здоров'я : підручник для студентів вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації / Ю. В. Вороненко, В. Ф. Москаленко, О. Г. Процек [та ін.] / під заг. ред. Ю. В. Вороненка, В. Ф. Москаленка. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2000. – 680 с.
7. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учебное пособие / А. Д. Наследов. – 3-е изд., стереотип. – СПб. : Речь, 2008. – 392 с.
8. Сіманенков В. І. Психосоматические факторы риска при ишемической болезни сердца и язвенной болезни / В. И. Сіманенков // Предболезнь – болезнь – выздоровление : тезисы XVIII Всесоюз. съезда терапевтов (г. Ленинград, 24 марта 1981 г.) / под ред. акад. АМН СССР, Героя Соц. Труда, проф. Ф. И. Комарова / МЗ СССР, Всесоюз. науч. общ-во терапевтов. – М., 1981. – Часть I. – С. 472–473.

УДК 159.923.2

В. О. ДИШЛЕВУК

*Институт соціальної та політичної психології  
Національної академії педагогічних наук України*

### ЗВ'ЯЗОК МІЖ БІДНІСТЮ ТА ПСИХОЛОГІЧНИМ БЛАГОПОЛУЧЧЯМ

Серед низки теорій, що намагаються пояснити явище психологічного благополуччя, виокремлюють два основні підходи [5, с. 12]. Перший, гедоністичний підхід, розглядає психологічне благополуччя як досягнення задоволення та уникнення невдач, отримання позитивних емоцій від досягнення значущих цілей. Другий, евдемоністичний, вважає показником психологічного благополуччя повноту самореалізації людини в конкретних життєвих ситуаціях.

Однак, який би підхід ми не використовували, особи з низьким економічним статусом матимуть низькі показники психологічного благополуччя. Зв'язок між досвідом бідності та депривації, а також погіршенням психічного здоров'я та психологічного благополуччя, було добре вивчено та встановлено чітку кореляцію між ними. Зв'язок, однак, є складним та залежить від багатьох факторів.

Бідність призводить, серед іншого, до відсутності перспектив, зменшення доступності ресурсів, а також збільшує ймовірність потрапляння в складні життєві ситуації. Отриманий стрес може проявитися в негативних емоційних станах: поганому настроєві, смутку чи фрустрації. Крім того, в окремих осіб стрес може також проявитися через фізичні симптоми хвороб, в яких неможливо ідентифікувати органічні

причини. У британському дослідженні, в якому респондентів запитували, що вони пережили в результаті бідності, відзначено труднощі у взаємовідносинах з друзями та сім'єю, нудьгу, відчуття невдачі, зверхність оточуючих, відчуття пригніченості. Бідність, діючи через економічні стресори, такі як безробіття і відсутність доступного житла, збільшує ймовірність прояву психологічних проблем, таких як депресія та високий рівень тривожності. Історії хвороб осіб, які страждають неспсихотичними психічними розладами, були описані у низці досліджень, причому в більшості із них бідність і соціально-економічні проблеми були названі в якості одного з найважливіших факторів, що викликають емоційний стрес [2, с. 611].

Стан бідності пов'язаний з цілою низкою проблем, що прямо та опосередковано призводять до обмеження соціальних можливостей, обмеженого доступу до інформації та різноманітних ресурсів. Такі фактори, як освіта та зайнятість, мають двосторонній зв'язок з бідністю. Відсутність зайнятості призводить до фінансових труднощів, які, в свою чергу, знижують шанси знайти високооплачувану роботу. Безробітні проявляють більше симптомів депресії, ніж люди, які мають роботу. Крім того, працюючі громадяни, які втратили свої робочі місця, удвічі більше схильні до депресії, ніж ті, хто залишається на роботі [1, с. 76].

У той час як безробіття призводить до стресу, перебування на оплачуваній роботі не вирішує проблему, якщо людина при цьому зберігає свій низький економічний статус. Бідність серед працюючого населення, внаслідок дефіциту фінансів та обмеження рівня життя, теж обернено корелює з психологічним благополуччям. Існує свідчення зв'язку між нестабільністю доходів і поширеністю психологічних проблем. Дослідження, проведене в Чилі, повідомило про тісний взаємозв'язок між гострим падінням доходів протягом останніх шести місяців та ризиком розвитку психічних розладів. Хвиля самогубств фермерів у Індії в 90-х роках була пов'язаною з впливом фінансової нестабільності в результаті нездатності дрібних фермерів впоратися з економічними проблемами швидкої глобалізації [2, с. 611].

Низькі можливості для отримання освіти, які унеможливають доступ до найбільш кваліфікованих робочих місць, підвищують уразливість і незахищеність та вносять свій вклад в постійно низький соціальний капітал. Бідність також призводить до зниження можливостей проживання в прийнятному житлі, що теж впливає на емоційне благополуччя. Хронічна бідність найчастіше пов'язана з низьким рівнем підтримки з боку родини та суспільства, тривалим алкоголізмом, високим рівнем злочинності, насильством в родині, неповним складом сім'ї [2, с. 612].

Психологічний вплив перебування в бідності полягає в стигматизації, соціальній ізоляції, виключенні з важливих суспільних процесів, відчутті сорому і приниження внаслідок злиднів. Люди з низьким економічним статусом мають більш високі показники безнадії, фаталізму, відсутності контролю над обставинами, орієнтацію на сьогоднішнє, а не на майбутнє, а також демонструють більш низькі рівні задоволеності життям, ніж особи з вищим економічним статусом [2, с. 612]. Ці характеристики є не тільки наслідком, але й причиною бідності, що ускладнює шанси ефективно змінити соціально-економічний статус.

Абсолютна бідність не є єдиним фактором психологічного благополуччя/неблагополуччя. Відносна бідність (незадоволеність особою своїм економічним статусом в порівнянні з іншими) спостерігається у всіх верствах суспільства і, схоже, корелює з емоційним дистресом. У країнах з перехідною економікою, із притаманними їм швидкими соціальними та економічними змінами, зростає майнова нерівність, що призводить до зростання відчуття тривоги, депресії та викликає соціальну заздрість [6, с. 41].

Ситуація з відносною бідністю в Україні ускладнюється ще й тим, що в громадян майже відсутня чітка відповідність суб'єктивних оцінок матеріального становища об'єктивним характеристикам рівня життя, визначеним на основі реального споживання. Близько 2% населення вважають, що їхнє матеріальне становище вище за середнє у їхньому населеному пункті, в той час як 73% вважають його нижчим за середнє [10, с. 47]. Очевидно, що уявлення про середній рівень матеріального становища, з яким люди порівнюють власне матеріальне становище, виявляються дуже завищеними порівняно з реальним станом речей.

Подібне становище неможливо змінити за рахунок збільшення матеріального благополуччя громадян – зі зростанням прибутків формуються нові потреби, які вимагають свого задоволення, причому розрахунки показують, що зростання доходу призводить до рівновеликого зростання потреб [8, с. 25].

Особливим джерелом стресу і занепокоєння можна вважати життя в кредит. Поширеність споживчого кредитування в останні роки дозволила людям отримувати блага, які раніше не були їм доступні. Причому ця «доступність» товарів та послуг пов'язана, в першу чергу, зі зміною ставлення людини до грошей – у момент купівлі в кредит особа не завжди повністю усвідомлює відповідальність за свій вчинок, прагнучи отримати товар «вже сьогодні» [9]. Однак за кредит потрібно регулярно розраховуватися, і боржник змушений шукати додаткові джерела доходу та скорочувати витрати.

Фінансові труднощі в сім'ї призводять до віддалення батьків і дітей один від одного, до втрати батьками контролю над поведінкою та заняттями підлітків. Невпевнені в собі батьки перестають бути авторитетом і зразком для наслідування у дітей. Діти не звертаються до таких батьків за порадою та допомогою, вважаючи їх невдахами, нездатними до виживання в нових умовах. Дослідження показують, що рівень доходів родини впливає на психологічне благополуччя дитини. Діти з сімей із низькими статками демонструють більшу схильність до депресії та антисоціальної поведінки: брехні, залякування однолітків та молодших дітей, жорстокості до слабших, руйнування речей, втечі з дому, ніж діти з більш благополучних домогосподарств. Діти з хронічно бідних сімей демонструють зниження інтелектуальних здібностей. Крім того, зниження доходів веде до збільшення антисоціальної поведінки, в той час як покращення доходів сім'ї призводить до поліпшення психічного здоров'я дітей [4].

Підлітки, що перебувають у бідності, більш схильні до паління, вживання наркотиків і алкоголю в більш ранньому віці, раніше починають статеве життя (в тому числі й заняття проституцією), мають низький рівень шкільної успішності, частіше втікають з дому. Зміни матеріального становища родини в бік пониження призводять до зовнішніх поведінкових проявів (імпульсивність, гіперактивність, агресія та антисоціальна поведінка) у хлопців та інтерналізованих проявів (дисфорія та тривожність) у дівчат [7, с. 174].

В жінок є свої специфічні фактори ризику для психологічного благополуччя. Для жінок з низьким економічним статусом характерні, серед інших, такі стресогенні фактори, як самостійне виховання дітей у сім'ї, необхідність поєднання кількох соціальних ролей, нерівноправні стосунки з чоловіками. Депресія під час вагітності є ще однією специфічною проблемою і пов'язана з необхідністю значних фінансових витрат на немовля, а також іншим проблемами (зокрема обмеженням здатності вагітної жінки до зароблення коштів та обмеження можливостей інтимних стосунків). Деякі члени сім'ї обходяться без певних товарів і послуг для того, щоб збільшити їх доступність для інших родичів, батьки найчастіше економлять на собі заради дітей, і матері до цього більш схильні, ніж батьки [3].

**Висновки.** Матеріальний статус є фактором, який здатен суттєво вплинути на психологічне благополуччя людини. Причому важливими є не лише об'єктивні показники достатку, але й суб'єктивні, зокрема незадоволеність людиною своїм економічним статусом у порівнянні з іншими. В окремих категорій осіб з низьким економічним статусом (жінки, діти) можуть виникати специфічні фактори ризику для психологічного благополуччя, нехарактерні для інших категорій людей.

### Література

1. Bender A. Depression and the Workplace: A Progress Report [Електронний ресурс] / Ash Bender, Peter Farvolden // *Current Psychiatry Reports*. – 2008. – № 10. – Р. 73–79. – Режим доступу : <http://genderbias.net/docs/resources/guideline/Depression%20and%20the%20Workplace.pdf>.
2. Patel V. Poverty and common mental disorders in developing countries / Vikram Patel, Arthur Kleinman // *Bulletin of the World Health Organization*. – 2003. – № 8. – Р. 609–615.
3. Risk factors for common mental disorders in women. Populationbased longitudinal study [Електронний ресурс] / Vikram Patel, Betty Kirkwood, Sulochana Pednekar etc. // *The British Journal of Psychiatry*. – 2006. – № 189. – Р. 359–375. – Режим доступу : <http://bjp.rcpsych.org/content/189/6/547.full.pdf+html>.
4. Strohschein L. Household income histories and child mental health trajectories [Електронний ресурс] / Strohschein L.A. // *Journal of Health and Social Behavior*. – 2005. – № 46. – Р. 359–375. – Режим доступу : <http://hsb.sagepub.com/content/46/4/359.full.pdf>.
5. Большакова А. М. Психобіографічні характеристики в контексті психологічного благополуччя особистості / А. М. Большакова // *Наука і освіта*. – 2009. – № 10. – С. 12–17.
6. Гудков Л. Д. Бедность и зависть: негативный фон переходного общества / Л. Д. Гудков, М. В. Пчелина // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. – 1995. – № 6. – С. 31–42.
7. Игнатенко Ю. Бедность как фактор детской безнадзорности // Ю. В. Игнатенко, А. Г. Каримов // *Вестник Башкирского университета*. – 2007. – № 4. – С. 174–176.
8. Красильникова М. Д. Структура представлений о бедности и богатстве / М. Д. Красильникова // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. – 1997. – № 1. – С. 23–26.
9. Пиголенко І. В. Кредитна залежність – хвороба сучасного суспільства [Електронний ресурс] / І. В. Пиголенко, О. М. Раптова // *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Політологія. Соціологія. Право : зб. наук. праць. – 2010. – № 1(5). – Режим доступу : [http://visnyk-psp.kpi.ua/en/2010-1/10%20-%201\(5\)%20-%2012.pdf](http://visnyk-psp.kpi.ua/en/2010-1/10%20-%201(5)%20-%2012.pdf).
10. Харченко Н. М. Різноманітність аспектів бідності: спроба соціологічного аналізу / Н. М. Харченко // *Наукові записки НаУКМА*. – 1999. – Т. 7. Політологія, соціологія. – С. 38–49.

УДК 616.98

В. О. КАБАШНЮК  
*Хмельницький національний університет*

### ІСТОРІЯ РОЗПОВСЮДЖЕННЯ ВІЛ-ІНФЕКЦІЇ В УКРАЇНІ

Стать, сексуальна активність і вживання наркотиків – основні чинники, що впливають на поширення ВІЛ. Але для багатьох людей додатковим фактором ризику ВІЛ-інфікування є бідність. Бідність впливала й продовжує впливати на поширення ВІЛ. Розглянемо деякі аспекти цього впливу.

Значний перерозподіл коштів на користь забезпечених верств населення в розвинених країнах в 80-х роках і на користь розвинених країн за рахунок тих, що розвиваються підірвало систему суспільної охорони здоров'я, зменшивши її здатність до реагування на поширення ВІЛ. У розвинених країнах скорочення податкових вимог до забезпеченого населення зарекомендувало себе як більше вигідний шлях, чим вкладання засобів у суспільну охорону здоров'я й соціальне страхування, у той час як країни, що

розвиваються, змушені були скоротити витрати на охорону здоров'я через необхідність обслуговування своїх боргів. Значний дисбаланс у розподілі коштів у світі означає, що країнам, які розвиваються, не вистачає ресурсів для боротьби з епідемією. Їхні жителі вмирають швидше через відсутність адекватної медичної допомоги.

Скорочення допомоги країнам, що розвиваються, позбавило їхнього уряду можливості планувати заходи щодо профілактики ВІЛ-інфекції на майбутнє, тоді як інші соціальні програми необхідні вже сьогодні.

Бідність обмежує доступ до медичної допомоги: в усім світі найменш забезпеченим членам суспільства надається допомога найнижчої якості. Це призводить до диспропорції у частоті захворювань, переданих статевим шляхом (наявність яких підвищує ризик ВІЛ-інфікування), й інших захворювань, які придушують імунітет (наприклад, малярія й туберкульоз). В усім світі бідні вмирають швидше.

Бідність змушує людей продавати секс за гроші, житло або речі, часто під час відсутності якогось захисту. У деяких країнах, які розвиваються, секс-індустрія досягла великих масштабів у результаті недоліку економічних можливостей у малозабезпеченого населення; працівники секс-бізнесу в країнах, що розвиваються, часто піддаються високому ризику ВІЛ-інфікування.

Зростаючий рівень безпритульності у великих містах є наслідком вибору урядами політики, яка має на меті скорочення державних асигнувань. Така політика привела до утворення малозабезпеченої декласованої верстви населення, для якого характерні низький рівень доступу до медичного обслуговування й різке підвищення ризику зараження туберкульозом при наявності ВІЛ-інфекції. У популяції ВІЛ-інфікованих бездомні заражаються туберкульозом набагато частіше інших у зв'язку з більшим скупченням людей у притулках для бездомних і недостатнім дотриманням ними схем лікування.

Джерелом ВІЛ-інфекції є людина – вірусносіть або хворий на СНІД. ВІЛ у людини можна виділити з насінної рідини, секрету шийки матки, лімфоцитів, плазми крові, спинномозкової рідини, сліз, слини, сечі й материнського молока, але концентрація вірусу в них різна. Реально інфекційними є сперма, кров і секрет шийки матки. Є лише три шляхи передачі ВІЛ від однієї людини іншій. Перший шлях – статевий. Статеві контакти можуть здійснюватися в найрізноманітніших варіантах, причому деякі види статевого спілкування часто, а інші, навпроти, украй рідко приводять до зараження. Другий здійснюється під час ін'єкцій або переливанні інфікованої ВІЛ крові та її компонентів; при контакті з інфікованими ВІЛ тканинами або органами; при кількаразовому використанні інструментів, призначених для ін'єкцій лікарських засобів, у тому числі при внутрішньовенному введенні наркотиків. Третій шлях передачі ВІЛ – від матері дитині під час вагітності.

Ймовірність передачі ВІЛ різними шляхами не однакова. Так, переливання інфікованої крові майже завжди приводить до розвитку ВІЛ-інфекції в реципієнта (більше 90%). Ймовірність передачі вірусу від матері дитині – близько 30%; при одноразовому незахищеному вагінальному статевому контакті – 0,1%, анальному – 1,0%. При внутрішньовенному введенні наркотиків вона становить 30%. Ймовірність зараження при одержанні медичної допомоги з порушенням цілісності шкірних покривів і слизуватих – 0,3%.

Для передачі вірусу потрібні три умови: 1) присутність ВІЛ; 2) достатня кількість вірусу (його концентрація); 3) ВІЛ повинен потрапити в кровотік.

За даними Українського Центра профілактики й боротьби зі СНІД, перші випадки ВІЛ-інфекції в Україні були зареєстровані в 1987 р. після початку широкомасштабного скринінгу населення на антитіла до ВІЛ. Під кінець року було виявлено 6 ВІЛ-інфікованих жителів України й 75 іноземних громадян, які відповідно до законодавства того часу були депортовані із країни. Число щорічно ВІЛ-інфікованих іноземців, що виявляють, до 1994 року мало чітку тенденцію до зниження, а громадян України коливалося в межах 6–40. Поширення ВІЛ до 1994 року включно можна охарактеризувати як повільне з домінуючою гетеросексуальним шляхом передачі. Співвідношення виявлених ВІЛ-позитивних чоловіків і жінок було практично рівним. Усього за цей період було зареєстровано 183 ВІЛ-інфікованих громадянина України. В інших республіках колишнього СРСР ситуація з ВІЛ-інфекції була досить благополучною на тлі значного щорічного приросту числа хворих СНІД у країнах Західної Європи (за винятком РФСР, де були зареєстровані великі спалахи внутрішньо-лікарняного поширення ВІЛ в Елісті, Волгограді й Ростові-на-Дону).

Наприкінці 1994 року були зареєстровані 2 випадки ВІЛ-інфекції в братів – ін'єкційних споживачів наркотиків, що проживають у м. Миколаєві. Один з них приблизно заразився в Польщі, де рівень поширеності ВІЛ у цьому середовищі був у той час відносно високий. Епідеміологічне розслідування дозволило виявити ще більше 20 ВІЛ-позитивних осіб, які вживали наркотичні речовини, використовуючи загальний шприц. На початку 1995 р. були відзначені перші випадки зараження серед споживачів наркотиків у м. Одесі. Епідеміологічних доказів зв'язку цих випадків з випадками в Миколаєві знайти не вдалося. Далі кількість ВІЛ-позитивних споживачів наркотиків стало інтенсивно зростати. В епідемічний процес почали втягуватися представники цієї групи з інших регіонів, і в 1997 р. не залишилося жодної області, де не були б зареєстровані ВІЛ-інфіковані серед споживачів ін'єкційних наркотиків [1].

В Хмельницькій області вперше було виявлено ВІЛ-інфікованого, який був споживачем ін'єкційних наркотиків у 1996 році у місті Нетішин.

Відкритим дотепер залишається питання, коли ж ВІЛ потрапив у групу ін'єкційних споживачів наркотиків в Україні. Існує думка, що це відбулося за кілька років до 1995 року. До цього часу нагромадилася критична маса ВІЛ-позитивних осіб серед цього контингенту, що й визначило швидке охоплення епідемією всієї території країни.

З іншого боку, відповідно до діючої нормативної бази у той час, кожний з тих, що знаходився на обліку в наркологічному диспансері, двічі в рік був зобов'язаний пройти тестування на антитіла до ВІЛ. Щорічна кількість обстежень цього контингенту становила 23–37 тис. чоловік.

Повертаючись до першого виявленого епідеміологічного ланцюжка ВІЛ-інфікованих ін'єкційних споживачів наркотиків у м. Миколаєві (більше 20 чоловік), слід зазначити, що тільки близько 30% ВІЛ-позитивних осіб були на обліку в наркологічному диспансері і проходили регулярне тестування. В 1993 році в Україні проведена рекордна кількість обстежень – 7,2 млн. Воно проводилося практично при наданні будь-якої медичної допомоги, пов'язаної з узяттям крові для різних досліджень. Важко припустити, що в таку «скринінгову мережу» не потрапив жоден з ВІЛ-позитивних споживачів наркотиків, якщо такі в цей період вже були.

Той факт, що з 1998 р. відзначається зниження числа зареєстрованих нових випадків ВІЛ-інфекції (причому це зниження найбільше помітно серед ін'єкційних споживачів наркотиків – на 23% у порівнянні з 1997 р. і на 42,1% в 1999 р. у порівнянні з 1998 р.), ні в якій мірі не вказує на стабілізацію епідемічної ситуації з ВІЛ/СНІД. Він є результатом зниження кількості тестувань взагалі й ін'єкційних споживачів наркотиків зокрема внаслідок прийняття в березні 1998 р. нової редакції Закону України «Про запобігання захворюваності синдромом набутого імунodefіциту (СНІД) і соціальному захисту населення», уперше декларуючий принцип добровільності при тестуванні на ВІЛ.

ВІЛ-інфекція усе інтенсивніше починає поширюватися від ін'єкційних споживачів наркотиків на інші групи населення. За даними Європейського центра епідеміологічного моніторингу за СНІД, за рівнем інфікування осіб, що побажали стати донорами, Україна займає одне з найперших місць у Європейському регіоні, що є непрямим свідченням лідерства України за рівнем поширеності ВІЛ серед населення в цілому.

Непрямими ознаками початку «переходу» ВІЛ-інфекції на інші групи населення є як зниження частки ВІЛ-позитивних осіб, що споживають наркотики, у загальній чисельності ВІЛ-інфікованих, так і підвищення частки жінок серед ВІЛ-інфікованих. За даними офіційної статистики, серед зареєстрованих наркоманів частка жінок становить 20-25%) [2].

Поширеність ВІЛ-інфекції по регіонах України неоднакова. Найбільш уражені області, розташовані на сході й півдні країни: Дніпропетровська, Донецька, Одеська, Миколаївська, а також Автономна Республіка Крим. Важливо відзначити, що саме вони є лідерами й по числу споживачів наркотиків, що знаходяться на обліку, а також по захворюваності гепатитом В – інфекцією, що має аналогічні з ВІЛ шляхи передачі.

#### **Висновки:**

1. В Україні спостерігається стрімке зростання чисельності осіб, що споживають наркотичні речовини ін'єкційним шляхом. В 1990 році на обліку в наркологічній службі перебувало 22 466 наркоманів (4,3 чол. на 10 тис. населення), а в 2005 їх число складало майже 70000 (14,9 чол. на 10 тис. населення). Реальна ж кількість в 10-15 разів більша.

2. Особливість ін'єкційного споживання наркотиків в Україні (практика використання загальних шприців й емностей для їхнього промивання, купівля наркотиків, розфасованих у шприци, що вживалися раніше; технологія виготовлення наркотику із макової соломки, яка передбачала додавання у наркотик свіжої крові з метою його очищення) є одним із найголовніших чинників розповсюдження інфекції.

3. Профілактична робота серед наркоманів почала проводитися з великим запізненням, хоча світовий досвід свідчить, що споживачі наркотиків найбільш уразливі стосовно ВІЛ і поширення інфекції. Охоплення ін'єкційних наркоманів профілактичними заходами залишається вкрай недостатнім.

4. В Україні вкрай несприятлива епідемічна ситуація по інфекціях, що передається статевим шляхом. Індикатором цього неблагополуччя є епідемія сифілісу в Україні. Так, якщо в 1990 р. захворюваність сифілісом становила 6,5 випадків на 100 тис. населення, то в 1999 р. – 113,6 і ця тенденція зберігається до сьогоднішнього дня. Епідемія сифілісу – несприятлива прогностична ознака, що вказує на можливість поширення ВІЛ статевим шляхом серед населення, яке не відноситься до груп високого ризику.

#### **Література**

1. Буяджи Д. И. Обзор международного законодательства в сфере ВИЧ-инфекции и нормативной базы Украины / Д. И. Буяджи. – Одесса, 2006. – С. 76. – (НПО « Новые имена»).

2. Буяджи Д. Уязвимые группы в контексте эпидемии ВИЧ/СПИДа / Дмитрий Буяджи, Татьяна Семьгина // Вызов и преодоление: ВИЧ/СПИД и права человека в Украине. – К. – 2010. – С. 32–49. – (Программа развития ООН в Украине).

УДК 316.6(043.3)

О. В. КАМІНСЬКА

*Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

#### **АДИКЦІЯ ВІД АЗАРТНИХ ОНЛАЙН-ІГОР ЯК ВИД ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ**

Залежність від азартних онлайн-ігор та покупок через інтернет є небезпечними видами інтернет-залежності, оскільки здатні призвести до банкрутства, що може стати поштовхом до деліквентних проявів, призводити до руйнування стосунків з близькими людьми, і навіть провокувати суїцидальні спроби. Ці види

адикції згубно позначаюся на життєдіяльності особистості в цілому, роблячи її цілковито сконцентрованою на покупках чи азартних іграх, при цьому всі інші сфери життя людини відходять на задній план та стають для неї незначущими. Вона забуває про свої обов'язки та перестає цікавитися тим, що їй раніше приносило задоволення.

В основу розробки даної теми лягли праці Т. О. Ісакової [1], В. А. Лоскутової [2], А. В. Минакова [3] та ін.

Характерною особливістю залежності від покупок через інтернет є непереможне бажання робити покупки без чіткої мети та за відсутності необхідності в них. Покупка сприймається не як придбання необхідного товару, а як засіб зняття психологічного напруження та отримання задоволення. При цьому особистість обирає для здійснення покупок інтернет оскільки в ньому завжди представлений широкий вибір товару та він є доступним в будь-який час, отже індивід може задовольнити свою потребу як тільки вона виникла, не чекаючи відкриття магазинів та не шукаючи вільного часу для шопінгу.

Незважаючи на те, що цей вид адикції вважається соціально прийнятним, а реклама, що транслюється через засоби масової інформації цілеспрямовано формує потребу у «статусних» покупках, він здатен завдати значної шкоди особистості та людям що її оточують, оскільки вона витрачає на непотрібні покупки значні суми, а оскільки потреба купувати супроводжує особистість постійно та викликає значний психологічний дискомфорт при її незадоволенні, людина починає позичати гроші, бере кредити які не здатна погасити та, в кінцевому рахунку, доходять до банкрутства. Індивід прагнучи задовольнити свою потребу може скоювати правопорушення та злочини, що здійснюються для того, щоб отримати гроші, які одразу ж витрачаються через інтернет.

Специфічною особливістю залежності від азартних онлайн-ігор є захопленість особистості такою ігровою діяльністю, що супроводжується викидом адреналіну, появою яскравих емоцій, що виникають через можливість отримання значного виграшу. Гра часто служить для втечі від реальності, коли особистість використовує її для того, щоб відволіктися від повсякденних проблем, розв'язатись та зануритись у віртуальну реальність, що робить життя більш різноманітним та наповненим. Однак, наслідки адиктивного впливу зовсім протилежні. Так, особистість, що страждає від такого виду залежності, як і в випадку залежності від покупок в інтернеті, може витратити всі свої заощадження та опинитися на межі бідності, при цьому це може статися дуже швидко, адже індивід за один раз здатен програти всі свої гроші, а бажання відігратися змушує його робити позики, продавати цінні речі та навіть нерухомість, оскільки особистість захоплена грою втрачає здатність до самоконтролю, раціонального обмірковування наслідків своїх вчинків та значно переоцінює можливість виграшу.

Процес виникнення адикції охоплює ряд етапів. Так, формування залежності від покупок через інтернет починається з того, що особистість зайшовши до інтернет-магазину випадково, чи з цікавості купує річ, в якій немає необхідності. Якщо така покупка викликає позитивні емоції чи отримує інше підкріплення це може лягти в основу формування залежності, особливо якщо в індивіда є схильність до адиктивної поведінки. Після цього особистість час від часу може заходити до інтернет-магазину, роблячи дрібні покупки. При цьому, знову ж таки, важливо чи приносить це людині задоволення, чи позбавляє від поганого настрою та апатії. Якщо особистість відчуває, що покупки через інтернет дозволяють їй почуватися комфортніше та краще, створюють ілюзію вирішення проблем, то така форма поведінки закріплюється і починає використовуватись все частіше, стаючи для індивіда панацеєю від всіх труднощів та негараздів з якими вона стикається в житті.

На наступному етапі покупки в інтернет-магазинах стають невід'ємною частиною життя людини, вона починає все більше часу проводити досліджуючи їх асортимент, цікавиться новинками та витрачає на такі покупки значні суми. При неможливості зробити покупку людина відчуває тривогу, депресію, апатію, роздратування, демонструє прояви соціальної дезадаптації. Особистість не контролює час, що проводить в інтернет-магазинах та суми коштів, які вона при цьому витрачає. Навіть усвідомлення безглуздості покупок та розміру витрат до яких вони призводять не може зупинити людину, яка на цьому етапі вже себе не контролює.

Процес усвідомлення згубності власних дій викликає в індивіда почуття провини, супроводжується зниженням самоповаги та самооцінки, а оскільки особистість звикла втікати від проблем саме завдяки покупкам, то вона продовжує відвідувати інтернет-магазини, намагаючись позбавитись негативних емоцій та переживань, що ще більше ускладнює ситуацію яка склалась. На цьому етапі покупки вже не приносять задоволення, однак виступають елементом стереотипної схеми, яку собі створила особистість. Відвідування інтернет-магазину носить нав'язливий характер, бажання зробити покупку виникає раптово та є настільки сильним, що особистість не здатна з ним боротися, а думки про покупки супроводжують людину постійно, не дозволяючи їй зосередитись на чомусь іншому. Це, в свою чергу, призводить до проблем на роботі, руйнує стосунки в сім'ї, оскільки індивід витрачає весь сімейний бюджет та забуває про свої обов'язки, що стає основою конфліктів та може призвести до руйнування стосунків з близькими людьми.

На наступному етапі особистість вже активно стикається з руйнівним впливом адикції та страждає від її проявів. Відбуваються особистісні деформації, все частіше виникають депресивні стани та апатія, постійним стає почуття провини, можуть виникати суїцидальні думки. Стосунки з близькими людьми є досить напруженими, індивід страждає від соціальної ізоляції та не має ресурсів для того, щоб самостійно вирішити свої проблеми.

Формування адикції від азартних онлайн-ігор також має специфічні особливості. Так, її початок припадає на перший виграш, що служить позитивним підкріпленням. На цьому етапі гра не є систематичною, а її мотивом є бажання розважитись, урізноманітнити своє життя, спробувати щось нове, цікаве. Якщо перші

такі спроби супроводжуються програшами, то мотив до ігрової діяльності зникає. Коли ж людина отримала виграш, навіть незначний, це викликає позитивні емоції, відчуття задоволення та викид адреналіну.

На наступному етапі гра стає частішою, особистість перебуває в стані ейфорії очікуючи на виграш, відчуває емоційне піднесення, впевнена в успіху. Однак, на цій стадії ставки невеликі, а гра сприймається як спосіб цікаво провести час.

В подальшому гра починає займати все більше місця в житті людини, формується стійка потреба в грі та тих емоціях та почуттях, які вона викликає. Бажання грати виникає спонтанно та носить нав'язливий характер, при чому навіть програші його не зменшують, оскільки особистість переконана в можливості відігратися. Якщо ж відігратись не вдається, а індивід стикається з фінансовими труднощами, що змушують його тимчасово відмовитись від гри, в нього виникає почуття тривоги, депресивні стани, дратівливість, підвищується агресивність, що в свою чергу впливає на стосунки з близькими людьми, створюючи конфліктні ситуації та зумовлюючи психологічне дистанціювання індивіда від найближчого оточення, що ще в більшій мірі поглиблює негативний емоційний стан, в якому він знаходиться. При цьому виграш сприймається людиною як засіб вирішення всіх її проблем, що спонукає її до того, щоб витратити заощадження, позичити гроші, взяти кредит тощо.

Якщо серія програшів продовжується, це може призвести до банкрутства індивіда, руйнування стосунків з родиною та близькими людьми, які також страждають від того способу життя, який веде особистість. Сам індивід на цьому етапі також починає усвідомлювати, до яких наслідків призвело його захоплення, відчуває почуття провини та прагне припинити грати, однак зупинитись вже не може, і періоди утримання змінюються ще більшими програшами та витрачанням значних сум грошей. Зазвичай, в цей період людина вже має багато боргів, які не може віддати, є безробітною, оскільки нав'язливі думки про гру не дозволяли їй зосередитись на виконанні професійних функцій. Особистість страждає від самотності, оскільки її агресивність та дратівливість відштовхнула від неї близьких людей, соціальної дезадаптації та депресивних станів.

Серед детермінант, що здатні викликати адикцію можна виділити індивідуальні особливості особистості, такі як неадекватна самооцінка, низький рівень самоповаги, негативне самоставлення, тривожність; особливості взаємодії особистості з соціумом, а саме, ізолюваність, самотність, фрустрованість соціальних потреб; наявність сильно діючих стресогенних факторів, що викликають прагнення втекти у віртуальну реальність; використання неоптимальних моделей виховання в родині, де росла особистість. До психологічних механізмів, що впливають на формування адикції слід віднести наслідування, зараження, навіювання, витіснення та заміщення. Корекція адиктивних проявів повинна ґрунтуватись на виявленні основного фактора, що став визначальним при виникненні залежності та на його подоланні.

**Висновки.** Отже, залежність від азартних онлайн-ігор та шопінгу через інтернет є важливою та актуальною проблемою, оскільки її наслідком є руйнування міжособистісних зв'язків, деформації в структурі особистості, банкрутство та наявність боргів, які людина не здатна виплатити, що в свою чергу впливає на всі сфери життя індивіда.

Перспективним напрямком дослідження є здійснення більш глибокого експериментального аналізу особливостей формування та прояву залежності від азартних онлайн-ігор і покупок через інтернет та розробка ефективних засобів їх подолання.

### Література

1. Ісакова Т. О. Інтернет-залежність як новий феномен сучасного світу: сутність і проблеми / Т. О. Ісакова. – К. : НІСД, 2011. – 47 с.
2. Лоскутова В. А. Інтернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств : дисс. ... канд. мед. наук : спец. 14.00.18. «Психиатрия» / В. А. Лоскутова. – Новосибирск, 2004. – 157 с.
3. Минаков А. В. Некоторые психологические свойства и особенности Интернет как нового слоя реальности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vspu.ac.ru/vip/index.html>
4. Психологическая зависимость // Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%>

УДК 159.9.07

Т. Л. ЛЕВИЦЬКА  
*Хмельницький національний університет*

### ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ

Дослідження даної проблеми є актуальним і соціально значимим, так як віктимологічний напрямок впливу щодо виявлення латентної віктимності і попередження її переходу у віктимну поведінку є гуманним і перспективним. Це положення підтверджується появою нових галузей наукового знання – соціально-педагогічна віктимологія, психологія девіантної поведінки. Тим часом у вітчизняній психології до цих пір порівняно мало експериментальних досліджень віктимної поведінки особистості. При цьому в умовах віктимізації населення, про яку заявляє ряд фахівців (Є. В. Руденський, О. О. Андроннікова та ін.) практична потреба в таких дослідженнях зростає [1; 3].



Під віктимною (віктимогенною) розуміють таку поведінку, при якій жертва певним чином сприяє скоєнню злочину, свідомо чи несвідомо створює об'єктивні та суб'єктивні умови для криміналізації, зневажаючи запобіжними заходами. Таке визначення є справедливим стосовно поведінки жертв будь-якого типу, що знову підкреслює недоречність звуження предмета віктимології лише до рівня вивчення віктимної поведінки в кримінальних ситуаціях. Головна ознака віктимної поведінки – це здійснення певних дій або бездіяльність, які сприяють тому, що людина опиняється в ролі постраждалої, в ролі жертви [2].

До базових понять віктимології відносяться віктимність і віктимізація. Віктимність або віктимогенність – набуті людиною фізичні, психічні і соціальні риси і ознаки, які можуть зробити її схильною до перетворення в жертву (злочину, нещасного випадку, деструктивного культу і т. п.). Віктимізація – процес набуття віктимності [3].

Результати дослідження. У дослідженні взяли участь 30 студентів напряму підготовки «менеджмент» (14 юнаків та 16 дівчат у віці 17–18 років). Дослідження проводилося на базі Хмельницького національного університету.

Дослідження віктимної поведінки проводилось за допомогою методики «Схильність до віктимної поведінки» О. О. Андроннікової. Тест-опитувальник являє набір спеціалізованих психодіагностичних шкал, спрямованих на вимірювання схильності до реалізації окремих форм віктимної поведінки. Призначений для обстеження осіб старшого підліткового і юнацького віку [1]. Опитувальник використовується як самостійна психодіагностична методика, так і в комплексі з іншими методиками, спрямованими на вивчення особистості.

Отримані результати за методикою «Схильність до віктимної поведінки» представлені у табл. 1.

Таким чином, отримані результати за методикою «Схильність до віктимної поведінки» показують, що 63,33% досліджуваних мають низькі показники за шкалою «реалізована віктимність». Такі люди нечасто потрапляють в критичні ситуації або у них вже встиг виробитися захисний спосіб поведінки, що дозволяє уникати небезпечних ситуацій. Однак внутрішня готовність до віктимного способу поведінки присутня. Швидше за все, відчуваючи внутрішній рівень напруги, прагнуть взагалі уникати ситуації конфлікту.

Показники вище норми (3,33%) означають, що досліджуваний досить часто потрапляє в неприємні або навіть небезпечні для здоров'я і життя ситуації. Причиною цього є внутрішня схильність і готовність особистості діяти певними, провідними в індивідуальному профілі способами. Найчастіше це – прагнення до агресивних, необдуманих дій спонтанного характеру.

Таблиця 1

Результати методики дослідження схильності до віктимної поведінки

№ п/п	Назва шкали	Показники, (%)		
		Норма	Ниже норми	Вище норми
1	Реалізована віктимність	33,34	63,33	3,33
2	Схильність до агресивної віктимної поведінки	66,66	26,67	6,67
3	Схильність до саморуйнівної поведінки	56,67	23,33	20,00
4	Схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки	60,00	13,33	26,67
5	Схильність до залежної та безпорадної поведінки	63,33	36,67	–
6	Схильність до некритичної поведінки	50,00	26,67	23,33

За шкалою «схильність до агресивної віктимної поведінки» (агресивний тип поведінки) у 6,67% досліджуваних спостерігаються показники вище норми. До даної групи відносяться досліджувані, схильні потрапляти в неприємні і небезпечні для життя і здоров'я ситуації в результаті виявленої агресії у формі нападу чи іншої провокуючої поведінки (образа, наклеп, знущання і т. д.). Для них характерно навмисне створення або провокування конфліктної ситуації. Схильність до антигромадської поведінки, порушення соціальних норм, правил і етичних цінностей, якими найчастіше суб'єкт нехтує. Такі люди легко піддаються емоціям, особливо негативного характеру, яскраво їх виражають, домінують, нетерплячі, запальні. При всіх відмінностях у мотивації поведінки характерна наявність насильницької антигромадської установки особистості.

З урахуванням мотиваційної і поведінкової характеристик можуть бути представлені такі типи (або підтипи), як корисливий, сексуальний (статева розбещеність), пов'язаний з побутовими конфліктами (скандаліст, сімейний деспот), алкоголік, негативний месник, особа психічно хвора і т. д. [1; 3; 9]

20,00% досліджуваних за шкалою «схильність до саморуйнівної поведінки» (активний тип поведінки) мають показники вище норми. По суті для активних потерпілих характерна поведінка двох видів: провокуюча, якщо для заподіяння шкоди залучається інша особа, і поведінка, яка сприяє заподіяння шкоди самому собі. Дані види поведінки характеризуються схильністю до ризику, необдуманості, що часто є небезпечним для самої людини та оточення. Вони можуть не усвідомлювати наслідків своїх дій або не надавати їм значення, сподіваючись, що все обійдеться.

Ниже норми набрали 23,33% досліджуваних. Підвищена турбота про власну безпеку, прагнення захистити себе від помилок, неприємностей. Може призводити до пасивності особистості за принципом «краще нічого не робити, ніж помилятися». Характеризуються підвищеною тривожністю, недовірливістю, схильний до страхів.

Шкала «схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки» (ініціативний тип поведінки) показує, що 26,67% досліджуваних мають показники вище норми. Жертовна поведінка, соціально схвалювана і часто очікувана. Це люди, позитивна поведінка яких викликає злочинні дії агресора. Людина, яка демонструє позитивну поведінку в ситуаціях конфлікту. Люди даного типу вважають неприпустимим ухилення від втручання в конфлікт, навіть якщо це може коштувати їм здоров'я або життя.

Досліджувані, у яких спостерігаються показники нижче норми за шкалою «схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки» (13,33%) характеризуються пасивністю, байдужістю до тих явищ, які відбуваються навколо. Діють за принципом «моя хата скраю», що може бути наслідком як образи на зовнішній світ, так і відчуття нерозуміння, ізоляваності від світу, відсутність почуття соціальної підтримки і включеності в соціум.

Отримані результати за шкалою «схильність до некритичної поведінки» (некритичний тип поведінки) показують, що 23,33% досліджуваних мають високі показники. До даної групи належать особи, що демонструють необачність, невміння правильно оцінювати життєві ситуації. Некритичність може проявитися як на базі негативних особистісних рис (жадібність, користолобство і ін.), так і позитивних (щедрість, доброта, чуйність, сміливість та ін.). Ці особи демонструють необережність, необачність, невміння правильно оцінювати життєві ситуації в результаті яких-небудь особистісних або ситуативних чинників: емоційний стан, вік, рівень інтелекту, захворювання.

Низькі показники за даною шкалою спостерігаються у 26,67% досліджуваних – вдумливість, обережність, прагнення передбачати можливі наслідки своїх вчинків, які іноді призводять до пасивності, страхів. Самореалізація в цьому випадку значно утруднена, може з'являтися соціальна пасивність, що приводить до незадоволеності своїми досягненнями, до почуття досади, заздрості.

**Висновки.** Проблема віктимної поведінки – це соціально-психологічна проблема. Її рішення пов'язано з формуванням у підлітків системи знань, навичок безпечної поведінки у важких життєвих ситуаціях і надання допомоги в їх вирішенні.

Отримані результати дослідження віктимної поведінки за методикою «Схильність до віктимної поведінки» О. О. Андроннікової показують, що у даної групи досліджуваних майже за всіма шкалами показники не перевищують норму. Лише за шкалою «схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки» (ініціативний тип поведінки) показники вище норми (26,67%). Це люди, позитивна поведінка яких викликає злочинні дії агресора. Люди даного типу вважають неприпустимим ухилення від втручання в конфлікт, навіть якщо це може коштувати їм здоров'я або життя. Наслідки таких вчинків усвідомлюються не завжди. Сміливі, рішучі, чуйні, принципи, щирі, добрі, вимогливі, готові ризикувати, можуть бути занадто самовпевнені, нетерпимі до поведінки, що порушує громадський порядок. Самооцінка найчастіше завищена. Поведінка має позитивні мотиви.

### Література

1. Андроннікова О. О. Віктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика: монография / О. О. Андроннікова. – Новосибирск : НГИ, 2005 – 300 с.
2. Бовть О. Віктимна поведінка як психологічна проблема / О. Бовть // Соціальна психологія. – 2004. – № 4 (6). – С. 14–22.
3. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2010. – 864 с.
4. Палубинский В. И. Виктимологические аспекты профилактики преступлений / В. И. Палубинский. – М. : Изд-во юр. лит., 1980. – 668 с.
5. Ривман Д. В. Криминальная виктимология / Д. В. Ривман. – СПб. : Питер, 2002. – 304 с.
6. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия / С. С. Степанов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Эксмо, 2005. – 672 с.
7. Туляков В. А. Виктимология (социальные и криминологические проблемы) / В. А. Туляков. – Одесса : Юридична Література, 2000. – 336 с.
8. Франк Л. В. Виктимология и виктимность / Л. В. Франк. – Душанбе : ДГПИ, 1972. – 126 с.
9. Христенко В. Е. Психология жертвы : учеб. пособ. / В. Е. Христенко. – Харьков : Комсум, 2001. – 256 с.

УДК 159.962.7-057.212

Ю. О. МИХАЛЬЧУК

*Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука*

### НАВЧАННЯ АУТОГЕННОМУ ТРЕНУВАННЮ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Інтенсифікація життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до працівників управлінської сфери більш складні вимоги, що, безумовно, впливає на психологічний стан працівників, обумовлює виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів. Особливо яскраво вплив стресів проявляється в управлінській діяльності, через перенасиченість її такими стресогенами, як: відповідальність за прийняття рішення, висока ступінь ризику, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, економічна та

соціальна нестабільність в країні тощо. Психічні перевантаження, психосоматичні розлади, негативні поведінкові реакції часто виникають внаслідок впливу робочих (професійних) стресорів. Дж. Шаріт і Г. Салвенді [цит. за 8] розуміють професійний стрес як багатовимірний феномен, який виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну робочу ситуацію.

Суттєвим стресогенним фактором є психологічні і фізичні перевантаження управлінців, які сприяють виснаженню моральних і фізичних сил організму, що неминуче позначається як на ефективності їх професійної діяльності, психологічному самопочутті, так і на стосунках в сім'ї. Тому, необхідною умовою для збереження психічного здоров'я та належного фізичного самопочуття менеджерів слід навчити майбутніх управлінців методам саморегуляції, розслаблення, аутогенного тренування для профілактики професійного стресу, зниження емоційної напруженості та тривоги, активізації внутрішніх резервів організму.

Важливим аспектом у професійній діяльності менеджера є саморегуляція. Необхідність саморегуляції виникає, коли управлінець стикається з новою, незвичайною, важкою для нього проблемою, що не має однозначного вирішення. Наприклад, у ситуації, коли менеджер знаходиться в стані підвищеної емоційної і фізичної напруги або в ситуації оцінювання з боку підлеглих, колег спонукає його до імпульсивних дій [2].

Аутогенне тренування (АТ) – метод психотерапії, психопрофілактики і психогігієни, спрямований на відновлення динамічної рівноваги системи гомеостатичних саморегулюючих механізмів організму людини, порушених в результаті стресового впливу. Основними елементами методики є тренування м'язової релаксації, самонавіювання і самовиховання. Метод був запропонований Йоганном Шульцем у 1932 році. Основна заслуга Й. Г. Шульца полягає в доказі того, що при значному розслабленні попереочно-смугової і гладкої мускулатури виникає особливий стан свідомості, що дозволяє шляхом аутосугестії впливати на різні, у тому числі мимовільні функції організму. Запропонована методика АТ, на відміну від всіх подальших модифікацій, отримала назву класичної.

Аутогенне тренування використовується в тих видах діяльності, які викликають у людини підвищену емоційну напругу. Управлінська робота пов'язана з інтенсивним спілкуванням, що потребує від менеджера емоційно-вольової саморегуляції. Сам аутотренінг є системою вправ для саморегуляції психічних і фізичних станів. Він заснований на свідомому застосуванні людиною різних засобів психологічного впливу на власний організм і нервову систему з метою їхньої релаксації чи активізації. Використання прийомів аутотренінгу дозволяє людині цілеспрямовано змінити настрій, самопочуття, що позитивно відображається на її працездатності та здоров'ї [3; 6; 7].

На думку більшості психотерапевтів, в тому числі Х. Льюїнера [4], всі наші проблеми мають емоційну природу, що зображує наступна схема: Емоція → Поведінка, де за афектом відразу ж відбувається його відреагування на рівні поведінки, що відповідає поведінці дитини. В процесі виховання та дорослішання, людина знаходить між даними компонентами когнітивну складову – свідомий контроль: Емоція → Когніцію → Поведінка, що і визначає зріле відреагування. Але часто у дорослих людей бувають ситуації, коли інтенсивний потік емоцій стає на заваді свідомій поведінці.

Сутність АТ полягає в тому, що на різні ділянки тіла послідовно навіюються відчуття тепла, важкості та розслаблення. З точки зору фізіології, відчуття важкості сприяє зниженню м'язового тону, а відчуття тепла сприяє розширенню периферичних судин. З психоаналітичної точки зору, така релаксація сприяє регресові на оральну стадію розвитку, коли мати притискає дитину до свого тіла, а тепле грудне молоко заповнює тільки дитини.

АТ можна проводити в будь-який час дня. Перші сеанси зазвичай проводять в теплому тихому приміщенні, при неяскравому світлі, надалі, добре володіючи методикою, зазвичай не звертають увагу на ці фактори і можуть проводити сеанси, навіть, в автобусі. Важливо прийняти зручне положення, виключити м'язову напругу. Тренування проводять або сидячи, або напівсидячи, або лежачи. Для більшої зосередженості слід закрити очі.

Класична методика Й. Шульца включає наступні вправи: 1) викликання відчуття важкості; 2) викликання відчуття тепла; 3) управління ритмом серцевої діяльності (наприклад, «Серце б'ється спокійно і рівно»); 4) оволодіння регуляцією ритму дихання; 5) викликання тепла в епігастральній ділянці; 6) викликання відчуття прохолоди в області чола [1].

В кінці сеансу – руки згинають і розгинають в ліктьовому суглобі 3 рази, супроводжуючи це глибоким видихом та широко відкривають очі. Наведені вправи є технікою нижчого шаблю АТ.

Кожну нову вправу АТ повторюють для засвоєння протягом 2 тижнів по 3–4 рази щодня. На засвоєння всієї методики потрібно 12 тижнів.

Модифікація техніки АТ передбачає поступове розслаблення із заплющеними очима всіх ділянок тіла, починаючи з області плечей, рук, області сонячного сплетіння, живота, потім – ніг, спини, середини спини між лопатками, шиї, потилиці, голови. Дихання при цьому має бути спокійним та повільним. Ноги, руки, голова – зручно розташовані та розслаблені. Оволодіння технікою розслаблення, завдяки силі уяви, можна уявляти образи, що активізують внутрішній ресурс, викличуть приємні спогади та емоцію радості, відчуття задоволення та щастя. Так, можна уявляти місце, де було добре; джерело сил чи цілюще джерело, що наповнює організм людини енергією, силою, спокоєм; купіль або все те, що уявляється і є приємним.

Методом «сновидінь наяву» є кататимно-імагінативна психотерапія (символдрама) – один із напрямків психотерапії, що базується на принципах глибинної психології, у якому використовується особливий метод роботи з уявою для того, щоб зробити наочними несвідомі бажання людини, її фантазії,

конфлікти і механізми захисту, а також стосунки перенесення й опору [5, 4]. Основою психотерапевтичної релаксації за методом символдрами є, власне, АТ.

Емоційна атмосфера аутогенного тренування характеризується спокоєм, глибинним відпочинком; це своєрідний «психологічний оазис», де ми маємо можливість набратися сил для подальшої активної діяльності. На цьому полюсі ми абсолютно пасивні і самі нічого не робимо. Ми лише піддаємо себе процесу аутогенного занурення, пасивно відстежуючи відчуття, що виникають при цьому. Ми вдаємося до цих відчуттів, а не викликаємо їх, віддаємося їм, як хвилі, музиці, коханню, шуму дощу, сновидінням. Недаремно творець АТ Й. Г. Шульц назвав стан аутогенного занурення «пасивною концентрацією» [1].

Досвід практики сугестії Г. А. Гончарова [1] показує, що кожна здорова, працездатна людина має передумови до опанування методів аутосугестії. Проте, якщо, при використанні їх не завжди досягається бажаний ефект, це, як правило, обумовлено одним з наступних факторів:

1) ставленням людини до виконання даних вправ (його внутрішнім настроєм). Досягненню успіху не сприяє надмірна самовпевненість. Ефекту не можна досягти лише за допомогою одного бажання: потрібні систематична робота, терпіння, вольові зусилля;

2) успіхом, досягнутим на ранній стадії тренування, який може дезорієнтувати людину в його ставленні до занять, зумовити зайву віру в себе і невміння долати труднощі;

3) поганими умовами самотренування. Тому слід створювати спокійну атмосферу, що виключає зовнішні перешкоди та сприяє розслабленню;

4) індивідуальними здібностями до фантазування.

Протипокази до засвоєння та використання АТ мають особи, що страждають зниженим артеріальним тиском (аутогенне розслаблення, як правило, призводить до деякого зниження тиску в процесі тренування); мають шлунково-кишкові захворювання у стадії загострення – виразку, гастрит тощо. Так, вправа «тепло в сонячному сплетінні» може підсилити секрецію шлункового соку, погіршуючи стан хворого. Цій категорії осіб починати тренування слід не раніше ніж через 6 місяців після лікування. Не слід займатися АТ особам з важкими психічними розладами [1].

**Висновки.** Аутогенне тренування дозволяє захистити центральну нервову систему від можливої перенапруги і зриву в психотравмуючих умовах. За допомогою АТ можливим є зниження почуття тривоги, хвилювання, емоційної напруженості, активізація сил організму, мобілізація особистісних ресурсів, усунення сонливості, викликання почуття бадьорості та підготовка до дій, що, в цілому, сприятиме підвищенню ефективності роботи, що є вкрай необхідним для успішної управлінської діяльності.

#### Література

1. Гончаров Г. А. Суггестия: теория и практика / Г. А. Гончаров. – М. : КСП, 2008. – 150 с.
2. Каппони В., Новак Т. Сам себе психолог / В. Каппони, Т. Новак ; [пер. с чешск.]. – СПб. : Питер, 1994. – 224 с.
3. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : [учебное пособие] / Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
4. Лейнер Х. Кататимное переживание образов / Х. Лейнер. – М. : Эйдос, 1996. – 253 с.
5. Обухов Я. Основы символдрамы. Вступ до основного ступеня / Яков Обухов. – К. : ГЛАВНИК, 2007. – 112 с.
6. Рейнуотер Дж. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом / Дж. Рейнуотер ; [пер. с англ. Ф. Е. Василюка]. – М. : Прогресс, 1992. – 240 с.
7. Семиченко В. А. Психические состояния / В. А. Семиченко. – К. : «Магистр-S», 1998. – 208 с.
8. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової – К. : Міленіум, 2004. – 264 с.

УДК 159.923: 378

Г. О. НАЙДЬОНОВА

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

#### **ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я**

Проблема підтримання, збереження та розвитку свого здоров'я в теперішній час в усьому світі набула надзвичайного значення як у суспільних масштабах, так і стосовно окремої людини. Незважаючи на очевидні успіхи медицини, зростає кількість соматичних хвороб, причому у нашій країні відзначається їх значне «помолодшання». Напружений ритм сучасного життя та пов'язані із ним нервово-психічні перевантаження негативно впливають на стан здоров'я людини. При цьому сучасні соціально-економічні реалії вимагають формування установок на те, що людина зобов'язана бути суб'єктом свого здоров'я, нести відповідальність за нього. Про важливість та актуальність даної проблеми свідчить виникнення нового напрямку у психологічній науці – психології здоров'я, яка займається вивченням проблеми збереження здоров'я в усіх її аспектах:

медичному, клінічному, психологічному, соціальному тощо [1, 3]. Психологія здоров'я як така, що інтегрує здобутки багатьох інших наук, повинна сприяти формуванню таких установок, в тому числі і встановлюючи чинники та закономірності свідомої активності особистості з підтримання свого здоров'я. Однак такі закономірності недостатньо вивчені, що гальмує розробку важливих психопрофілактичних і корекційних заходів.

Одним із центральних питань психології здоров'я є питання детермінації поведінки, спрямованої на підтримання та збереження свого здоров'я особистістю. В якості основної психологічної детермінанти такої поведінки в багатьох дослідженнях виділяють ставлення особистості до власного здоров'я (В. А. Ананьєв, Р. А. Березовська, І. Н. Гурвіч, В. М. Кабаєва, Г. С. Никіфоров тощо). Ставлення особистості до здоров'я являє собою систему індивідуальних, вибіркового відношень до різних явищ оточуючої дійсності, які сприяють або загрожують здоров'ю людини, а також певну оцінку особистістю свого фізичного та психічного стану, організовану самою особистістю життєдіяльність, що спрямована на збереження здоров'я, особистісне зростання або навпаки (І. В. Журавльова, Н. Л. Коновалова, В. Н. Мясичев, А. А. Реан та ін.). Ставлення до здоров'я обумовлюється об'єктивними обставинами та визначається рушійними силами діяльності й поведінки особистості, проявляється у діях та вчинках, переживаннях, думках і судженнях особистості щодо факторів, які впливають на її фізичне та психічне благополуччя [2]. Таким чином, ставлення до здоров'я обумовлює так звану поведінку щодо збереження здоров'я та є складним психологічним феноменом, що містить у своєму складі певні компоненти.

На даний момент у психології немає єдиної думки щодо складових, показників та критеріїв суб'єктивного ставлення до здоров'я (С. Д. Дерябо, В. М. Кабаєва, О. Ю. Камакіна, Г. С. Никіфоров, В. А. Ясвін та ін.). Серед них виділяють психодинамічний, потребово-мотиваційний, інструментальний, когнітивний, продуктивно-результативний, емоційно-вольовий, діяльнісний, ціннісний, вчинковий тощо. В цілому, узагальнюючи уявлення про структурні складові ставлення до здоров'я, можна виділити три основні його компоненти: когнітивний, емоційно-оцінний та поведінково-регулятивний [3]. В основі когнітивного компоненту лежать знання про своє здоров'я, розуміння його ролі у власній життєдіяльності, знання про основні позитивні та негативні фактори, що можуть впливати на здоров'я. Емоційно-оцінний компонент – це переживання та почуття людини, пов'язані зі станом її здоров'я, оцінка свого здоров'я в цілому та його різних аспектів. Поведінково-регулятивний компонент характеризує поведінку та діяльність щодо власного здоров'я, установки щодо збереження та підтримання здоров'я тощо.

При розгляді проблеми ціннісного ставлення особистості до свого здоров'я основна увага приділяється дошкільному та шкільному віку. Розглядаються особливості формування ціннісного ставлення до здоров'я у старшому дошкільному віці (Г. А. Хакімова), молодшому шкільному віці (Л. І. Гриценко, О. Ю. Камакіна), у підлітків та старшокласників (А. І. Гурова, В. М. Кабаєва, Н. І. Погорільська, А. П. Давидов). Проблеми здоров'я, здорового способу життя та його психологічних чинників у студентської молоді приділяється значно менше уваги. Але студенти в силу особливостей свого соціального статусу, вікових особливостей, економічного становища тощо потрапляють до групи ризику щодо стану здоров'я, дотримання здорового способу життя. Між тим, стан здоров'я студентів тісно пов'язаний із їх професійним становленням, впливає на успішність навчальної та трудової діяльності. У групі професій «людина-людина», де тіло слугує інструментом взаємодії з іншою людиною, особливості усвідомлення, ставлення та оцінки свого тіла, його властивостей і якостей (в тому числі і здоров'я) визначають багато в чому ефективність професійної діяльності. Саме тому для майбутніх фахівців у галузі психології важливим є формування ціннісного ставлення до власного здоров'я. Отже, проблема ставлення до свого здоров'я у майбутніх фахівців в галузі психології є значимою на сучасний момент, але, на жаль, не достатньо висвітленою у науковій літературі. Іншими словами, питання щодо особливостей складових компонентів ставлення до здоров'я та їх взаємозв'язків і взаємовпливів у студентів взагалі та студентів-психологів зокрема залишається майже не дослідженим. Це, в свою чергу, визначає перспективи нашого подальшого дослідження – встановлення особливостей ставлення до здоров'я у студентів-психологів, а також розробку практичних рекомендацій із формування усвідомленого ставлення до здоров'я у студентів.

#### **Висновки:**

1. Аналіз психологічної літератури показав, що провідною психологічною детермінантою поведінки, спрямованої на підтримання та збереження свого здоров'я особистістю виступає її ставлення до власного здоров'я.
2. Ставлення до здоров'я як психологічний феномен характеризується ознаками, властивими психічним відношенням, і містить три компоненти: когнітивний, емоційно-оцінний та поведінково-регулятивний.
3. Проблема ставлення студентської молоді до власного здоров'я висвітлена у психологічній літературі недостатньо повно і тому потребує спеціального поглибленого вивчення в подальшому (особливо це стосується студентів, що здобувають професії «допомагаючого» типу). Це і становить перспективу нашого подальшого дослідження.

#### **Література**

1. Ананьєв В.А. Основы психологии здоровья / В. А. Ананьєв. – СПб. : Речь, 2006. – Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – 384 с.
2. Кабаєва В. М. Формирование осознанного отношения к собственному здоровью у подростков : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / В. М. Кабаєва. – М., 2002. – 31 с.
3. Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с. : ил. – (Серия «Учебник для вузов»).

**ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ДИХАННЯ  
У КОНТЕКСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Більшість із нас звикли сприймати дихання як суто фізіологічну функцію. Людина рідко замислюється над тим, що її дихання – один з найнадійніших засобів визначення її внутрішнього стану і навіть стилю буття.

У психології зв'язок дихання з психічними функціями визначено давно. Відповідно до наукових досліджень і спостережень психологів-практиків, дихання є показником внутрішніх процесів і станів людини. Інтенсивність і глибина дихання напряму пов'язана з емоційними переживаннями і станами, що здавна застосовується у різних техніках саморегуляції та духовних практиках. Проте при ґрунтовній розробці практики застосування різних технік дихання для фізичного та психічного оздоровлення і самоуправління, у академічній психології бракує наукових досліджень, присвячених питанням взаємодії між психікою та диханням і застосуванню дихальних технік із метою впливу на психофізичний стан людини.

**Мета цієї публікації** – визначити деякі психофізіологічні властивості дихання, що використовуються для розробки і застосування дихальних технік.

*Дихання* (лат. *respiratio*) – складний безперервний біологічний процес, унаслідок якого живий організм із зовнішнього середовища споживає кисень, а виділяє вуглекислий газ і воду. З точки зору біохімічного підходу, дихання – це сукупність реакцій біологічного окиснення органічних енерговмісних речовин з виділенням енергії, необхідної для підтримання життєдіяльності організму [5].

Протягом усього свого життя людина вдихає і видихає повітря. Вона може прожити кілька тижнів без їжі та кілька днів без води, а без дихання – до 5–7 хв., після чого наступають незворотні зміни в мозку. Всі функції організму та психічні процеси людини прямо чи опосередковано пов'язані з диханням.

Неправильне дихання впливає на якість і фізичного, і психічного життя. Так, йоги вважають, що тривалість життя людини великою мірою залежить від того, як вона дихає. Якщо жива істота дихає часто і поверхово, то життя її короточасне. І навпаки, чим повніші та глибші вдихи і видихи, чим спокійніше людина дихає, тим довше вона живе. Тут варто звернути увагу ще на таке. Як відомо, дихання людей і окремих тварин можливе через ніс і ротову порожнину, з яких починаються верхні дихальні шляхи. Повітря, що надходить у легені через носову порожнину, очищується, зігрівається і знезаражується, чого не відбувається при диханні через ротову порожнину. Тому дихання через ніс вважається більш здоровим і правильним. У своєму повсякденні люди найчастіше дихають носом. Однак, у різних дихальних техніках часто використовуються різноманітні чергування дихання через ніс і рот. Наприклад, для очищувального дихання ефективним вважається вдих через ніс і глибокий видих через рот [3]. У деяких вправах ребефінгу використовуються вправи, засновані на інтенсивному диханні ротом.

За дослідженнями тілесно-орієнтованої психотерапії, дихання є засобом самовираження (О. Лоуен, Л. Мова). Так, відзначають, що тривожні, боязливі люди часто мають поверхневе або нерівномірне дихання. Коли людина дозволяє собі дихати вільніше, вона дозволяє собі більше спонтанності та свободи у своєму житті взагалі. Припускається, що тісний зв'язок дихання із психікою людини пов'язаний із особливостями регуляції цього фізіологічного процесу, яка здійснюється як нервовою так і гуморальною системами організму людини.

*Нервова регуляція дихання* забезпечується через дихальний центр у довгастому мозку. Дихальний центр забезпечує координовану ритмічну діяльність дихальних м'язів (скорочення і розслаблення), що викликає почергово вдих і видих, а також пристосування дихання до змін умов зовнішнього і внутрішнього середовища організму, зокрема замикання дихальних рефлексів: затримка дихання під час занурення тіла у воду; захисні рефлексивні кашлю й чхання; регуляція діяльності м'язів гортані, що узгоджують ковтання з диханням.

Робота дихального центру є автоматичною (вона не припиняється у сплячої і непритомної людини). Це зумовлюється нервовими імпульсами, які надходять із нервових закінчень легень, судин, м'язів, а також обумовлюється вмістом вуглекислого газу в крові. Нейрони дихального центру чутливі до вуглекислого газу: якщо в крові, що омиває дихальний центр, є надлишок вуглекислого газу, тоді збудливість дихального центру зростає і дихання стає частим і глибоким. Якщо вуглекислого газу в крові мало, то це викликає гальмування дихання. Так, при фізичних навантаженнях м'язи виконують посилену роботу і кількість вуглекислого газу в крові зростає, що стає однією з причин поглиблення і посилення дихальних рухів. Таким чином – через вміст вуглекислого газу в крові – відбувається *гуморальна регуляція дихання* [5].

Завдяки тому, що робота дихального центру контролюється корою великих півкуль головного мозку, людина може здійснювати довільне керування своїм диханням: загальмувати або прискорити дихання, дихати глибше або більш поверхнево, на деякий час затримувати дихання і за бажанням дихати грудьми або животом. Завдяки цій особливості можна здійснювати зворотній вплив на нервові центри: при частому і поверхневому диханні збудливість нервових центрів підвищується, а при глибокому – навпаки, знижується. Відповідно, дихання, у якому вдих переважає над видихом, сприяє мобілізації організму і психіки (мобілізуючий тип дихання); а дихання з перевагою видиху над вдихом – заспокоєнню (заспокійливий тип дихання) [1].

Таким чином, отримавши можливість свідомого контролю та регуляції власного дихання, людина набула потенційної здатності впливати на власний психоемоційний і фізичний стан. Ця здатність людини лежить в основі багатьох медитативних, релаксаційних, трансових технік. Найкраще цю здатність дослідили і використали йоги, які надають особливого значення диханню і створили про нього цілу науку. Дотримуючись думки, що від правильного дихання залежить добре здоров'я і подовження життя людини, вони виробили низку правил і норм, зокрема, контроль ритму дихання і його усвідомлення. Сукупність дихальних вправ, які виконують свідомо, і таким чином навчаються контролювати весь дихальний процес, у йозі називається *пранаяма*. Ці вправи спрямовані не лише на фізичне оздоровлення людини, а й на її психофізичне вдосконалення [4].

Отже, можна сказати, що одним із боків взаємодії «душа–дихання» є активний свідомий вплив на психіку людини через процес дихання. Умовно назвемо цей бік «активний».

Інший бік цієї взаємодії можна умовно назвати «пасивним». Розкривається він у наступному. Під час діагностики, зокрема у процесі психологічної роботи, особливу увагу звертають на характер дихальних рухів, а також частоту і глибину дихання.

Дихання здорової людини ритмічне, відрізняється однаковою частотою вдиху і видиху (16–20 подихів на хвилину). Якщо вдих або(і) видих утруднений, в акт дихання включаються допоміжні дихальні м'язи, чого не відзначається у здорових людей. Так, у людей із ослабленою нервовою системою частота дихання в середньому на 12% більша, ніж у людей із сильною нервовою системою [3].

На частоту і глибину дихальних рухів впливають різні подразники як із зовнішнього середовища, так і з середовища внутрішньо-психічного (емоції, переживання). Збудження потрапляє у відповідні ділянки головного мозку, а звідти досягає дихального центру. Звідти через відцентрові нерви збудження йде до дихальних м'язів. Внаслідок цього відбуваються прискорення і посилення, або сповільнення й послаблення дихальних рухів.

У стані спокою людина здійснює за хвилину 12–16 дихальних циклів, під час сну 10–12, а при фізичному навантаженні, тяжкій хворобі, душевному хвилюванні – 30–35. Печаль зменшує глибину дихання, а радість збільшує її. Психофізичне збудження при переживанні страху, гніву, люті тощо призводить до почастішання дихання. Збудження, що тривало зберігається і не знаходить розрядки, може призвести до гіпервентиляції. Урівноважений, приємний настрій приводить до спокійного і гармонійного ритму вдиху і видиху, як це буває уві сні. В стані жаху або раптового потрясіння може наступити короткочасна зупинка дихання [3].

Під час психотерапії дихання може використовуватися для діагностики актуального психічного стану клієнта, а також для швидкої корекції цього стану. Так, О. Копитін і Б. Корт зауважують, що затримка дихання є простою і доступною формою контролю над переживаннями. У повсякденному житті в момент переживання сильних почуттів нерідко відбувається неусвідомлена затримка дихання. Так людина намагається зупинити сильні переживання, наприклад, тривоги чи страху. Поява затримки дихання у клієнта під час психотерапевтичних і зокрема арт-терапевтичних сеансів може бути для спеціаліста одним із індикаторів емоційно заряджених моментів. Спостерігаючи за клієнтом під час створення ним малюнка, можна, наприклад, помітити, як відбувається зміна ритму і глибини його дихання на момент інсайту, творчого натхнення, «резонансу» з художнім образом і в інші значущі моменти сеансу. О. Копитін і Б. Корт також зауважують, що дихання є одним із об'єктів подвійного фокусування, тобто терапевт під час роботи з клієнтом має стежити як за диханням клієнта, так і за власним [2, с. 29–30].

Таким чином, «пасивний» бік взаємодії «душа–дихання» розкривається у можливості здійснювати спостереження за зовнішніми проявами дихання (власними чи іншої людини), і на основі цих спостережень робити відповідні висновки про актуальний фізичний і психічний стан людини.

Запропоноване нами визначення «активного» і «пасивного» боків взаємодії «душа–дихання» відповідає таким узагальненим задачам практичної психології як психогностика (пізнання людини) і психотехніка. *Психогностика* – через показники дихання можна пізнати та зрозуміти актуальні психічний і фізичний стани людини («пасивний» бік взаємодії «душа–дихання»). *Психотехніка* – через регуляцію і контроль дихання людина може здійснювати бажаний вплив на власний психофізичний стан («активний» бік взаємодії «душа–дихання»).

**Висновки.** Дихання є одним із небагатьох фізіологічних процесів, якими людина може керувати свідомо. Розуміння природи дихання дає можливість використовувати його для впливу на фізичний і психічний стан людини, що здавна використовується у різних практиках психофізичного самовдосконалення, зокрема в йозі. Дихання визначає і демонструє не лише актуальний психічний стан людини, але й стан її «Я», слугує способом обміну та встановлення рівноваги між індивідуумом і середовищем, що стає основою для здійснення відповідної психологічної роботи з людиною. Таким чином, у контексті завдань практичної психології можна говорити про два боки взаємодії «душа–дихання»: «активний» (регуляція психофізичного стану керування диханням) і «пасивний» (діагностика психофізичного стану за диханням).

## Література

1. Воробейчик Я. Н. Поклитар Е. А. Основы психогигиены / Я. Н. Воробейчик, Е. А. Поклитар. – К. : Здоровье. – 1989. – 184 с.
2. Копытин А. И. Техники телесно-ориентированной арт-терапии / А. И. Копытин, Б. Корт. – М. : Психотерапия, 2011. – 128 с.
3. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2008. – 1024 с.
4. Миланов А. Вправи йогів / А. Миланов, І. Борисова ; пер. з болгар. – 2-е вид., стереотип. – К. : Здоров'я, 1972. – 144 с.

УДК 159.9: 37.015.3

Д. Є. ПОТАПЧУК  
*Хмельницький національний університет*

## **ВПЛИВ СІМ'Ї НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

У контексті пошуку оптимальних шляхів збереження і зміцнення психічного здоров'я особистості, особливої актуальності набуває розгляд проблеми впливу сім'ї на психічне здоров'я її членів [1]. Ми маємо на увазі залежність душевного благополуччя особистості від внутрішньо-сімейних соціально-психологічних процесів та явищ, що мають місце у життєдіяльності сім'ї. У цьому аспекті нашу увагу привертає вплив сім'ї на своїх членів, які є студентами вищого навчального закладу (ВНЗ). Адже студенти по суті є ще дітьми, яких утримують батьки, батьківська сім'я відіграє в їхньому житті вельми важливу роль. Крім того, є категорія студентів ВНЗ, які вже й самі створили сім'ї. То ж все, що відбувається в сім'ї повною мірою відображається на їхньому душевному благополуччі. Звідси метою цієї статті є психологічний аналіз впливу сім'ї на психічне здоров'я студентської молоді.

За свідченням дослідників сімейно-шлюбних стосунків, сім'я є осередком суспільства, найважливішою формою організації особистого побуту, яка заснована на шлюбному союзі, стосунках між чоловіком і жінкою, батьками й дітьми, братами і сестрами та іншими близькими людьми, що живуть разом і ведуть спільне господарство. Отже, сім'я відіграє важливу роль в житті як окремої особистості, так і всього суспільства. Вона задовольняє потреби її членів та покликана виконувати певні функції [3-5]: виховну, яка задовольняє потреби бути батьком чи матір'ю, виховувати дітей та самореалізовуватись у дітях; господарську, яка задовольняє матеріальні потреби і сприяє збереженню здоров'я та відновленню фізичних сил; емоційну, яка задовольняє потреби в симпатії, повазі, емоційній підтримці та психічному захисті; первинного соціального контролю, що забезпечує дотримання суспільних норм, особливо тим її членам, яким важко співвідносити свою поведінку з існуючими правилами; статеву, що задовольняє статево-еротичні потреби членів сім'ї.

На жаль, специфіка життєдіяльності будь-якої сім'ї не завжди сприяє задоволенню потреб кожного свого члена. А це негативно позначається на їхніх психічних станах. Крім цього, індивідуально-психологічні особливості членів сім'ї, їхні взаємини, міжособистісні конфлікти у сім'ях, а також певні умови життя можуть порушувати виконання сім'єю зазначених вище функцій та спричинити виникнення душевного дискомфорту її членів. Іншими словами, будь-яка сім'я може стати чинником позитивного чи негативного впливу на особистість, на її фізичну та розумову діяльність. Все це залежить від того, наскільки та чи інша сім'я здатна нормально організувати свою життєдіяльність.

На думку Е. Г. Ейдемільера, В. Юстікіса, нормально функціонуюча сім'я – це сім'я, яка відповідально і диференційовано виконує свої функції, внаслідок чого задовольняється потреба в зростанні й змінах як сім'ї загалом, так і кожного її члена зокрема [6]. Однак, протягом всього життєвого циклу сім'я постійно зустрічається з різними труднощами та несприятливими умовами – хворобами, житлово-побутовими проблемами, конфліктами з соціальним оточенням, наслідками широких соціальних процесів (суспільних криз, стихійних нещасть). Через те перед сім'єю часто виникають непрості проблеми, які можуть негативно позначитися на її житті і порушувати душевну рівновагу членів сім'ї. Цілком логічно припустити, що при наявності таких проблем у сім'ях студентів, це негативно позначиться на результатах їхнього навчання. Адже студенти будуть знаходитися під впливом негативних емоцій, що не буде сприяти їхній продуктивній самостійній підготовці та активній роботі на заняттях.

Саме тому О. М. Моховіков вказує, що «сім'я, як і екстремальні ситуації, може бути джерелом травми і викликати у її членів важкі психічні переживання. У структурі сімейної травми центральне місце займають обтяжливі емоційні стани, що порушують службові, трудові чи навчальні взаємовідношення індивіда» [7, с. 154]. Крім цього науковець зазначає, що роль сімейного конфлікту буває ведучою, через те, що саме стосунки в сім'ї є головними у різноманітних взаємовідношеннях особистості, вони відрізняються багатогранністю і уразливістю члена сім'ї по відношенню до травмуючих внутрішньо-сімейних впливів.

На думку О. І. Бондарчук сукупність суб'єктивних психологічних факторів стабільності шлюбу і сім'ї можна об'єднати поняттям «психологічне здоров'я сім'ї» [8]. Під цим поняттям слід розуміти інтегральний показник динаміки життєво важливих для сім'ї функцій, що виражає якісний аспект соціально-психологічних процесів, які відбуваються в ній. Очевидно, що рівень психічного здоров'я сім'ї буде відображатися на рівні психічного здоров'я її членів. Звідси виникає потреба звернути нашу увагу на рівні психічного здоров'я сім'ї, які розрізняються дослідниками, а саме: норма, відхилення від норми та відсутність психологічного здоров'я сім'ї. Відхилення від норми та відсутність психологічного здоров'я сім'ї будуть негативно впливати на стан душевного благополуччя членів сім'ї. Адже ці рівні відображають часткову чи повну нездатність сім'ї самостійно коригувати дезорганізуючі дії її членів. Крім цього вони вказують на переважання внутрішньо-сімейного дискомфорту і практично повної автономності дій членів сім'ї щодо задоволення суто індивідуальних потреб. Що стосується психологічно здорової сім'ї, то для неї притаманні такі властивості: гуманність (турбота й увага до людини як найвищої сімейної цінності);



гармонійність (високий рівень сумісності членів сім'ї), життєздатність (стійкість проти впливу зовнішніх дестабілізуючих факторів) та ін. Отже психологічно здорова сім'я здійснює позитивний вплив на членів сім'ї. Звідси можна зробити висновок, що в такому випадку вона буде виступати в ролі суб'єкта збереження психічного здоров'я студентів як членів сім'ї.

До переліку кризових подій у сім'ї дослідники [4; 6] відносять різні ситуації. Однак їх аналіз дозволяє нам виявити, що найчастіше до кризових подій у сімейно-шлюбних стосунках слід відносити: смерть одного із членів сім'ї, розлучення, кримінальна справа чи вирок суду, смерть, травма чи хвороба членів сім'ї, сімейні конфлікти, борги, наркоманія чи алкоголізація в сім'ї, вступ до релігійних сект членів сім'ї та інші. Крім цього для сімей студентів є актуальними такі проблемні ситуації як: відсутність житла, брак коштів, відсутність можливості працевлаштування, а також відсутність можливості допомогати батькам (особливо хворим чи пристарілим), які проживають далеко від місця навчання. Цілком очевидно, що вказані вище внутрішньо-сімейні проблеми можуть мати негативний вплив на психічне здоров'я студентів і, відповідно, негативно позначатися на результатах їхнього навчання. Проте це припущення потребує експериментального підтвердження, що власне кажучи, має бути перспективою подальшого вивчення вказаного проблемного питання.

Таким чином, проаналізувавши думки дослідників сімейно-шлюбної взаємодії, можна зробити висновок про те, що сім'я студента, в залежності від рівня її соціально-психологічної стабільності, стратегії поведінки може виступати джерелом психічної травми студента як члена сім'ї (як члена подружньої пари чи як дитини), або ж джерелом відновлення фізичних та психічних сил. Здатність сім'ї протистояти труднощам і порушенням великою мірою залежить від уміння її членів усвідомлювати і розв'язувати свої проблеми та крок за кроком створювати модель стабільної сім'ї. Звідси виникає потреба вести мову про загальну психологічну просвіту студентської молоді з питань психології сім'ї. Знання про психологічні особливості міжособистісної сумісності, шлюбні чинники та інші сторони сімейного життя допоможуть усвідомлювати студентами як членам сім'ї, її роль в збереженні душевного благополуччя людини. Крім цього у членів сім'ї, в першу чергу у шлюбних партнерів, з'являється можливість спрямувати вплив сім'ї на своїх членів в позитивне русло, зберігаючи тим самим психічне здоров'я один одного.

#### Література

1. Потапчук Є. М. Сім'я як суб'єкт збереження психічного здоров'я особистості / Є. М. Потапчук // Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К, 2002. – Т. IV, ч. 6. – С. 214–218.
2. Левицька Т. Л. Створення студентською молоддю стабільної сім'ї: реалії та проблеми / Є. М. Потапчук, Т. Л. Левицька // Культура в сучасному українському суспільстві: стан та проблеми : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 6–7 червня 2008 р.) / Київський нац. ун-т культури і мистецтв. – К. : КНУКіМ, 2008. – С. 380–384.
3. Ковалёв С. В. Психология современной семьи : книга для учителя / С. В. Ковалёв. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
4. Олифирович Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – СПб. : Речь, 2006. – 360 с.
5. Харли У. Ф. Законы семейной жизни / Уиллард Ф. Харли ; пер. с англ. Ю. А. Цыганкова. – М. : Протестант, 1992. – 208 с.
6. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : «Питер», 1999. – 656 с.
7. Моховиков А. Н. Телефонное консультирование / А. Н. Моховиков. – К. : Украинский научно-исследовательский институт проблем молодежи, 1994. – 191 с.
8. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості : навч. посіб. для студ. / О. Ф. Бондаренко. – Харків : Форма, 1996. – 239 с.

УДК 159.98

А. М. ПРИХОДЬКО

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

#### **ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ БАЛІНТ-ГРУП ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЛІКАРЯ ТА ПАЦІЄНТА НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ**

Новий рівень відношень пацієнта у взаємодії із лікарем, що спостерігається у розвинутих країнах, є позитивним зрушенням у бік гуманізації, проте вимагає більшого ступеня довіри до представника медичного закладу, оскільки її недостатність призводить до порушень комплаєнсу.

В Україні щодо втілення цієї світової тенденції існують суттєві особливості. Насамперед, це стосується роботи лікаря, у якого часто відсутнє необхідне обладнання та медикаменти для надання адекватного рівня медичної допомоги, що відображається і на якості взаємодії пацієнта і лікаря. Також у

суспільстві спостерігається недостатнє розуміння значення психологічної складової взаємодії лікаря та пацієнта для успіху лікувального процесу. У цій діаді існує проблема розвитку гуманістичних відносин.

**Завдання представленого дослідження** полягало у тому, щоби на основі виявлених у попередній роботі [1] ключових психологічних детермінант взаємодії лікаря з пацієнтами сфери репродуктивного здоров'я, які мають статистично значущу кореляцію із суб'єктивною задоволеністю пацієнтів лікуванням, підібрати адекватний метод їх розвитку у формі навчання.

**Матеріали та методи.** Методологічна основа дослідження – узагальнення напрацювань у сфері медичної психології та соціальної медицини з використанням загальнонаукових способів аналізу та синтезу. Інформаційне підґрунтя – періодичні вітчизняні та зарубіжні видання, монографії, збірники.

**Результати.** Ефективна комунікація між лікарем і пацієнтом виконує дві основні функції: обмін клінічною інформацією та створення продуктивної взаємодії між ними [2, 3]. Тобто, комунікація постає джерелом встановлення та налагодження взаємодії. Саме в ній проявляється більшість психологічних чинників, що детермінують взаємодію. Комунікація надає переваги, які включають задоволеність пацієнтів, прихильність до лікування, поліпшення самопочуття, ослаблення симптоматики, зниження психологічного стресу і, як наслідок, сприйняття пацієнтом компетентності лікаря.

Існує розбіжність поглядів щодо того, який саме шлях є найбільш ефективним для вивчення навичок спілкування, але є докази того, що для студентів емпіричні (експериментальні) методи навчання більш бажані та ефективніші, ніж дидактичні демонстрації або лекції [2]. Тому для розвитку комунікативних навичок лікарів та студентів-медиків нами була вибрана тренінгова форма навчання.

Також залишається невирішеним питання про те, які методи навчання підходять тим чи іншим студентам. У багатьох західних програмах використовують інсценування за сценарієм консультації пацієнта лікарем і подають зворотній зв'язок у вигляді відео, на якому можна побачити навички інтерв'ювання студента. Проте залишається не дуже зрозумілим – чи задовільно ці навички переносяться на реальну ситуацію з пацієнтом. Вибір методу навчання є досить індивідуальним для кожної окремої людини, проте уявлялось доцільним пов'язати його з загальним питанням – на якій стадії навчання і впродовж якого часу студенти мають опановувати комунікативні навички. Спираючись на аналіз результатів досліджень у цій галузі [2-6], можна зробити висновок, що неперервне навчання повинно тривати не менше року, що цілком можливо у студентський період. Така тривалість нівелює індивідуальні схильності до засвоєння матеріалу через той чи інший метод навчання. Це навчання у медичному освітньому закладі важливо починати вже з перших років перебування у ньому [2].

При дослідженні психологічних детермінант взаємодії лікаря з пацієнтами сфери репродуктивного здоров'я виокремлені основні з них: захисні механізми особистості; симптоми емоційного вигорання; тип ставлення до хвороби; уявлення про хворобу; тип взаємодії з пацієнтом; самооцінка процесу та результату професійної діяльності лікарів та взаємостосунків з пацієнтами; оцінка якості, тривалості та результатів лікування пацієнтами; суб'єктивна задоволеність лікуванням, що є інтегративним показником багатьох складових, серед яких чільне місце займає довіра. Показано, що задоволеність пацієнтів взаємодією залежить не лише від дій лікарів, але й в значній, подекуди значно більшій, мірі від психоемоційного та психосоматичного станів самих пацієнтів, що означає важливість набуття та опанування лікарем комунікативних навичок, емпатії тощо [1]. Також було показано, що незадоволеність собою та напруження, які негативно корелюють із задоволеністю взаємодією лікарів із пацієнтами, так само негативно корелюють із суб'єктивною задоволеністю пацієнтів лікуванням. Це означає, що лікар, який перебуває у стані напруги, незадоволений собою (зниження рівня самооцінки), ймовірно менше здатний до налагодження позитивного комплаєнсу [10].

Створення хороших стосунків у діаді лікар-пацієнт вимагає багатьох навичок. Середовище керованої медичної системи створює можливості для управління ефективністю комунікації та обслуговування стосунків «лікар-пацієнт». Важливо наголосити на необхідності навчати цим вмінням, ефективно використовуючи семінари, перегляд відео, спостереження, та інші методи навчання, що базуються на реальних прикладах. Основна ідея Балінт-груп полягала насамперед у тому, щоб навчити лікарів усіх спеціальностей розуміти хворобу не тільки як результат дії певних природних причин, не як злісний удар долі, а бачити в ній прояв страхів і психологічних конфліктів хворої людини [7]. Такий підхід, на нашу думку, співзвучний медичній парадигмі 21-го століття, орієнтованій на відносини, в які включена точка зору пацієнта, на противагу парадигмі 20-го століття, що вивчала живу матерію на різних рівнях її організації (організмному, тканинному, органному, клітинному, субклітинному) [9]. Принцип Балінт-групи, розроблений для поглиблення розуміння між лікарем і пацієнтом, виявився корисним для контролю інтеракційних процесів у різних сферах. Накопичений позитивний досвід дозволяє розширити цей вид навчання і застосовувати його як засіб контролю та поліпшення взаємодії викладачів та студентів разом із іншими формами медичної підготовки [8]. Але для участі в Балінт-групах необхідно бути психологічно стійким, неупередженим та відкритим новому досвіду.

Багатьом клінічним проблемам притаманна невизначеність. Вона є джерелом стресів, а отже і професійного вигорання – показано, що працівники сфери акушерства та гінекології мають високий ризик розвитку цього синдрому [13]. Лікарі також повинні вміти допомогти пацієнтам впоратися з невизначеністю, що найефективніше відбувається за умови довірчих стосунків та хороших комунікативних навичок. Те, що через рік після введення Балінт-навчання інтерес і довіра у вирішенні психологічних аспектів взаємодії підвищується, свідчить, що такий метод для вітчизняного медичного співтовариства є вкрай необхідним.

В той же час цінність Балінт-тренінгів у програмах акушерства та гінекології залишається не зовсім визначеною. Вони розвивають компетенції професіоналізму і навичку інтерперсональної взаємодії, але Балінт-навчання орієнтоване на процес. Складно виміряти його результати кількісними методами та вважати їх прямим наслідком Балінт-тренінгу. Якісна оцінка, багатоцентрове моделювання та ін. можуть виявитися корисними для виміру його внеску у розвиток психологічної взаємодії. Також, його можна оцінити, за допомогою використання наративів [12]. Балінт-тренінг є безпечним і підтримуючим методом, який стимулює рефлексію, сміливі припущення та пропонує альтернативні підходи до налагодження взаємодії з пацієнтами. Заохочення медичного персоналу до Балінт-тренінгів повинно підтримуватися керівництвом медичних закладів [11].

**Висновок.** Балінт-група є безпечним і підтримуючим методом, що стимулює розвиток психологічних характеристик, необхідних для ефективного взаємодії лікаря і пацієнта. Необхідно його впровадження у вітчизняну медичну сферу, починаючи з перших років навчання фахівців.

### Література

1. Психологічні аспекти медичної допомоги при репродуктивних розладах / А. М. Приходько, Т. М. Поканевич, О. І. Максіян [та ін.] // Гігієна населених місць : зб. наук. пр. / МОЗ України, АМН України, ІГМЕ. – Вип. 59. – К., 2012. – С. 348–354.
2. Yakeley J. Psychodynamic approaches to teaching medical students about the doctor-patient relationship: randomised controlled trial – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pb.rcpsych.org/content/35/8/308.full>.
3. The effectiveness of Balint training for medical students. In *The Doctor, the Patient and their Wellbeing – World Wide Proceedings of the 13th International Balint Congress* /Eds J Salinsky, H. Owen. – Ruckzuckdruck, 2003. – P. 104–108.
4. Further challenges in measuring communication skills: accounting for actor effects in standardized patient assessments/ S. J. Lurie, C. J. Mooney, A. C. Nofziger, S. C. Meldrum, R.M. Epstein // *Med Educ.* – 2008.– V. 42. – P. 662–668.
5. Shapiro J. Walking a mile in their patients' shoes: empathy and othering in medical students' education / J. Shapiro // *Phil Ethics Humanities Med.* – 2008. – V. 3. – P. 10.
6. Nogueira-Martins M. C. Medical students' perceptions of their learning about the doctor-patient relationship: a qualitative study / M. C. Nogueira-Martins, L. A. Nogueira-Martins, E. R. Turato // *Med Educ.* – 2006; 40: 322-8.
7. Бурлачук Л. Ф. / Л. Ф. Бурлачук, А. С. Кочарян, М. Е. Жидко. – Психотерапия : учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2007. – 480 с.
8. Fabry G. Balint groups as a powerful supervising tool in medical education/ G. Fabry. – *Medical Psychology.* – Freiburg : Albert-Ludwigs-University. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.medpsych.uni-freiburg.de/poster/poster\\_kopenhagen.pdf](http://www.medpsych.uni-freiburg.de/poster/poster_kopenhagen.pdf).
9. Roter D. The enduring and evolving nature of the patient-physician relationship [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.pec-journal.com/article/S0738-3991\(99\)00086-5/](http://www.pec-journal.com/article/S0738-3991(99)00086-5/)
10. Солондаев В. В. Комплайенс в общении врач-больной / В. В. Солондаев, Д. В. Сумеркина [Електронний ресурс] // *Медицинская психология в России : электрон. науч. журн.* – 2011. – № 4. – Режим доступа : [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru)
11. Kjeldmand D. Difficulties in Balint groups: a qualitative study of leaders' experiences / D. Kjeldmand, I. Holmstrom // *British Journal of General Practice.* – 2010. – № 11. – P. 808–814.
12. Rabin S. Doctors' narratives in Balint groups/ S. Rabin, B. Maoz, G. Elata-Alster // *Br. J. Med. Psychol.* – 1999. – Mar; 72 (Pt 1) : 1215 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10194577#>.
13. Ghetti Ch. Burnout, Psychological Skills, and Empathy: Balint Training in Obstetrics and Gynecology Residents / Ch. Ghetti // *J. Grad. Med. Educ.* – 2009. – V. 1, № 2. – P. 231–235.

УДК 378:616-07:61

С. С. ПУДОВА

*Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова*

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У РОБОТІ З МЕДИЧНОЮ АПАРАТУРОЮ В ПОЗААУДИТОРНИЙ ЧАС**

**Постановка проблеми.** За результатами наших досліджень, при вивченні медичної та біологічної фізики не менше 95% студентів-медиків цікавляться інформацією, пов'язаною з медичною апаратурою, та практичними навичками роботи з нею. Часто для задоволення цього інтересу майбутнім лікарям потрібно вивчати інформацію поза підручниками з біофізики. Як показує досвід, більшість студентів зацікавлені в таких знаннях і готові до здійснення пошукової самостійної діяльності в позааудиторний час.

**Аналіз досліджень та публікацій.** В Україні дослідженням педагогічних умов, спрямованих на підвищення професійної компетентності майбутніх лікарів при роботі з медичною апаратурою, займалися Л. Ф. Ємчик, Ю. В. Сосновський, Н. В. Стучинська, Ю. П. Ткаченко, Т. Ю. Чеська та інші. Дослідники виділяли коло питань, на які необхідно звертати увагу студентів-медиків при вивченні медичної апаратури [2, 4], розглядали можливості проведення лабораторних робіт з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [3–5]. Подальшого дослідження потребують організаційно-педагогічні умови вивчення студентами медичної апаратури за окремими спеціальностями (лікувальна справа, педіатрія, медико-профілактична справа, стоматологія) в аудиторній та позааудиторній роботі студентів-медиків.

**Мета публікації** полягає в розкритті одного з напрямків позааудиторної самостійної роботи студентів-медиків, спрямованого на вивчення медичної апаратури в лікувальних та діагностичних центрах, а також у виділенні елементів професійної культури, які формуються в майбутніх лікарів при здійсненні подібної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** У ході нашого дослідження було виявлено, що сильний вплив на формування професійної компетентності при роботі з медичною апаратурою здійснюється під час збору майбутніми лікарями необхідної інформації в клініках, діагностичних центрах тощо. Завдання студентів-медиків полягає в представленні технічної інформації щодо наявної медичної апаратури в досліджуваних медичних центрах, терапевтичних кабінетах, стоматологічних клініках тощо. У процесі власної науково-дослідницької діяльності студенти спілкуються з лікарями, роблять фотознімки наявних медико-технічних комплексів, знімають відео про використання медичної апаратури, вивчають технічні паспорти й записують технічні характеристики приладів. Отримані в лікарнях відомості студенти доповнюють фаховою інформацією про напрямки та можливості використання медичної апаратури, яка вивчається, можливий вплив на організм фізичних факторів, поширеність такої апаратури в Україні та за її межами.

За наявності студентів, які працюють над однією темою, вивчають подібні медико-технічні комплекси, є можливість створення дослідницької групи з подальшою спільною обробкою зібраного матеріалу та його презентацією. Результати досліджень студентів-медиків можуть бути представлені перед академічною групою, потоком, факультетом або курсом. За можливості, роботу медичної апаратури демонструють у реальному часі.

Здійснення першокурсниками науково-дослідницької діяльності в медичних установах з метою вивчення сучасного медичного обладнання, методів діагностики, лікування, хірургічного втручання сприяють формуванню в майбутніх лікарів клінічного мислення, інформаційної культури, науково-дослідницької культури, вмінь та навичок безперервної професійної освіти, професійної етики, професійної компетентності в напрямі медичної апаратури. Остання включає в себе наступні елементи: знання принципу роботи діагностичної й лікувальної апаратури та правил техніки безпеки під час її застосування; знання впливу фізичних факторів на організм людини при використанні медичної апаратури; знання сучасних методів діагностики та лікування хворих; вміння та навички роботи з медичною апаратурою.

Для проведення студентами збору інформації щодо медичної апаратури в лікарнях потрібен дозвіл (усна домовленість) медичної установи. Зазвичай подібні дослідження проводять студенти, чий знайомі або рідні працюють в лікарнях. Невеликий відсоток студентів-дослідників (5–10% від учасників) самостійно (без зовнішніх зв'язків) знаходить місця дослідження. У період з 2004 по 2012 рік на кафедрі біофізики Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова студенти, які проводили збір інформації в лікарнях, в основному працювали в напрямі стоматології. Припускаємо, що це пов'язано з достатньою кількістю стоматологічних клінік, кабінетів, центрів у місті Вінниці та більшою можливістю домовитися про дослідження в невеликій приватній медичній установі порівняно з міським або обласним медичним центром.

Загальна кількість студентів, які беруть участь у таких дослідженнях, становить до 2% першокурсників на рік. На окремих факультетах кількість дослідників може становити до 5% за кожною зі спеціальностей. Малий відсоток дослідників відносно загальної кількості студентів-медиків на першому курсі пояснюється великим обсягом та тривалістю науково-дослідницької діяльності порівняно зі звичайним пошуком інформації в різних друкованих та електронних джерелах.

Крім професійного інтересу та свідомого підвищення професійних знань, мотивом до проведення першокурсниками дослідження в лікарнях є додаткові бали за індивідуальну самостійну роботу в позааудиторний час. Кількість балів за подібну діяльність перевищує бали, які можна отримати за написання й захист реферату, та може сягати балів, які можна отримати за участь у студентській конференції. Збільшення кількості студентів-дослідників у лікувальних та діагностичних центрах міста можливе при створенні умов, за яких у першокурсників не буде необхідності самостійно здійснювати пошук медичної установи. Цю ділянку роботи може виконувати кафедра біофізики або медичний університет, завчасно домовившись з медичними установами.

Враховуючи досвід проведення науково-дослідницької діяльності студентів-медиків в лікувально-діагностичних установах в напрямі збору інформації, в перспективі вбачаємо можливими організацію й проведення командного дослідження з використанням методу проектів. Команда дослідників може охопити більшу кількість медичних центрів для дослідження й здійснити загальну характеристику використання досліджуваного виду медичної апаратури в певному місті, районі міста, декількох містах тощо. Зібрана інформація, фотознімки, відеоматеріали в подальшому можуть використовуватися на занятті при вивченні відповідних тем.

Подібна командна робота студентів-медиків, крім формування професійної компетентності при роботі з медичною апаратурою, сприяє формуванню професійних здатностей, якими повинен володіти випускник вищого медичного закладу України: «самостійне визначення цілей та задач особистої діяльності», «організація особистої діяльності як складової колективної діяльності», «вибір стратегії спілкування», «здійснення пізнання» [1].

**Висновки.** Створення організаційно-педагогічних умов у процесі вивчення медичної та біологічної фізики для здійснення позааудиторної науково-дослідницької діяльності студентів-медиків у лікувальних та діагностичних центрах з метою більш детального вивчення сучасного медичного обладнання підвищує ефективність впливу на формування професійної культури майбутніх лікарів. При цьому спостерігається значний вплив на формування професійної компетентності в роботі з медичною апаратурою (знання, вміння, навички роботи з медичним обладнанням).

#### Література

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 7.110101 «Лікувальна справа» напряму підготовки 1101 «Медицина» / затв. Наказом Міністерства освіти і науки України від 16 квітня 2003 р. № 239.
2. Емчик Л. Ф. Прогностическое обоснование содержания обучения физике в медицинских вузах : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Л. Ф. Емчик : НИИ педагогики УССР. – К., 1986. – 230 с.
3. Сосновський Ю. В. Технологія використання комп'ютерних моделей при вивченні медичної й біологічної фізики [Електронний ресурс] / Ю. В. Сосновський, Т. О. Соколова. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/ped/2011\\_89/sosanov.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_89/sosanov.pdf)
4. Стучинська Н. В. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін : дис.... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Н. В. Стучинська ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2008. – 483 с.
5. Ткаченко Ю. П. Методика проведення лабораторно-практичних занять з курсу «Медична і біологічна фізика» на основі інформаційно-комунікаційних технологій [Електронний ресурс] / Ю. П. Ткаченко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 2 (22). – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/2011\\_2/11tyupkt.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/2011_2/11tyupkt.pdf)

УДК 159.9:616-092.11

О. Л. САВЧУК

*Міжрегіональна академія управління персоналом  
Хмельницький інститут імені Митрополита Київського і всієї України,  
Предстоятеля Української Православної Церкви Блаженнішого Володимира*

#### **ПІЗНАННЯ ПСИХОСОМАТИЧНИХ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ ЯК ОДИН ІЗ АСПЕКТІВ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ПСИХІЧНОГО ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ**

Одним із головних завдань практичної психології є забезпечення здорового способу життя людей через формування у них відповідних психологічних знань, умінь і навичок.

Поряд із загальною освіченістю і ґрунтовною професійністю, для досягнення людиною повноти щастя, стійкості здоров'я та особистісної творчої ефективності необхідне досягнення нею відомого рівня психосоматичної культури. Інакше кажучи, будь-хто з нас потребує повної згоди з власним тілом [4, с. 26–27]. Наш організм відображає все те, що ми ретельно приховуємо навіть від самих себе, але рано чи пізно, проблеми, що накопичилися, дають про себе знати, вони проявляються у вигляді тих чи інших захворювань. «Якщо ми женемо проблему у двері – вона, у вигляді симптому, лізе до нас у вікно» (З. Фрейд).

*Психосоматика* (від грецького *psyche* – душа и *soma* – тіло) – наука про взаємозв'язок психіки і тіла. Порушення функцій внутрішніх органів і систем, виникнення і розвиток яких пов'язані із нервово-психічними факторами, переживанням гострої чи хронічної психологічної травми, специфічними особливостями емоційного реагування особистості отримало назву «психосоматичні розлади».

Уявлення про тісний взаємозв'язок самопочуття людини з його психічним, насамперед, емоційним станом описані ще у вченнях Гіппократа, Платона, давньокитайській медицині, медицині середніх століть тощо.

Спектр психосоматичних розладів дуже широкий і включає в себе: психосоматичні реакції – короточасні зміни різних систем організму (підвищений тиск, прискорене серцебиття, почервоніння і т. д.), соматоформні розлади (постійні скарги на біль і неприємні відчуття, функціональні розлади, чіткий взаємозв'язок скарг пацієнта з психологічними факторами); конверсійні розлади (з чіткими і символічними проявами особистісних особливостей пацієнтів і впливом психотравмуючих факторів) і, власне, психосоматичні захворювання.

Що ж викликає психосоматичні реакції і психосоматичні розлади?

В основі психосоматичних розладів лежить такий механізм психологічного захисту, як «витіснення»: людина намагається не думати про неприємності, заперечувати проблеми, не аналізувати їх, уникати. Витіснені таким чином проблеми переходять з того рівня, на якому вони виникли, тобто з

соціального (міжособистісних відносин) чи психологічного (нереалізованих бажань і прагнень, придушених емоцій, внутрішніх конфліктів) на рівень фізичного тіла. Тобто, виникнення психосоматичних розладів на пряму пов'язане із придушенням своїх емоцій і бажань.

Розвиток знань відносно впливу емоцій на органічні процеси в тих органах, які не керуються свідомо, приходять на той період, коли американський фізіолог Уолте Кеннон (1871–1945) запропонував нову ідею, що народилася з його оригінальних досліджень фізіологічного ефекту гніву і страху. Страх і гнів стимулюють кору наднирників, внаслідок чого адреналін активізує вуглеводний обмін таким чином, що починає сильно виділятися цукор для підтримки енергії, організм, який повинен спрямувати всі свої сили для того, щоб справитись із надзвичайною ситуацією, що включає страх чи гнів, не може дозволити собі розкіш перетравлювати і засвоювати їжу [3, с. 134–144].

Думки І. К. Хейнрота (1773–1843) про те, що внутрішній душевний конфлікт породжує соматичні захворювання, вислуховувались його сучасниками з великою цікавістю, проте, його намагання довести те, що всі хвороби є наслідком гріхів і порочного життя, сприймалися з недовірою. Його ідеї знайшли розуміння вчених лише у 1980-ті роки, майже через 100 років [3, с. 72–73].

За словами іншого німецького вченого Г. В. Гроддека (1866–1934): “У кожній хворобі скриті тенденції до самовиліковування. Вони є навіть у раці. Навіть в процесі вмирання ще розпоряджається життя, яке намагається лікувати і вести до цілісності, до можливо кращого існування при поганих умовах”. Хвороба може бути зверненням до себе чи спробою впливу на інших людей. Вона може бути мольбою про увагу до себе і засобом шокової самотерапії [3, с. 144–145].

Американський психоаналітик Ф. Александер (1891–1964) указав сім класичних психосоматичних хвороб, таких як: есенціальна гіпертонія, виразкова хвороба шлунка і дванадцятипалої кишки, ревматоїдний артрит, тиреотоксикоз, бронхіальна астма, виразковий коліт і нейродерміт.

На сучасному етапі виокремлено багато психосоматичних розладів і дано їм причинні пояснення, наприклад:

– *серцево-судинні захворювання* пов'язані насамперед із наявністю конфлікту між високим соціальним контролем поведінки і нереалізованою потребою індивіда у владі; ще, серце пов'язане із любов'ю, тому іноді операції на серці не приносять видужання, якщо має місце розвив відносин із близькою людиною і багато інших причин психологічного характеру;

– *ревматоїдний артрит* пов'язаний із придушенням емоцій з акцентом при вихованні дитини на високі моральні принципи; відчуття, що на людину покладено занадто багато обов'язків;

– *бронхіальна астма* пов'язана із протиріччям між “бажанням ніжності” і “страхом перед ніжністю”;

– *онкологічні хвороби* є наслідком накопиченої глибокої образи та відчуття великого жалю людини до себе;

– *надлишкова вага* пов'язана із потребою у захисті т. д. [1, с. 27–39].

Тобто, стан тіла людини – ні що інше як пряме відображення її переконань.

На думку Ю. Орлова, кожна емоція людини є продуктом розуму. Однак у людини розумова поведінка може бути різною. При *патогенному мисленні* стрес, напруженість можуть посилюватись і підвищувати ймовірність виникнення психосоматичних захворювань. Джерело патогенного мислення – роздуми, уявлення, пов'язані з образою, соромом. Заздрістю, невдачею, страхом, іншими негативними емоціями. Кожна емоція є згубною, якщо вона повністю керує поведінкою людини, цілком володіє нею. Але є й інший тип мислення, який, навпаки сприяє подоланню негативних емоцій. Це *саногенне*, тобто *оздоровче, мислення*. Людина не може стати дійсно здоровою, якщо сама не навчиться керувати станом душі, своїми емоціями та думками. Т. Титаренко зауважує, що патогенне мислення – це відносно нормальний, а не патологічний процес, але воно має певні риси, через які може породжувати хворобу. Ю. Орлов вирізняє декілька рис *патогенного мислення*:

– повна свобода уяви, мрійливість і відрив від реальності, внаслідок чого мимовільність уяви переноситься на негативні образи, які сприяють виникненню мимовільних емоційних та інструментальних реакцій. Якщо у людини відсутня звичка контролювати і стримувати вільний перебіг образів уяви та думок, серед яких можуть бути і шкідливі, то останні оволодівають свідомістю, насичуються почуттями та закріплюються. Потім такі патогенні думки можуть стати панівними і реалізувати свою руйнівну силу;

– акти мимовільного розмірковування та уявлення можуть поєднуватися з певними переживаннями і набувати великої енергії почуттів, що сприяє накопиченню негативного досвіду;

– повна відсутність рефлексії, тобто здатності розглядати свій стан, так би мовити, збоку, аналізувати його, виявляти фактори впливу і причинні зв'язки.

– тенденція пестити у собі та зберігати певні почуття (образу, ревнощі, страх, сором), повна відсутність потягу до звільнення від цих переживань, нерозуміння того, що саме ця тенденція поступово призводить до формування патології;

– неусвідомленість тих розумових операцій, які породжують емоції, коли людина не може ні розуміти, ні контролювати автоматизовані дії свого розуму. Тому такій людині притаманне ставлення до емоцій як до реальності, котра не залежить від свідомості, породжується сама собою і якою не можна керувати.

*Саногенне мислення* є значно складнішим. Воно має спиратися на внутрішні цілі, на досягнення більш повної інтеграції уявлення людини про себе. Ефективність саногенного мислення передбачає високу психологічну культуру людини.

Саногенному мисленню за Ю. Орловим, притаманні такі особливості:

– динамізм зв'язку “Я” зі світом образів, в якому відображаються життєві ситуації. З одного боку для “Я” характерне повне занурення у діяльність, спілкування, творчість, унаслідок чого зникає все, крім предмета діяльності. З іншого боку, для “Я” характерне відокремлення від ситуацій та образів, насичених негативним емоційним змістом. Ця особливість мислення виявляється у рефлексії або інтроспекції, завдяки чому “Я” робить об'єктом розгляду саме образи та емоційні реакції на них. У процесі саногенного мислення суб'єкт відокремлює себе від власних переживань і спостерігає за ними;

– інтроспекція спрямована всередину себе, здійснюється на фоні глибокого внутрішнього спокою;

– саногенне мислення базується на конкретному уявленні про структури тих психічних станів, які контролюються. Самоспостереження та самоконтроль неможливі без знання психології почуттів, психології особистості;

– оволодіння саногенним мисленням передбачає розширення кругозору, загальної внутрішньої культури, яка включає в себе розуміння витоків походження стереотипів, програм культурної поведінки, особливостей побудови архетипу;

– саногенне мислення неможливе без достатньо розвинутої концентрації уваги на об'єктах розмірковування [2, с.103–106].

Отже, людське тіло живе своїм життям, нерозривно пов'язаним із життям психічним, проте до нього не зводиться. Тіло людське – не бездушний механізм, але й у визначеному сенсі рівноправний партнер. Воно не лише храм духу, але й один з аспектів цього духу, що розуміється як життя, що спонтанно розвивається у всій його тотальності. Тому вивчення різних аспектів психосоматики – науки про взаємозв'язок тілесного і психічного – для будь-якої людини може вважатися однією з найважливіших умов професійної і особистісної самореалізації. Ретельний аналіз своєї поведінки, своїх думок, уміння зробити тверезі висновки та конструктивно переживати негативні емоції – є перемогою людини над собою. Адже психічне здоров'я, цей природний дар в багатьох випадках залежить від уміння організувати своє життя.

#### Література

1. Владиславский В. Человек сам себе друг, сам себе враг / В. Владиславский. – Мн. : Выш. шк., 1988. – 173 с.
2. Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева [та ін.]. – 3-тє вид., стереотип. – К. : Либідь, 2006. – 536 с.
3. Психосоматика: Взаимосвязь психики и здоровья : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Мн. : Харвест, 1999. – 640 с. – (Библиотека практической психологии).
4. Семке В. Я. Умейте властвовать собой, или Беседы о здоровой и больной личности / В. Я. Семке. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1991. – 237 с. – (Человек и окружающая среда).

## НАШІ АВТОРИ

**Антонова Зінаїда Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Бабій Ірина Володимирівна** – аспірантка Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України (м. Львів).

**Багрій Ганна Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, викладач кафедри перекладу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

**Баклицький Іван Олександрович** – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (м. Львів).

**Барановська Лілія Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету (м. Київ).

**Барановський Михайло Миколайович** – доктор сільськогосподарських наук, професор, професор каф. біотехнології Інституту екологічної безпеки Національного авіаційного університету (м. Київ).

**Берегова Наталія Петрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Бережко Ольга Леонідівна** – Директор навчально-методичного центру “Aviation English” Інституту ІКАО, Національного авіаційного університету (Київська обл., м. Вишгород).

**Берека Віктор Євгенович** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Боднарук Ірина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музики факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

**Бойко Галина Олегівна** – викладач французької та англійської мов Педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка (м. Львів).

**Бойко Тетяна Валеріївна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (м. Чернігів).

**Бондаренко Зоя Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та корекційної освіти факультету психології, заступник декана факультету психології з виховної роботи Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара (м. Дніпропетровськ).

**Браніцька Тетяна Романівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, (м. Вінниця).

**Броцило Олена Юрївна** – аспірантка Донецького національного університету, провідний фахівець організаційного відділу управління цивільного захисту у м. Донецьку ГТУ МНС у Донецькій області (м. Донецьк).

**Варгата Оксана Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Василик Володимир Вікторович** – здобувач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця).

**Вахніна Вікторія Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та організації роботи з кадрами Академії управління МВС Росії (Россія).

**Висоцька Олена Вікторівна** – викладач кафедри англійської мови Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ).

**Вознюк Оксана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарної та соціально-економічної підготовки Львівської філії Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна (м. Львів).

**Войтюк Олена Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

**Войціх Інна Володимирівна** – викладач кафедри психології Хмельницького інституту соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (м. Хмельницький).

**Волкова Катерина Сергіївна** – старший викладач кафедри соціальної педагогіки Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків).

**Волобуєва Олена Федорівна** – доктор психологічних наук, професор, начальник факультету іноземних мов Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

**Гаврилюк В'ячеслав Костянтинівич** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету, лікар-психіатр Хмельницького обласного психоневрологічного диспансеру (м. Хмельницький).



**Головацька Юлія Богданівна** – асистент кафедри теорії і практики перекладу Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка (м. Тернопіль).

**Гомонюк Олена Михайлівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Горохівська Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та соціального управління Інституту права та психології Національного університету “Львівська політехніка” (м. Львів).

**Гоцуляк Наталія Євгенівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам’янець-Подільського національного університету імені І.Огієнка (Хмельницька обл., м. Кам’янець-Подільський).

**Гриців Віталій Богданівна** – викладач англійської мови Львівського інституту банківської справи Університету банківської справи НБУ (м. Львів).

**Гузій Наталія Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

**Данко Дана Валеріївна** – викладач кафедри соціальної медицини та гігієни Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

**Дацун Олена Вікторівна** – старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету (м. Київ).

**Делик Інна Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, Хмельницький кооперативний торговельно-економічний інститут (м. Хмельницький).

**Дем’янчук Олександр Никанорович** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна» (м. Луцьк).

**Джигун Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Дибкова Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформатики Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» (м. Київ).

**Дишлевук Володимир Олександрович** – аспірант Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

**Сфремова Анжеліка Яковлівна** – викладач Української державної академії залізничного транспорту (м. Харків).

**Жиляк Наталія Вікторівна** – асистент кафедри загальної та практичної психології Кам’янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка (Хмельницька обл., м. Кам’янець-Подільський).

**Ігумнова Ольга Борисівна** – старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Ільчук Віта Василівна** – аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця).

**Інжисівська Леся Анатоліївна** – старший викладач кафедри загальної та практичної психології Інституту менеджменту та психології Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» (м. Київ).

**Ірза Валерія Ігорівна** – аспірантка кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (Донецька обл., м. Краматорськ).

**Кабашнюк Віталій Олександрович** – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Камінська Ольга Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Рівне).

**Каспрік Наталія Миколаївна** – завідувач відділу Науково-методичного центру професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області, ст. викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Киливник Анатолій Миколайович** – викладач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця).

**Кириленко Неля Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця).

**Клочко Світлана Юріївна** – студентка магістратури факультету психології Дніпропетровського національного університету імені О. Гончара (м. Дніпропетровськ).

**Кобилянська Ірина Василівна** – викладач Вінницької філії Університету сучасних знань (м. Вінниця).

**Кобилянська Лілія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

**Козубовський Ростислав Володимирович** – старший науковий співробітник лабораторії соціологічних досліджень Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

**Кокор Марія Михайлівна** – асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені І. Франка (м. Львів).

**Кокун Олег Матвійович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С.Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

**Коломісць Алла Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математики та методики навчання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця).

**Комар Таїсія Василівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Коноплева Інґа Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри юридичної психології та права факультету юридичної психології Московського міського психолого-педагогічного університету (Россія, м. Москва), психолог юридичного бюро «SIDIV» (Естонія, м. Нарва).

**Кореганова Оксана Іванівна** – директор навчально-виховного комплексу № 2 (м. Хмельницький).

**Кочкурова Ольга Володимирівна** – кандидат психологічних наук, викладач кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Запорізька область, м. Мелітополь).

**Кошонько Галина Аполінаріївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Кулеша-Любінець Мирослава Миронівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

**Кулешова Олена Віталіївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Куш Олександр Сергійович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені М. Остроградського (м. Кременчук).

**Лазаренко Ірина Василівна** – викладач кафедри української літератури і методики навчання Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв).

**Лаппо Віолетта Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського інституту Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (Івано-Франківська обл., м. Коломия).

**Лебедєва Наталія Анатоліївна** – викладач кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету (м. Вінниця).

**Левицька Тетяна Леонідівна** – кандидат психологічних наук, доцент 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).

**Лизун Ірина Федорівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (Тернопільська обл., м. Кременець).

**Литвиненко Олександр Вікторович** – аспірант Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка (м. Луганськ).

**Ломова Тетяна Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціології і політології Донецького національного технічного університету (м. Донецьк).

**Марчук Марина Віталіївна** – аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

**Матвійчук Людмила Анатоліївна** – асистент Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна» (м. Луцьк).

**Матеюк Олег Анатолійович** – доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Матійчук Квітослава Дмитрівна** – викладач англійської мови, завідувач відділення загальноосвітньої підготовки Приватного вищого навчального закладу «Буковинський університет» (м. Чернівці).

**Мергут Оксана Олександрівна** – завідувач лабораторії науково-методичного забезпечення психолого-педагогічної підготовки Науково-методичного центру професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області (м. Хмельницький).

**Миколаєнко Надія Миколаївна** – аспірантка Житомирського державного університету імені Івана Франка (Житомирська обл., м. Коростишів).

**Михальченко Наталія В'ячеславівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, директор Первомайського інституту Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова (Миколаївська обл., м. Первомайськ).

**Михальчук Юлія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (м. Рівне).

**Мінкіна Юлія Володимирівна** – здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук при Державному вищому навчальному закладі «Донбаський державний педагогічний університет» (Донецька обл., м. Слов'янськ).

**Міхеєва Людмила Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Могілевська Вікторія Моїсеївна** – кандидат соціологічних наук, директор центру позашкільної освіти Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя).

**Москальова Ольга Іванівна** – старший викладач кафедри математики Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (Донецька обл., м. Слов'янськ).

**Мрачковська Марина Миколаївна** – аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, викладач кафедри мовної підготовки фахівців Донбаського державного технічного університету (Луганська обл., м. Алчевськ).

**Найдонова Ганна Олександрівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної психології та медицини Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

**Новод Юлія Василівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Осадча Ірина Вікторівна** – викладач кафедри лінгвістики Донбаського інституту техніки та менеджменту Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Ю. Бугая (Донецька обл., м. Краматорськ).

**Остапенко Ельвіра Олексіївна** – викладач Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» (м. Київ).

**Параскевич Лариса Григорівна** – старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Погоріла Світлана Григорівна** – асистент кафедри філології і психології Білоцерківського національного аграрного університету (Київська обл., м. Біла Церква).

**Подкоротова Лариса Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Попелюшко Роман Павлович** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Поповський Юрій Борисович** – керівник Центру інформаційних технологій Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету (м. Вінниця).

**Постевка Георгій Ілліч** – аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

**Потапчук Дарина Євгенівна** – студентка спеціальності практична психологія гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Потапчук Євген Михайлович** – доктор психологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, завідувач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Приходько Анна Миколаївна** – аспірантка Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ).

**Пудова Світлана Сергіївна** – асистент кафедри біофізики, інформатики та медапаратури Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова (м. Вінниця).

**Пярноя Артур** – член правління юридичного бюро «SIDIV» (Естонія, м. Нарва).

**Романовська Людмила Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Руденок Алла Іванівна** – старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Савчук Ольга Леонідівна** – магістр, викладач кафедри психології Хмельницького інституту Міжрегіональної академії управління персоналом ім. Митрополита Київського і всієї України, Предстоятеля Української Православної Церкви Блаженнішого Володимира (м. Хмельницький).

**Садова Тетяна Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (Донецька обл., м. Слов'янськ).

**Самошкіна Любов Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічної та вікової психології факультету психології Дніпропетровського національного університету імені О. Гончара (м. Дніпропетровськ).

**Селіванова Світлана Миколаївна** – викладач Первомайського інституту Одеського Національного університету ім. І. І. Мечникова (Миколаївська обл., м. Первомайськ).

**Сідун Лариса Юріївна** – старший викладач кафедри теорії і практики перекладу Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

**Сірко Роксолана Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (м. Львів).

**Слободяник Володимир Іванович** – кандидат психологічних наук, заступник декана гуманітарного факультету Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (м. Львів).

**Солтик Олександр Олександрович** – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Сопіга Віктор Борисович** – аспірант кафедри технологічної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка (м. Тернопіль).

**Соцький Кирило Олегович** – здобувач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця).

**Спиця-Оріщенко Наталія Анатоліївна** – практичний психолог Комунального закладу «Харківська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 11 з поглибленим вивченням окремих предметів» Харківської міської ради (м. Харків).

**Стазасв Антон Вікторович** – студент факультету юридичної психології Московського міського психолого-педагогічного університету (Россія, м. Москва).

**Старостіна Крістіна** – студентка спеціальності практична психологія гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Стойка Олеся Ярославівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

**Стрижак Наталія Іванівна** – викладач Кременецького лісотехнічного коледжу (Тернопільська обл., Кременецький р-н, с. Іква).

**Сургунд Наталія Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**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).

**Федух Ірина Сергіївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Фурман Анатолій Васильович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи, директор НДІ методології та економіки вищої освіти Тернопільського національного економічного університету (м. Тернопіль).

**Фурман Оксана Євстахіївна** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент, доцент кафедри соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету (м. Тернопіль).

**Ханецька Наталія Вікторівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Хворостовська Наталія В'ячеславівна** – старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Хропун Наталя Вікторівна** – психолог Центру розвитку «Планета дітей» (м. Хмельницький).

**Худякова Віра Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Первомайського інституту Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова (Миколаївська обл., м. Первомайськ).

**Цвєткова Ганна Георгіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету (Донецька обл., м. Слов'янськ).

**Черній Галина Василівна** – асистент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету (м. Вінниця).

**Чернова Світлана Василівна** – викладач кафедри перекладу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

**Чуба Олеся Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця).

**Шавровська Валентина Никонівна** – старший викладач кафедри освітнього менеджменту та педагогічних інновацій Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників (м. Черкаси).

**Шавровська Наталія Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси).

**Шепелюк Світлана Віталіївна** – викладач кафедри соціальної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв).

**Шпичко Інна Олександрівна** – заступник директора з виховної роботи Хмельницького торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету (м. Хмельницький).

**Юркова Тетяна Федорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології Херсонський державний університет (м. Херсон).

**Яковицька Лада Савеліївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціології і політології Донецького національного технічного університету (м. Донецьк).

**Ярослав Людмила Олександрівна** – викладач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (Чернігівська обл., м. Ніжин).

**Ясакова Тетяна Юріївна** – асистент хімії і хімічної технології Національного авіаційного університету (м. Київ).

**Наукове видання**

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

**Матеріали  
Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю  
(м. Хмельницький, 25–26 квітня 2013 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) 70-86-47.

E-mail: [kafedrapip@ukr.net](mailto:kafedrapip@ukr.net)

<http://kafedra-psy.at.ua>

Підписано до друку 16.04.2013 р.

Формат 84x108 1/32. Папір офс.

Ум. друк. арк. 34,67. Наклад 140.

---