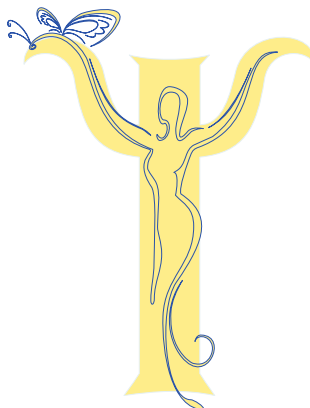


Міністерство освіти і науки України  
Хмельницький національний університет  
Кафедра практичної психології та педагогіки  
Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини  
Хмельницьке об'єднання психологів та психотерапевтів

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

**Тези доповідей  
Всеукраїнської науково-практичної конференції**

**м. Хмельницький, 21–22 квітня 2015 року**



Хмельницький  
2015

УДК 37.015:159.9  
ББК 88:8  
А 43

*Рекомендовано до друку Вченою радою Хмельницького національного університету (протокол № 9 від 26 березня 2015 р.).*

**Редакційна колегія:**

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

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

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

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

**Варгата О. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент;

**Параскевич Л. Г.**

**Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців :** тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 21–22 квітня 2015 р.) / [ред. колегія: Є. М. Потапчук (голов. ред.), Т. Л. Левицька, Л. О. Подкоритова, В. К. Гаврилькевич, О. В. Варгата, Л. Г. Параскевич] / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. практ. психол. та педагог. – Хмельницький : ХНУ, 2015. – 190 с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції «*Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців*», яка відбулась 21–22 квітня 2015 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.

# ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

---

**Антонова З. О.**

*Хмельницький національний університет*

## СТАНОВЛЕННЯ ПОЛІТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ У МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сприйняття політичної реклами є одним із проявів політичної свідомості та культури. Становлення політичної свідомості молоді розкривалось як у працях, присвячених політичній соціалізації загалом (Г. М. Андрєєва, О. О. Бодальов, М. Й. Боришевський, Г. Г. Дилігенський, А. Б. Коваленко, М. Н. Корнєв, Л. Е. Орбан-Лембрик, М. І. Пірен), так і в аналітичних дослідженнях проявів політичної свідомості. Д. Гордєєв визначає взаємозв'язок практичної, оцінкової та теоретичної складових політичної свідомості; М.М. Сапожников приділяє увагу специфіці теоретичної рефлексії, опосередкованої ідеологічним впливом. Політична свідомість характеризується індивідуальними (сенсорними, рефлексивними, емоційними та ін.) рисами та рисами колективними – наявністю певних закономірностей набуття однорідності масовими почуттями та вольовими актами. Актуальні риси проявів політичної свідомості розкриваються в дослідженнях соціальних психологів (Дж. Доллард, С. Мілгрем, Н. Міллер, В. Мак-Даугал, Ф. Олпорт, Н. Смелсер, Г. Тох.).

З приводу розглядуваної проблематики, нам особливо важливим видається окреме висвітлення природи політичної свідомості як складової політичних явищ саме у прояві соціально-психологічному. Розмірковуючи над проблемою прояву соціально-психологічних чинників у історичних подіях, політичних процесах узагалі та в Україні зокрема, М. Грушевський виокремлює свідомі й несвідомі чинники, що також залежать від прояву зовнішніх подій й факторів – політичного й культурного середовища спільноти. Тому політичні процеси є продуктом власної історичної епохи і конкретного суспільства. Отже, із поглядів М. Грушевського постає сутність політичного процесу як такого, де конкуренція між індивідуальним і колективним розгортається у свідомості та почуттях людини. Звідси й політика – це процеси, які мають своїм субстратом психіку суспільства, яка інтенціонально спрямовується на колективізм чи солідаризм.

Характеризуючи основні змістові політичних процесів, що відбуваються в сучасній Україні та їх сприйняття молоддю, від якої залежить майбутнє держави, можна означити їх як такі: повна недовіра до держави; відсутність чи слабкість ідентифікації із державою, сутнісних зв'язків із владою та політичною елітою; упевненість у безперспективності політичної й взагалі соціальної активності. Тобто, у сучасній молоді формується уявлення про те, що вона є гвинтиком у неефективному працюючому державному механізмі, відчуття розколу суспільства на владну еліту, що має власні інтереси, що аніяк не перетинаються з інтересами іншої частини – народу. Все це спричинює політичну незацікавленість, індиферентність та зневіреність у цінностях, про які наголошують політики. Отже, відсутність зацікавленості суспільно-політичними проблемами, несформованість ціннісних орієнтацій, мотивації політичної діяльності, включаючи участь у виборах, відсутність необхідного соціального досвіду, внаслідок цього, розгубленість серед розмаїття суспільно-політичних ідей та політичних партій, загальна нерозвиненість політичної свідомості й культури виступають основними причинами зниження політичної активності молоді в Україні (Матвієнко О. В., 1998).

Згадуючи про аполітичність студентів (за винятком тих, що здобувають освіту, пов'язану із вивченням суспільно-політичних дисциплін), які навчаються у навчальних закладах й демонстративно не цікавляться політикою, більше того, досить цинічно висловлюються щодо політичної влади й політичних процесів у державі, О. В. Петрунко виявляє витоки незацікавленості. Основуючись на власних результатах соціологічних опитувань, він відмічає, що, не зважаючи на тотальну незацікавленість в інформації політичного характеру, деякі уявлення про політику і політичних діячів у молоді все ж таки сформувалися з сім'ї.

Н. Черниш, посилаючись на результати досліджень молодіжного середовища М. Головатого, В. Ребкало, В. Бебика, виявляє особливості політичної соціалізації молоді в Україні. Перш за все, наполягає автор, змінилися моделі соціалізації, а механізм соціалізації молоді в Україні суттєво новий, хоча й повністю не сформований. На відміну від соціалістичної молоді колишнього СРСР, сучасна, не зважаючи на не високу активність, все ж таки є суб'єктом соціально-політичних процесів. Не зважаючи на ускладненість процесу самореалізації молоді в країні, що пов'язується з нестабільністю держави в усіх стратегічних напрямках, більшість молодих людей (близько 80%) підтримують дії, спрямовані на розбудову незалежної самостійної української держави. Серед ускладнюючих умов самореалізації Н. Черниш визнає: молодіжне безробіття, складності у набутті освіти, неефективні програми соціального захисту, внаслідок цього – поширення протиституції, наркоманії, злочинності. Водночас, слід зазначити, що канали залучення молоді до розбудови держави ще не є ефективними, майже не працюють. І, не зважаючи на це, молодь пов'язує власне майбутнє саме з Україною, сильною й незалежною державою. Отже, як вважає Н. Черниш, виявляється

невідповідність між ціннісними орієнтуваннями молоді в політиці та реальною участю у державотворчих процесах.

За результатами досліджень соціологічної служби Центру «Демократичні ініціативи» (1994 р.) визначено тенденції соціально-політичного розвитку молоді:

- деполітизація молоді;
- зміни в ідеологічних орієнтаціях та політичних симпатіях молоді;
- підтримка молодим поколінням зміцнення політичної незалежності України за умови розвитку рівноправних стосунків з усіма країнами Заходу й Сходу;
- зростаюча приватизація життя молоді.

За період із часів становлення держави й до сучасного моменту відбулися деякі зміни у політичному житті країни, а позиція молоді щодо тенденцій політичних процесів в Україні досить мало змінилася, політичні установки й цінності майже також. Так, у дослідженнях М. М. Гнатко, Т. М. Приходько, М. С. Катаєвої зазначається, що більшість молоді продовжує відсторонено ставитись до політичного життя країни, політична активність коливається від середньої до низької за рівнем, в цілому негативно ставитися до політичних реформ держави: «молодь радше виявляє схильність до своєрідного «буття в собі».

Це змушує нас повернутися до проблеми сутності соціально-політичних цінностей, у зв'язку з тим і особливостей політичних установок у сучасній молоді та їх ролі у формуванні політичної свідомості. Зазначена проблема є предметом досліджень багатьох учених. Ціннісні орієнтування сучасної молоді пов'язуються з ціннісними уявленнями, що символізують певні політичні установки, що діють й поширюються у суспільстві. Так, «свобода» пов'язується з економічним, моральним, культурним лібералізмом, а «рівність» – із майновим й соціальним розшаруванням спільноти, активною регулюючою роллю держави.

Загалом, ідейно-політичні установки особистості виявляються у змісті політичної свідомості, тому що погляди, цінності, почуття складаються у певні системи за ознакою – політичний стереотип. Тобто, коли про людину кажуть, що вона «демократ» або «націоналіст», можна уявити ті політичні ідеї, що поділяє ця людина і які увиразнюються у певних стереотипах (Шестопал Є. Б., 2002).

Процес формування політичної свідомості сучасної молоді має свої особливості. Оформлення політичної свідомості відбувається поряд із набуттям політичної ідентифікації або власної totoжності й визначеності внаслідок належності до певної соціально-політичної групи й відчуттям цілісності. Однак, політичні реалії сьогодення демонструють відсутність у сучасній спільноті таких цінностей, завдяки яким людина змогла б відчути особистісну стабільність й визначеність, що й ускладнює в цілому процес політичної ідентифікації.

Отже, на підставі чисельних соціально-психологічних досліджень щодо сутності політичної свідомості з усією очевидністю впливає той факт, що молодь може стати вагомим політичним силою у політичному спектрі країни, завдяки якій спільнота досягне політичної стабільності й успішності як суверенна держава.

**Берегова Н. П.**

*Хмельницький національний університет*

## **ПРОБЛЕМА СТРАХІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Проблема страху та його впливу на особистісне та професійне становлення індивіда становить великий інтерес для сучасної психологічної науки, а їх експериментальна розробка набуває свого значення у сучасній практичній діяльності фахівців.

Страх існує незалежно від культури і рівня розвитку народу чи його окремих представників; єдине, що змінюється, – це об'єкти страху, бо як тільки ми починаємо вважати, що подолали страх, виникає його інший вид.

Дослідження проблеми страхів та їх впливу на розвиток особистості привертало увагу відомих вчених-психологів (Каптерев П. Ф., Захаров О. І., Леві В. Л., Леонова А. Б., Прихожан А. М. та ін.). Їхні праці зробили вагомий внесок у розробку теоретичних положень із зазначеної проблеми. В наш час її теоретичні аспекти певною мірою розкриваються в працях Амінова Н. А., Аверіної І. С., Астапова В. М., Гаврилової Т. А., Карпенко Н. В., Косіка В. В., Мамонтова С. Ю. та ін. Значна кількість фундаментальних досліджень з проблеми страху відображено в працях зарубіжних вчених (Фройд З., Ріман Ф., Мей Р., Джерсїлд А. Т., Холмс Ф. Б., Блєгг Н. та ін.). В психологічних словниках страх визначається як емоція, яка виникає в ситуації загрози біологічному чи соціальному існуванню індивіда і направлена на джерело дійсної чи уявної загрози (Астапов В. М., 2008). Також страх розглядається як певний захисний механізм внутрішнього «Я» особистості (Щербатых Ю. В., 2003).

Захаров О. І. визначає страх як «афективне (емоційно загострене) відображення в свідомості конкретної загрози для життя і благополуччя людини» (Захаров А. И., 1986). Науковець також зазначає, що людина яка боїться саме визначених об'єктів та думок, відчуває страх.

А. О. Прохоров, у дослідженні, яке присвячене нестійким станам людини, до яких відноситься страх, а також тривога, щастя, гнів, жах, паніка та ін., вказує на те, що такі стани характеризуються підвищеною психічною активністю (Изард К. Е., 1999). Такі стани виникають в особливих умовах життєдіяльності і часто обумовлюють виникнення межових та патологічних порушень.

Страх має свою історію розвитку і починається практично з моменту початку нашого розвитку та відображає особистісні особливості кожної людини. Наш особистий страх пов'язаний з нашими індивідуальними умовами життя, нашими схильностями та оточенням. У більшості випадків страх виникає на основі життєвого досвіду і служить попередженням про можливу небезпеку, дозволяє зосередити увагу на її джерелах, спонукає шукати шляхи її уникнення.

Здорова людина, яка нормально розвивається, якщо її розвиток не порушується в цілому, здатна уникати страху чи долати його. Порушення розвитку чи перепони, що виникають у процесі розвитку, викликають сильніші і частіші страхи або зумовлюють такі форми його вираження як жах, емоційний шок, потрясіння та затяжне протікання.

Наявність стійких страхів може свідчити про нездатність людини впоратися зі своїми почуттями, контролювати їх. Неможливість керувати собою та постійне почуття страху породжує відчуття безсилля і безнадії, понижуючи ще більше життєвий тонус, культивуючи пасивність та песимізм. Відтак людина перестає буди впевненою в собі та постійно уникає будь-якої активності, що може спричинити у неї почуття страху. Для майбутніх психологів подолання проблеми страхів має вагоме значення, адже вони стають перешкодою на шляху професійного розвитку та самореалізації особистості, створюють негативні умови для розвитку професійно важливих якостей психолога таких, як асертивність, цілісність природи, самоконтроль, врівноваженість та терпимість. Страхи не дають змогу майбутньому фахівцю повністю використовувати власний потенціал, пригнічують будь-яку активність спрямовану на професіоналізацію та заважають реалізації будь-яких планів та намірів людини.

**Гаврилькевич В. К.**

*Хмельницький національний університет*

### **СУТНІСНИЙ ЗМІСТ І СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «ОСОБИСТІТЬ», «ОСОБА», «ІНДИВІД», «ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ»**

Поняття «особистість» у сьогоденні є загальнозживаним, воно застосовується не тільки у психології та інших науках про людину, а й у художній літературі та розмовній мові.

Згідно тлумачного словника сучасної української мови слово «особистість» має такий зміст: конкретна людина з погляду її культури, особливостей характеру, поведінки і т. ін.; індивідуальність, особа (Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел, 2005). На нашу думку, це тлумачення є дуже узагальненим. Крім того, у ньому міститься кілька понять: конкретна людина, індивідуальність, особа. З точки зору психології ці поняття не є тотожними і потребують чіткого розмежування.

Для більш чіткого з'ясування змісту і розмежування зазначених понять, звичайно, можна звернутися до спеціалізованих психологічних словників. Але, у психології ці поняття також є неоднозначними, існують найрізноманітніші їх визначення, сформульовані різними авторами. Тому, щоб було легше орієнтуватися у психологічних теоріях і поясненнях, ми вважаємо за доцільне з'ясувати глибинну суть, сутнісне значення понять «особистість», «індивідуальність» та інших, споріднених із ними.

**Мета статті** – з'ясувати глибинний сутнісний зміст понять «особистість», «особа», «індивід», «індивідуальність», шляхом їх семантико-етимологічного аналізу.

**Семантико-етимологічний аналіз понять «особа» і «особистість».** Слово *особистість* є похідним від слова *особа*, яке походить від старослов'янського *особь*, що означає «окремо», а воно, у свою чергу, – від праслов'янського *osobь* із значенням «осібно, окремо», що виникло з прислівникового звороту *o sobě, o sebě* «окремо, сам собі»; подібно і латинське *persona* «персона» з *per se* «про себе» (Етимологічний словник української мови : у 7 т., т. 4 / уклад. : Р. В. Болдирев та ін., 2003).

Латинське слово *persōna* також широко увійшло в українську та інші європейські мови. Зокрема, у психології, це слово використовується нарівні з поняттям особистість. Від нього навіть утворилось поняття «персоналогія» як назва вчення про особистість.

У латинській мові слово *persōna* має кілька значень: маска, личина (переважно театральна); театральна роль, характер; житейська роль, положення, функції; особистість; людська істота; особа; обличчя (Дворецкий И. Х., 1976; Чуракова Л. П., 2009). При цьому, Л. П. Чуракова вказує на те, що це слово має грецьке походження. Давньогрецькі витоки латинського слова *persōna* показані і в етимологічному словнику української мови. Зокрема, його пов'язують із міфологічним персонажем на ім'я Персефона – дочкою Зевса й Деметри, що стала дружиною бога підземного царства Аїда (Етимологічний словник української мови : у 7 т., т. 4 / уклад. : Р. В. Болдирев та ін., 2003).

У давньогрецькій мові слово *περ* має одним із значень «тільки, навіть, принаймні»; а слово *σόν* вказує взагалі на що-небудь, що належить другій особі (Вейсман А. Д., 1899). Поєднання цих слів в одному

можна витлумачити як «тільки твоя», «тільки (принаймні) одна із твоїх». На нашу думку, таке тлумачення досить добре поєднується зі змістом латинського *persōna*, наприклад: тільки твоя маска, личина, роль, функція; тільки твоє положення, обличчя; тільки (принаймні) одна із твоїх масок, личин, ролей, функцій; тільки (принаймні) одне із твоїх положень, облич. Цей зміст греко-латинського *persōna* відображений і в російському слові *личность*, що є відповідником українського *особистість*.

Отже, в понятті «особа» закладене значення «окремо, сам собі», воно вказує на відокремленість людини, її буття самій собі. З таким значенням як «окрема людина» це поняття й використовується в сучасній українській мові та у психології.

Поняття «особистість» утворене від іменника *особа* за допомогою двох суфіксів *-ист-* і *-ість*, кожен із яких несе своє змістове навантаження. Зокрема, ці суфікси свідчать про те, що іменник *особистість* утворений не прямо від іменника *особа*, а через прикметник *особистий*, який вказує на належність певного явища особі. Абстрактні відприкметникові іменники, які утворюються за допомогою суфіксу *-ість*, зазвичай позначають певну якість або якісний стан того чи іншого явища (наприклад: радість, радісність, чесність тощо). Так і іменник *особистість* вказує на певний якісний стан людини, притаманність людині певної якості або властивості, в даному випадку – саме властивості *бути самій собі, самій для себе*.

Бути *самій собі* можна у своїх уявленнях про себе як про окрему істоту, відділену від інших, у своїх почуттях і емоціях стосовно себе, у діях, спрямованих на задоволення власних потреб.

Таким чином, феномен із назвою «особистість» ми тлумачимо як *якісний стан людини – стан відокремленості, здатність людини жити відокремленим від інших людей життям як у своєму внутрішньому так і зовнішньому світі, уявляти себе відділеною від інших, самій про себе дбати і піклуватися, тобто бути самодостатньою, самостійною та незалежною від інших*.

**Семантико-етимологічний аналіз понять «індивід» і «індивідуальність».** Згідно тлумачного словника сучасної української мови, слово «індивід (індивідуум)» має таке значення: кожний окремо існуючий живий організм, особина; окрема людина, особистість; а слово «індивідуальність»: 1) сукупність психічних властивостей, характерних рис і досвіду кожної особистості, що відрізняють її від інших індивідуумів; 2) людина як носій індивідуальних властивостей, певних характерних ознак і рис; особистість (Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел, 2005).

Поняття «індивідуальність» є похідним від поняття «індивід», яке є запозиченням із західноєвропейських мов; німецьке *Individuum*, французьке *individu*, англійське *individuum* походять від латинського *individuum* «щось неподільне», *individuus* «неподільний, нероздільний», складеного з заперечної частки *in-* «не» і основи дієслова *divido* «розділяю, ділю» (Етимологічний словник української мови : у 7 т., т. 2 / укл.: Н. С. Родзевич та ін., 1985).

У слові «індивідуальність» поєдналися два слова *індивід* і *дуальність*. Відповідно, його зміст можна витлумачити як «неподільність на двоїстість». Отже, за своїм первісним значенням поняття «індивідуальність» позначає щось таке, що є неподільним і не підпадає під двоїстість.

Двоїстість – це загальна властивість всього проявленого світу, всі явища (феномени) якого підпадають під юрисдикцію універсального діалектичного закону боротьби і взаємодоповнення протилежностей. Те, що не підпадає під дію цього закону, перебуває за межами проявленого (феноменального) світу і належить до світу ноуменального – світу невидимих сутнісних змістів, сенсів та ідей, від яких беруть витоки явища проявленого світу.

У такому філософському контексті абстрактний відприкметниковий іменник «індивідуальність» набуває особливого змісту. Він позначає *ноуменальний аспект людини, її невидиму сутність, яка утворює глибинний зміст феноменального (проявленого для пізнання) образу людини*.

Феноменальний (явлений для пізнання як іншими людьми так і самопізнання) аспект людини – це її личина, маска, роль, тобто форма, через яку проявляється її невидима сутність. Саме на цей феноменальний аспект людини і вказують греко-латинське поняття «персона» і російське «личность». Українське поняття «особистість», несучи у собі вказівку на відокремленість, відділеність явища, також належить до понять, що описують феноменальний аспект людини, адже у цій відокремленості присутня дуальність «я та інші» або «я і світ».

Таким чином, проведений нами аналіз дає підстави стверджувати, що поняття «особистість» і «індивідуальність» співвідносяться як феномен і ноумен, як явище і його суть (сенс), як форма і зміст.

Загалом, семантико-етимологічне дослідження, дало нам можливість по новому поглянути на звичні для психології поняття «особа», «особистість», «індивід» і «індивідуальність» і розкрити їх глибинний сутнісний зміст. На нашу думку, розкриття глибинної суті понять, якими описується психічна реальність, допомагає краще, тобто ширше, глибше і точніше розуміти досліджувані психічні явища.

#### **Висновки:**

1) поняття «особа» має праслов'янське походження, його сутнісне значення – «окремо, сам собі», воно вказує на відокремленість людини, її буття самій собі. Саме з таким значенням як «окрема людина» це поняття й використовується в сучасній українській мові та й у психології;

2) поняття «особистість» утворене від іменника «особа» і позначає відповідний якісний стан людини – стан відокремленості, здатність людини жити відокремленим від інших людей життям як у своєму внутрішньому, так і зовнішньому світі, уявляти себе відділеною від інших, самій про себе дбати і піклуватися, тобто бути самодостатньою, самостійною та незалежною від інших;

3) поняття «індивід (індивідуум)» має латинське походження і за своєю суттю означає «щось неподільне, нероздільне»;

4) поняття «індивідуальність» є поєднанням двох слів *індивід* і *дуальність*, і за своїм сутнісним значенням позначає щось таке, що є неподільним і не підпадає під двоїстість феноменального світу, воно позначає *ноуменальний аспект людини, її невидиму сутність, яка утворює глибинний зміст феноменального (проявленого для пізнання) образу людини*;

5) феноменальний аспект людини відображають поняття «персона» (греко-латинського походження) і російське «личность» (відповідник українського іменника «особистість»); поняття «особистість» також належить до групи понять, що описують феноменальний аспект людини, оскільки вказує на відокремленість, відділеність, в якій присутня дуальність «я та інші» або «я і світ»;

6) поняття «особистість» та «індивідуальність» співвідносяться як феномен і ноумен, як явище і його суть (сенс), як форма і зміст.

**Перспективи подальших досліджень:** розкритий у цій статті глибинний зміст понять, які позначають сутнісні якості людини в її феноменальному і ноуменальному аспектах відкриває можливість переосмислити у ширшому і глибшому контексті існуючі у психології теорії особистості та індивідуальності.

**Ендеберя І. В.**

*Донбаський державний педагогічний університет*

### **УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ**

Провідною діяльністю у вищій школі є навчально-професійна, яка вимагає від студента значної академічної активності, засвоєння нових психологічних норм і критеріїв соціокультурного розвитку (Л. Подоляк, В. Юрченко). Саме вона найбільш інтенсивно впливає на особистісне зростання та професійне становлення студентів, набуття ними важливих фахових знань, умінь і навичок. У процесі навчально-професійної діяльності завершується професійне самовизначення суб'єкта, трансформується структура його самосвідомості, формується соціально-професійний аспект «Я-концепції», виникають такі новоутворення як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення, готовність до професійної діяльності (Подоляк Л. Г., 2006). Практичний психолог повинен бути взірцем досконалості, ідеальної особистості, яка володіє великим обсягом знань. Особистість, яка постійно розвивається сама, здатна стимулювати до особистісного та професійного зростання тих, хто знаходиться поруч з нею, спілкується, співпрацює. Тому, одним із провідних завдань фахового становлення майбутніх практичних психологів, окрім здобуття професійних знань та вмінь, виступає розвиток самостійності як умови професійного становлення.

Професійний та особистісний аспекти підготовки психолога є взаємообумовленими та взаємопов'язаними. Вони поєднуються в єдину проблематику професійно-особистісного проектування та становлення функціональної особистості психолога, що в науковій психологічній літературі широко представлена загальнотеоретичними дослідженнями (Г. Абрамова, О. Бондаренко, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, С. Максименко, П. М'ясоїдов, В. Рибалка, В. Панок, Л. Петровська, Н. Пов'якель Н. Чепелева, Ю. Швалб, Т. Яценко) та прикладними дослідженнями (Н. Амінов, Ю. Долинська, З. Кісарчук, В. Коновальчук, О. Мешко, В. Михайлова, М. Молоканов, Є. Рогов, О. Саннікова, Л. Терлецька, Л. Уманець, Л. Шумаков). Складність оволодіння професією практичного психолога полягає в тому, що крім набуття знань, практичних навичок та вмінь, за час навчання необхідно здійснити величезну роботу зі встановлення власної особистості, оволодіти багатьма соціальними і життєвими компетенціями. Іншими словами, – достатній рівень професійної підготовки майбутнього психолога можливий лише за умови певного рівня розвитку та самореалізації особистості.

Аналіз досліджень з питання підготовки майбутніх практичних психологів до професійної діяльності дозволяє зробити висновок, що більшість дослідників так чи інакше підкреслює значущість у діяльності психолога рівня його особистісного розвитку, самореалізації особистості. Шляхи активізації даного процесу різні: самопізнання як важливий елемент освіти майбутніх практичних психологів у ВНЗ (Н. Шевченко, Т. Скрипченко); формування спрямованості студента-психолога на оволодіння теоретичними та практичними знаннями, умінями (А. Самойлова, О. Саннікова); «талант спілкування» (Н. Бачманова, Н. Стафуріна); використання активних методів навчання, різноманітних тренінгів, розв'язування психологічних ситуацій та ін.(С. Васківська, П. Горностаї, В. Карікаш, Л. Уманець, Т. Яценко та ін.); формування особистісної позиції у процесі фахової підготовки психолога (Н. Пов'якель, О. Подоланок), досконале володіння теоретичними знаннями і способами роботи та здатністю до швидкої адаптації (Д. Богоявленська); дослідницькі, інтерактивно-комунікативні, діагностичні, дидактичні та проєктувальні уміння (Т. Дуткевич, О. Савицька).

Із нашої точки зору, професійне становлення, крім необхідності відповідати вимогам конкретної професійної діяльності, повинне розглядатися в контексті вирішення професійно важливих завдань, що

поступово ускладнюються та сприяють оволодінню фахівцем необхідним комплексом професійно значущих ділових, особистісних, комунікативних, моральних якостей тощо.

Професійне становлення психолога – складний, безперервний процес «проекування» особистості професіонала. Навчаючи людей самостійно вирішувати свої проблеми, психолог піднімає тим самим суспільну свідомість на новий рівень; він використовує свої професійні та особистісні можливості, щоб впливати на зростання самосвідомості конкретної особистості. Виконати цю місію може тільки особистісно зріла людина, внутрішньо й професійно підготовлена до вирішення завдань, які стоять перед нею. Особистісна зрілість виявляється у вмінні поєднувати, співвідносити свої індивідуальні особливості, статусні та вікові можливості, власні принципи з вимогами суспільства та тих, хто її оточує. Студент, не підготовлений до самостійного здобуття нових знань, не зможе розвинути в собі ці якості в процесі професійної діяльності. Саме тому ВНЗ покликані забезпечити не лише високий рівень професійних знань і вмінь студентів, але й сформувати творчу особистість фахівця, здатного до самовдосконалення й самоосвіти. Науково вірно організована й систематично здійснювана самостійна робота є необхідною умовою успішного навчання, одним із визначальних чинників, що впливає на професійне становлення особистості. Сучасна концепція вищої освіти пов'язує хід і результати навчання з рівнем організації самостійної роботи студентів на різних його етапах, що потребує розроблення теоретичних і методичних основ керівництва самостійною навчальною діяльністю. На думку науковців, система вищої освіти покликана не лише давати студентам певну систему знань, формувати в них професійні вміння та навички, розвивати творче мислення, але й озброювати методикою самостійного пошуку й здобуття інформації, необхідної для подальшої професійної діяльності. Разом із тим сьогодні серед дослідників цієї проблеми відсутнє єдине розуміння суті таких понять, як: самостійність, самостійна робота студентів, її функції та види. Орієнтуючись на дослідження А. Алексюка, Г. Гнитецької, Б. Єсіпова, В. Козакова, Р. Нізамова, П. Підкасистого, О. Савченко, Р. Семенової, Д. Тетеріної, розглядаємо самостійну роботу студентів як особливу форму навчальної діяльності суб'єкта, у процесі якої студенти оволодівають знаннями й вміннями, а також розвивають такі якості особистості, як: самостійність і активність. Як стверджує В. Козаков, мета організації самостійної роботи студентів двоєдина: формування самостійності як риси особистості й засвоєння знань, умінь та навичок (Татенко В. О., 2006).

Оптимізація процесу особистісно-професійного розвитку також повинна містити необхідність формування професійних установок, умінь та навичок. Серед детермінант успішного професійного становлення майбутніх психологів у період навчання у ВНЗ також можна виокремити морально-етичне вдосконалення їхньої особистості, сприяння самореалізації та вирішення особистих психологічних проблем, активізацію професійної мотивації, єдність змісту, форм, методів навчання, суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачами та студентами. Крім того, важливою передумовою ефективною професійної діяльності практичного психолога постає процес гармонізації особистості, що забезпечує рівень його майстерності. Одним із провідних підходів формування гармонійної особистості фахівця-психолога виступає особистісний підхід, над необхідністю запровадження якого в навчально-виховну систему продовжують працювати психологи й педагоги (Г. Балл, І. Бех, І. Булах, О. Бондаревська, С. Кульневич, В. Кузьменко, С. Подмазін, В. Рибалка, В. Сериков, А. Хуторський, І. Якиманська). У вищих навчальних закладах виникає об'єктивна потреба більше уваги приділяти розвитку самостійності майбутніх практичних психологів як умові їхнього професійного становлення.

На нашу думку, оптимальними умовами професійного становлення майбутніх практичних психологів можуть бути: позитивне ставлення до себе, здатність досягати поставлену мету без допомоги інших, емоційно реагувати на самостійну діяльність, гнучкість мислення, рівень розумових дій, здатність до самостійної діяльності, стійкий інтерес до навчання, потреба займатися психологічною діяльністю, кредитно-модульна система та самостійна робота студентів. Майже в усіх вищих навчальних закладах пріоритетними в підготовці майбутніх спеціалістів є формування творчої, активної та самостійної особистості; розвиток інтересу до отриманих знань; формування професійно-направлених мотивів навчальної діяльності. Але, не зважаючи на це, досить часто доводиться стикатися з пасивним ставленням студентів до занять. Пізнавальна активність майбутніх спеціалістів у навчально-виховному процесі не завжди така, якою повинна бути. Вищий навчальний заклад намагається донести до студента необхідну інформацію та познайомити з практикою. Студенти при цьому повинні розуміти, запам'ятовувати та відтворювати те, чому їх навчають. Звичайною практикою є те, що в цих умовах студенти довго залишаються в позиції того, хто навчається: «Я – студент, нехай мене вчать», але важливо, щоб студенти вчасно переходили в позицію: «Я – майбутній спеціаліст, я ним стану завдяки своїм зусиллям».

Таким чином, однією із найбільш суттєвих умов в професійному становленні є виховання в майбутнього практичного психолога самостійного прагнення до постійного вдосконалення й оновлення накопичених знань, безперервного професійного розвитку. Усе це зумовлюється успішністю самостійної роботи майбутнього фахівця. Оволодівши досвідом самостійної діяльності, майбутній спеціаліст зможе постійно поглиблювати свої знання, виробляти вміння й навички творчої діяльності не лише у ВНЗ, але й у подальшій професійній діяльності. Під час аналізованого виду роботи формується самостійність, яка не є рисою волі чи характеру, а співвідноситься з самореалізацією особистості, із її активністю щодо внутрішнього спонукання, без зовнішнього примушення, із відносною незалежністю (Панок В. Г., 2010). Уміння самостійно працювати, думати, осмислювати навчальний матеріал, засвоювати його та вміти



застосовувати свої знання, стає основним критерієм ефективного формування в студентів професійної самостійності, а також його успішного навчання. Як засвідчує А. Каганов, фахівець, який володіє здатністю й прагненням поповнювати старі й отримувати нові знання, навички й вміння як у галузі своєї, вузької спеціалізації, так і в масштабі спеціальності чи, якщо від нього вимагатиме практика, у галузі суміжних спеціалізацій і навіть спеціальностей, володіє професійною самостійністю (Панок В. Г., 2003.). Професійна самостійність визначається тим, наскільки часто майбутньому практичному психологові потрібна допомога під час виконання навчальних завдань.

Отже, теоретичне вивчення умов професійного становлення майбутніх практичних психологів дозволило зробити наступний висновок: 1) умовами професійного становлення фахівця є: позитивна «Я-концепція», система ціннісних орієнтацій, позитивна самооцінка та бажання продемонструвати свої ділові (професійні) якості; 2) умовами професійного становлення майбутнього практичного психолога є: самостійне прагнення до постійного вдосконалення й оновлення накоплених знань, неперервний професійний розвиток та позитивна мотивація вибору спеціальності. Важлива умова успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів – уміння особистості самостійно організувати свою навчальну роботу. Доросла людина як суб'єкт навчальної діяльності повинна володіти системою інтелектуальних, емоційних, моральних та вольових якостей, які дозволяють людині самостійно керувати процесом свого навчання. Самостійність – важлива якість особистості, що лежить в основі творчої спрямованості людини, продуктивності її діяльності. Самостійність виявляється в здатності людини ставити перед собою мету діяльності, визначати для себе її завдання (зокрема пізнавальні, навчальні), знаходити засоби та способи їх розв'язання, планувати, організувати та регулювати свою діяльність на реалізацію поставленої мети, що передбачає також розвиток самоконтролю та самооцінки. Тобто, розумова самостійність виступає як здібність людини до управління своєю діяльністю, що неможливе без планування, керівництва та контролю.

**Іванова О. А.**

*Національного університету оборони України ім. Івана Черняховського*

## **МЕХАНІЗМИ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ**

Питання про механізми, детермінанти і можливості регуляції поведінки в психологічній науці залишається відкритим і дискусійним. Дані аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених вказують, що завдання вивчення становлення регуляції поведінки людини, її механізмів, індивідуальних варіацій в ході цього процесу залишається гостро актуальним і невирішеним. Темперамент, моделюючий процеси емоційної регуляції, прояв когнітивних можливостей, адаптація до соціального середовища, є одним з важливих факторів, що впливає на формування регуляції поведінки, на характер і стратегії взаємодії людини зі світом. Характеристики темпераменту, як внутрішня основа формування регуляції поведінки, визначають індивідуальні можливості адаптації людини до оточення.

Механізм емоційної регуляції обумовлює підготовку дій у внутрішньому плані, засновану на емоційно-оцінному відображенні дійсності, чуттєвому характері мотивування і цілепокладання, орієнтованих переважно на ситуацію поточного часу. Цей механізм може бути віднесений до проміжного рівня (між вищим і нижчим) цілісного механізму поведінки. Сутність емоційного механізму визначається тим, що емоції, пережиті у зв'язку зі сприйняттям явищ, а також власна поведінка (діяльність), виражають емоційний компонент значення, особистісного сенсу цих явищ і відносин до них суб'єкта (Боришевський М. Й., 2010; Василюк Ф. Е., 1984; Ложкин Г. В., Волянук Н. Ю., 2005).

Раніше пережиті емоції, будучи зафіксованими в пам'яті, формують почуття по відношенню до явищ соціальної дійсності, видам діяльності і вчинків, які являють собою психологічні властивості особистості. Почуття створюють системи оцінок, які, в свою чергу, обумовлюють змістовну сторону психічної діяльності, проявляючись у емоційно-образному компоненті мислення (Василюк Ф. Е., 1984; Корольчук М. С., Трофімов Ю. Л., Осьодло В. І., 2008). Цей компонент має відносну самостійність: емоційно-образний зміст може як гармоніювати з раціонально-логічним, так і суперечити йому. Актуальне переживання почуттів, маючи певну інтенсивність і модальність, обумовлює також і динамічну сторону поведінки. У дослідженнях встановлений прямий зв'язок рівня інтенсивності переживань почуттів з реактивністю поведінки (Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю., 1998; Ложкин Г. В., Волянук Н. Ю., 2005).

Механізм імпульсивної регуляції поведінки реалізується на підсвідомому рівні (без непосредної участі свідомості). Регуляція орієнтована на ситуацію поточного часу і актуально переживається потреба і здійснюється на основі безумовно-рефлекторних і умовно-рефлекторних програм (автоматизмів), стереотипів, поведінкових установок. У нормі автоматизми є компонентом свідомо регульованої дії, в той час як відокремлення імпульсивної поведінки вказує на патологію, зменшення осудності (Осьодло В. І., 2011). Як показують дослідження прийняття рішення в сфері довільної діяльності може здійснюватися без усвідомлення зовнішніх сигналів, що викликають цей психічний процес по механізму умовного рефлексу (Макаренко М. В., 2006; Максименко С. Д., 2006), а цілепокладання може бути поряд з довільним також і мимовільним (Ложкин Г. В., Волянук Н. Ю., 2005; Корольчук М. С., Трофімов Ю. Л., Осьодло В. І., 2008).

Основним видом психологічних властивостей особистості, що реалізується в механізмі імпульсивної регуляції поведінки є соціальна установка (Ломов Б. Ф., 1984). У літературі є заперечення проти цього поняття, однак вони, на наш погляд, пов'язані зі змішанням розуміння установки як психічного стану і установки як властивості особистості. Зв'язок установки з іншими процесами і механізмами регуляції поведінки найбільш повно розкрито в роботах Д. Н. Узнадзе, Ш. А. Надірашвілі, А. Г. Асмолова та ін. Установка, як вважає Д. Н. Узнадзе, лягає в основу і імпульсивної, і свідомо-вольової поведінки, проте, в одному випадку вона створюється актуальною ситуацією, в іншому – уявної (Корольчук М. С., 2008). В установці опосередковується вплив на свідомість предметної дійсності, потреби, минулого досвіду і вплив свідомості на діяльність (Зеєр А. В., 2005; Корольчук М. С., 2008). При цьому розрізняються установки, сформовані вербальними і наочно-образними засобами, і установки, що виникли в результаті практичних дій індивіда, які являють собою більш зрілу готовність до діянню. Розглядаючи установку як властивість особистості, А. Р. Ратінов визначає її сформовану на основі минулого досвіду схильність сприймати і оцінювати об'єкт певним чином і готовність діяти у відношенні його у відповідності до цієї оцінки. Фіксовані установки утворюють соціальні стереотипи сприйняття і поведінки (Зеєр А. В., 2005; Корольчук М. С., 2008). У психологічному словнику виділяються три види установок – смислові, цільові та операціональні (в залежності від того, на який «фактор діяльності» вони спрямовані – мотив, мета, умова діяльності). Смислова установка направлена на мотив і виражає відношення до тих об'єктів, які мають особистісний смисл. Вона містить: «інформаційний», «емоційно-оцінний» і «поведінковий» компоненти. Цільова установка породжує мету і визначає стійкий характер протікання дії. Операціональна установка має місце в ході вирішення завдання на основі врахування умов ситуації та їх прогнозування, спирається на минулий досвід поведінки в подібних ситуаціях (Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю., 1998; Корольчук М. С., 2008; Ложкин Г. В., Волянюк Н. Ю., 2005). На наш погляд наведений підхід до класифікації установок є не зовсім логічним, оскільки: включає операціональний компонент у смислову установку, що виконує мотивують функцію; змішує установки, що представляють актуальний стан і фіксовані установки, що виступають властивостями особистості. Ґрунтуючись на наведених та інших загальних положеннях теорії установки, на наш погляд, можна вважати, що установки особистості (як вид її властивостей) представляють готовність породжувати різні елементи психологічної структури поведінкового акту (діяльності), а саме: 1) уявлення про значення і особистісному сенсі ситуації – змістоутворюючі установки, що виражають собою переконання в певному особистісному сенсі певних явищ і емоційно-оцінні стереотипи; 2) спонукання – мотиваційні та емоційно-мотиваційні установки, які проявляються як стійкі мотиви, типові емоційно-мотиваційні реакції; 3) цілі та способи дій – цільові установки; 4) реалізацію прийнятої мети – операціональні установки, які проявляються як навички, вміння. До власне поведінкових (соціальних) установок особистості, на наш погляд, необхідно відносити установки, що забезпечують комплекс названих функцій, тобто ті, які виражають готовність діяти певним способом і в ім'я певної мети при виникненні певного спонукання в типовій ситуації. Саме даний тип установок забезпечує переважно імпульсивну регуляцію поведінкового акту «в повному обсязі». Вивчення імпульсивної регуляції поведінки вимагає врахування двох її видів: 1) на фоні відносно врівноваженого нервово-психічного стану і 2) на фоні високого рівня нервово-психічного збудження або напруги, що виражається в станах афекту і стресу. Останній вид імпульсивної регуляції може розглядатися як відносно самостійний, оскільки він представляє специфічний її механізм, являє собою якісно своєрідну інтеграцію емоційної та імпульсивної регуляції, відрізняючись високою інтенсивністю переживання почуттів, яка призводить до генералізованого динамічного ефекту. У цьому випадку динамічні моменти переважають над виборчою спрямованістю дій, порушуються узагальнені схеми дій. У такому стані незначний привід може викликати розрядку у вигляді імпульсивної дії, спрямованої не на джерело напруги, а в інше русло, що володіє деякою привабливою силою, або викликає дезорганізацію (зрив) поведінки. Дане явище являє зсув мотиву поведінки на розрядку афекту. В якості основних видів психологічних властивостей особистості, що реалізуються в даному механізмі поведінки, можна назвати акцентуації характеру афектогенного типу і афектогенні поведінкові установки. Така регуляція поведінки може бути пов'язана також і з аномаліями психіки індивіда (неврозами, психопатіями, епілепсією, алкоголізмом та ін.).

**Іванюк І. Я.**

*Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна»*

## **ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Україна перебуває в полі постійних змін, їй властива економічна нестабільність, соціальна занедбаність – все це призводить до зниження загального рівня життя населення і ускладнює процес формування власної ідентичності кожної особистості. У молоді виникає нагальна потреба щодо самовизначення в системі сучасних соціальних взаємовідносин, потреба віднайти відповідь на питання «Хто Я?». У сучасних психологічних дослідженнях важливе місце відводиться проблемі вивчення сутності ідентичності особистості.

Ідентичність особистості в працях Еріка Еріксона розглядається в двох аспектах: Его-ідентичність та соціальна ідентичність. Его-ідентичність, передбачає два рівні: індивідний, особистісний. **На індивідному рівні** – ідентичність визначається як результат усвідомлення і уявлення свого фізичного зовнішнього вигляду та природних задатків. **На особистісному рівні** ідентичність визначається як відчуття людиною власної неповторності, унікальності свого життєвого досвіду, прагнення до розвитку і реалізації власних здібностей та інтересів (Еріксон Е., 1996).

**Соціальна ідентичність** визначається Еріксоном як особистісний конструкт, який відображає внутрішню солідарність людини з соціальними, груповими ідеалами і стандартами. Соціальну ідентичність Еріксон розмежовує на **групову і психосоціальну**. **Групова ідентичність** розглядалася як включеність особистості в різні спільноти, підкріплена суб'єктивним відчуттям внутрішньої єдності зі своїм соціальним оточенням. **Психосоціальна ідентичність** це те, що дає людині відчуття значущості свого буття в рамках даного соціуму.

Є категорія молодих людей, у яких становлення ідентичності проходить із значними труднощами. І однією з найбільш вразливих категорій є молоді люди з особливими потребами. Це зумовлено не лише наявністю фізичного дефекту, але психологічною неготовністю особистості. Несформованість рефлексивних складових самосвідомості особистості з особливими потребами ускладнює процес становлення індивідуальної системи ціннісних орієнтацій, що призводить до аномальних ліній розвитку ідентичності. У такій ситуації молода людина не може виробити систему цілей, планів, ідеалів, **завершити психологічне самовизначення**.

В працях різних дослідників зазначається, що для студентів з особливими потребами характерним є порушення психічних пізнавальних процесів, занижена самооцінка, занижений рівень домагань, песимістичне ставлення до свого майбутнього, високий рівень тривожності, невпевненості у собі, що проявляється у відчуженні від оточуючих людей, суспільства або навпаки – в агресії; такі якості, як мораль, відданість, відвертість, авторитет у суспільстві, доброта, гуманність, чуйність, обов'язок, совість, на їх погляд, малозначущі у реальному житті. Вони не вірять в ідеал, мало цікавляться громадським життям країни, соціально пасивні; їм не вистачає цілеспрямованості, упевненості в собі, сміливості, сили волі, взаєморозуміння.

Працюючи зі студентами з особливими потребами нами було встановлено, що основними перешкодами (бар'єрами) на шляху до самовираження студентів із інвалідністю виступають:

- *особистісні якості: сором'язливість, замкнутість, нестандартність, несхожість з іншими, тривожність, нерішучість, несамотійність тощо;*

- *страхи (фобії), які утворюють цілий комплекс страхів із різним змістовим та функціональним навантаженням. Страх аудиторії (боязнь виступати перед студентською групою, у незнайомій компанії, у невідомій раніше ситуації); страх перед невдачею; страх майбутнього; страх несприйняття іншими; страх оцінки інших; тощо;*

- *соціально-економічні труднощі* (фінансові проблеми, політична й економічна нестабільність, державний устрій, труднощі в пошуках роботи для осіб з інвалідністю тощо), подолання яких потребує часу і не залежить тільки від самої особистості студента-інваліда;

- *для значної кількості студентів перешкоди пов'язані насамперед з інвалідністю та її похідними (дефект інвалідності, обмежені можливості, слабе здоров'я та ін.);*

- *низький рівень розвитку волі;*

- *негативний вплив соціального оточення* (несприйняття, нерозуміння, недооцінка, критичне ставлення, неправильні уявлення інших людей про осіб з інвалідністю);

- *психологічні бар'єри, пов'язані з особливостями організації навчального процесу* (велике навчальне навантаження, непристосованість до нових умов навчання; відсутність необхідних знань).

Звідси констатуємо, що сьогодні постає необхідність в оптимізації процесу навчання у ВНЗ та і загальноосвітньому закладі для осіб з інвалідністю. Навчально-виховний процес має бути направлений на формування навиків подолання страхів та саморегуляції у осіб з інвалідністю з метою мінімізації дії таких психологічних бар'єрів.

Незважаючи на страхи, які виникають у студентів із інвалідністю у навчальному закладі, важливим фактором, який сприяє ефективній інтеграції людей із інвалідністю у суспільстві, є отримання професійної освіти. Саме входження у навчально-виховний процес особистості з особливими потребами сприяє становленню особистісної ідентичності, придбанню нею автономності і неповторності, завдяки яким вона стає здатною звільнитися від безумовності зовнішніх соціокультурних впливів, самостійно проектувати і планувати свою соціальну поведінку відповідно до своїх потреб і з урахуванням характеру своїх функціональних обмежень.

Для хворої особистості, втім, як і для здорової, процес формування ідентичності, як зазначає Е. Еріксон починається в ранньому дитинстві (Еріксон Е., 1996). У період раннього дитинства дитина не усвідомлює того, що у неї є дефект, що саме відрізняє її від більшості людей. Вона зрозуміє це тоді, коли отримає знання про себе від когось з оточення. Однак знання про себе як про інваліда дитина з дефектом отримує дуже рано. Вона буде чути вираження співчуття їй і її батькам з приводу її хвороби; в період дитячих спільних ігор, відчує свою неспроможність в спілкуванні з іншими дітьми; за наявності у будинку братів і сестер часто чутиме у свою адресу, що вона слабша, менше уміє і менше може і багато що тому

подібне. Усе це буде сприяти тому, що ідентичність дитини починає формуватися під впливом тих почуттів, які породжує у інших людей її дефект.

З раннього дитинства діти з обмеженими можливостями стикаються з оцінкою їх зовнішності іншими людьми. Часто здорові діти з дитячою безпосередністю і навіть жорстокістю оцінюють зовнішні дефекти дітей-інвалідів в їх присутності. В результаті у дітей-інвалідів формуються закритість, уникнення широкого кола спілкування, понижений фон настрою, негативна оцінка себе, часто уповільнений темп мислення, скутість і пасивність, що у поєднанні із заниженою самооцінкою і відсутністю сприятливого прогнозу на майбутнє досить часто призводить до появи думок суїцидального характеру. Часто формується комплекс неповноцінності.

У міру дорослішання діти з обмеженими можливостями починають усвідомлювати, що рівень їх життєвих можливостей, в порівнянні із «здоровими» дітьми, знижений. Понижена самооцінка призводить до надмірного зниження рівня домагань. Наслідком цих процесів стає інфантильність і звуження активного життєвого простору.

Усвідомлення власної залежності від здорових членів суспільства та звикання із залежністю сприяє формуванню почуття утримання. Як наслідок, виникає відмова від самостійності і перенесення відповідальності за своє життя на близьке оточення (Выготский Л. С., 1983).

Таким чином, усвідомлення і прийняття факту інвалідності визначає **подальшу програму особистісного розвитку** людини а також становлення ідентичності особистості.

Становлення ідентичності особистості з особливими потребами має велике значення на розвиток та формування хворої людини як особистості. Успішність адаптації людини з дефектом в здоровому суспільстві багато в чому визначається тим, наскільки вона ідентифікує себе повноправним членом цього суспільства.

У осіб із інвалідністю спостерігається низький рівень засвоєння соціальних ролей, що свідчить про недостатню усвідомленість соціальних стосунків, функціональну невключеність в громадські стосунки і не сформованість соціальної ідентичності.

Становлення ідентичності стає вирішальним моментом в юнацькому віці, як вважає Еріксон, бо це час, коли переконання вміння і бажання повинні примиритися і збігатися із нормами дорослих, тобто належить зробити сумісними індивідуальну ідентичність і соціальну ідентичність. З цієї причини Еріксон описує центральну кризу юності як нормативну кризу «ідентичності» (Еріксон Е., 1996). До цієї кризи призводять три лінії розвитку: бурхливе фізичне зростання і статеве дозрівання; емоційна нестабільність і заклопотаність тим, «як я виглядаю в очах інших», «що я є», та необхідність знайти своє професійне покликання, що відповідає набутим умінням, індивідуальним здібностям і вимогам суспільства.

Нами було проведено напівструктуроване інтерв'ю зі студентами з особливими потребами I–III курсів на визначення статусів ідентичності, яке охоплювало основні сфери життя індивіда. До цих сфер належить професійний вибір, релігійні переконання і пріоритети сім'ї, кар'єри. Результати показали, що значна більшість студентів (42 відсотки), має статус «*дифузна ідентичність*». Цей статус ідентичності характерний для людей, які не мають міцних визначених цілей, цінностей і переконань та які не намагаються сформувавши їх. Статус «*наслідувачі*» мають 38 відсотків студентів з особливими проблемами. Цей статус характерний людині, яка ніколи не переживала стану кризи, але володіє певним набором цілей, цінностей та переконань, які формуються відносно рано в житті але не в результаті самостійного пошуку і вибору, а внаслідок ідентифікації з батьками або іншими значимими людьми. Статус «*мораторій*» отримали 15 відсотків студентів з особливими потребами. Цей статус притаманний людині, яка перебуває в стані кризи ідентичності і активно намагається вирішити її, використовуючи різні варіанти. Така людина постійно знаходиться в стані пошуку інформації, яка потрібна для вирішення кризи. Лише 5 відсотків студентів мають статус «*досягнута ідентичність*». Цей статус характерний людині, яка пройшла період кризи і самовизначення та сформувала певну сукупність значимих для неї цілей, цінностей і переконань.

Як бачимо у студентів із особливими потребами переважає розмита ідентичність та ідентичність наслідувача. Вони не мають чітко сформованих власних переконань, бажань, цінностей, пріоритетів. В них відсутня життєва позиція. Або вони приймають переконання, погляди, життєву позицію своїх близьких, значимих для них людей (спрацьовує позиція утримувача).

Таким чином, можна стверджувати, що становлення ідентичності особистості у молоді із особливими потребами є закономірним процесом, який пов'язаний з процесом адаптації особистості до мінливої соціальної реальності. Процес становлення ідентичності студентів з особливими потребами залежить не лише від прояву фізичного дефекту, але від психологічних особливостей студентів з інвалідністю та рівня адаптованості їх у студентській групі, у вузі, у суспільстві.

**Гумнова О. Б.**

*Хмельницький національний університет*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ У СТУДЕНТІВ**

У студентському віці відбувається активне становлення та самовизначення особистості, що супроводжується психоемоційним навантаженням, багатоманітністю конфліктних та стресових ситуацій. Намагання визначитися у житті, відстоювання власної позиції та автономії у стосунках з оточуючими, часто супроводжується виникненням у студентів негативних психічних станів, що потребує пристосування до нових умов, виникнення інших форм реагування, формування вмінь та навичок регулювання власними психічними станами, їх аналізу та усвідомлення. Управління психічними станами та налаштування себе на певний емоційний стан в основному відбувається стихійно, залежить від індивідуально-психологічних властивостей студентів, а їх використання студентами відбувається частково, неусвідомлено та несистематично.

До чинників, що викликають появу негативних станів у студентському віці відносяться: пристосування до нових умов життя та навчального процесу, побутові проблеми, складнощі у взаємовідносинах з викладачами, одногрупниками, різнопланові вимоги викладачів, нерівномірний розподіл навантаження протягом тижня, семестру, необхідність отримання найкращого результату на кожному практичному, семінарському занятті на протязі семестру (Болонська система), різний освітній рівень підготовки студентів, необхідність наявності навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом та організації вільного часу і т.д. До психологічних чинників можна віднести невизначеність свого місця в соціумі, колективі, житті, несформованість професійних установок та мотивів вибору професії, потреба у досягненні успіху у навчальній діяльності, відсутність необхідних особистісних якостей (наприклад, впевненості в собі, активності, самостійності, відповідальності, організованості, психічної стійкості, гнучкості, комунікабельності і т.д.).

Тривале перебування студентів у негативних станах не тільки дезорганізує психічну діяльність та патологічно впливає на розвиток особистості, а і сприяє формуванню відповідних особистісних властивостей, що деструктивно впливають на особистість в цілому, сприяють формуванню комплексів негативних станів, переходу їх в більш тяжку форму та блокуванню внутрішніх ресурсів особистості.

При подоланні негативних психічних станів необхідно враховувати підхід Б. Г. Ананьєва, згідно з яким формування активної ролі особистості та власної позиції в суспільстві визначає перехід індивіда від об'єкта до суб'єкта діяльності. Формування суб'єктної позиції індивіда відбувається в процесі діяльності, зміна у самосвідомості особистості та вимагає формування автономної, незалежної позиції у спілкуванні з оточуючими, усвідомлення та оцінки власних особистісних якостей, поведінки, почуттів, усвідомлення наслідків власних дій, визначення напрямків, шляхів та перспектив власного розвитку (Ананьєв Б. Г., 1980). Розвиток механізмів рефлексії, самоусвідомлення дозволяє студентам формувати позицію, у відповідності з якою перешкоди різного роду, труднощі, конфліктні, стресові ситуації розглядаються як засоби для саморозвитку та самореалізації. Розвиток самопізнання, самоприйняття, усвідомлення причин, механізмів, наслідків та особистісної ролі у виникненні негативних психічних станів, активна позиція щодо можливості керування своїми станами, дають змогу особистості свідомо керувати негативними станами та попереджати їх деструктивні наслідки. Об'єктивація думок, почуттів, емоцій та станів дозволяють скеровувати їх свідомо у потрібному для особистості напрямку та обирати найбільш ефективні поведінкові стратегії та засоби реагування. Враховуючи діяльнісний підхід Д. Б. Ельконіна та О. М. Леонтьєва про вирішальну роль провідної діяльності, мотивами діяльності по самозміні особистості є мотиви особистісного росту, особистісного вдосконалення, здобуття соціально-прийнятних та ефективних засобів дій. Такі зміни відбуваються в результаті спілкування з батьками, викладачами та сокурсниками, а також в ігровій та навчальній діяльності. Таким чином, корекційна робота зі студентами повинна будуватися на формуванні свідомої установки на активну позицію та мотивацію саморозвитку, самореалізації, здобуття знань, вмінь управління психічними станами та засвоєння конструктивних моделей поведінки (Ельконін Д. Б., 1980; Леонтьєва О. М., 1977; Реан А. А., 2008).

Системний підхід спрямовує вирішення задачі управління та подолання негативних психічних станів не на площину проявів окремих симптомів станів, а на використання системи впливів та заходів по оптимізації стану в цілому. Б. О. Вяткін вказує на те, що психічні стани є цілісною багаторівневою системою та цілісною інтегральною характеристикою особистості, і управління негативними станами повинно бути спрямоване на всі структурні рівні стану (Вяткін Б. О., 1994). А. М. Прихожан при корекції тривожності також акцентує увагу на системності у вирішенні даної проблеми. Ми дотримуємось цієї позиції та вважаємо за необхідне при корекційній роботі поєднувати підходи, що витікають із розуміння природи та причин негативних станів (каузальний підхід) та заходи, спрямовані на корекцію їх симптомів (Прихожан А. М., 2000; Прохоров А. А., 2004; Шабанова Т. Л., 2009).

Завдання корекційної роботи по подоланню негативних станів у студентів полягають у наступному:

- 1) формуванні мотивації особистісного саморозвитку, самовиховання, саморегуляції, активної установки суб'єкта на управління психічними станами;
- 2) актуалізації й активізації процесів самопізнання, самоусвідомлення, самоприйняття;

3) оволодіння знаннями, вміннями та навичками подолання, попередження негативних психічних станів та підтримки необхідного оптимуму психічних станів в умовах навчальної діяльності;

4) розвитку навичок усвідомлення причин виникнення негативних станів та об'єктивізації власних думок, емоцій з метою формування здатності свідомо обирати конструктивні засоби поведінки та реагування в проблемних ситуаціях.

Оскільки поєднання негативних станів дуже різноманітне і виявляються вони у всіх сферах особистості, спираючись системний підхід нами були застосовані різні групи заходів, спрямовані на психофізіологічну, емоційно-вольову, когнітивну, поведінкову та мотиваційно-смыслову складову стану. Вплив на психічні стани можна здійснювати безпосередньо чи опосередковано через низхідні та висхідні рівні регуляції психічного стану, які є взаємопов'язаними та взаємообумовленими. Так, наприклад, засоби регуляції психофізіологічного тону (дихальної та серцево-судинної системи) сприяють підвищенню нервово-психічної стійкості людини в цілому (Габдреева Г. Ш., 1979; Розов В. І., 2003; Реан А. А., 2008).

Вплив на психофізіологічний рівень передбачає оволодіння засобами нормалізації вегетативних функцій; оволодіння прийомами релаксації, розслаблення, нейтралізації нервово-психічного напруження, гальмування небажаних реакцій в складних ситуаціях; здобуття навичок активізації, мобілізації, підвищення загального тону, швидкого входження в робочий стан; підвищення внутрішньої стабільності та нервово-психічної стійкості особистості в результаті виникнення умовно-рефлекторних зв'язків.

Вплив на мотиваційно-смыслову сферу полягає у формуванні установки у студентів на управління власними психічними станами, прийняття активної позиції по відношенню до можливостей регуляції своїх негативних станів та їх впливу на стани інших людей. Активізація мотивів особистісного саморозвитку, самовиховання, саморегуляції та самопізнання є необхідною умовою успішної корекційної роботи.

Розвиток емоційно-вольового компонента передбачає зняття внутрішнього напруження, виявлення своїх психічних станів та домінуючих емоцій (позитивних чи негативних), прийняття своїх почуттів, емоцій і станів, розуміння емоцій інших, вільне вираження своїх емоцій, усвідомлення своїх проблем та неконструктивності деяких своїх емоційних реакцій, їх впливу на оточуючих, розширення діапазону позитивних психічних станів.

Корекція когнітивної сфери має на меті розширення знань студентів про особливості та причини виникнення негативних психічних станів, прогнозування наслідків їх впливу на особистість, поведінку, діяльність, на іншу людину, на міжособистісні стосунки; розвиток навичок рефлексії; виявлення ірраціональних переконань, ставлень, оцінок; об'єктивізацію власних думок, почуттів, емоцій; зміну засобів мислення, що підтримує негативний психічний фон; формування умінь та навичок аналізувати проблемні ситуації та знаходити конструктивні варіанти їх вирішення, розвиток адекватного відношення до оцінок, ставлень та думки інших.

Корекція поведінкової сфери повинна спрямовуватись на формування конструктивних та ефективних моделей поведінки, реагування та поведінкових стереотипів у студентів; оволодіння прийомами, які дозволяють впоратися з зайвим хвилюванням та негативними емоціями; створення ситуації успіху та закріплення нового досвіду, гальмування та позбавлення від дезадаптивних форм поведінки; формування навичок релаксації та мобілізації, розвиток гнучкості, комунікативних навичок, асертивності, толерантності, адаптивних стратегій подолання.

Робота по подоланню негативних станів у студентів була заснована на суб'єктно-орієнтованому підході та включала комплекс психологічних заходів, спрямованих на всі структурні рівні психічного стану. Були використані методи поведінкової терапії (репетиція поведінки, імаго-метод), тілесної терапії (м'язова релаксація, релаксаційні вправи, вправи на дихання), методи когнітивної терапії (метод повної раціоналізації майбутньої події, позитивної вибіркової ретроспекції, позитивної акцентуації досвіду), методи музичної терапії, елементи психогімнастики та танцювальної терапії, аутотренінг, методи зображувальної терапії, ігрові методи, імітаційні ігри, дискусійні методи, сугестивні методи та інші у авторському поєднанні. Були також застосовані індивідуальне консультування та методи групової роботи, такі як соціально-психологічний тренінг, елементи тренінгу особистісного росту, впевненості в собі, мотиваційного тренінгу.

**Висновки.** Таким чином, психокорекційна робота з негативними психічними станами студентів як інтегральною характеристикою психічної діяльності особистості повинна ґрунтуватися на системному, цілісному та комплексному впливі на структурні компоненти психічного стану та психологічні передумови їх виникнення. Подальшим кроком нашого дослідження є перевірка на практиці запропонованих напрямків та спеціально організованих психологічних заходів, що відповідають особливостям даного вікового етапу та детермінантам виникнення негативних станів у студентів для запобігання подальшого розвитку негативних станів, їх деструктивному впливу на особистість студентів.

**Інжисвська Л. А.**

*Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту та психології»*

**Подкоритова Л. О.**

*Хмельницький національний університет*

## **ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТИПІВ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Дослідження особистісно-професійного розвитку психолога має включати широкий спектр психологічних феноменів як внутрішньоособистісного, так і соціально-психологічного змісту. Це, зокрема, рівень самоактуалізованості; особливості усвідомлення специфіки своєї майбутньої спеціальності; усвідомлення власної відповідності професійним еталонам; особливості уявлень щодо власного професійного майбутнього; самооцінка реалізації життєвих цілей; особливості стратегій самоствердження; потреба в саморозвитку і готовність до нього та ін.

Відповідно до цілей і завдань нашого дослідження, ми вивчали такі компоненти особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів, що здобувають післядипломну освіту:

- а) психобіографічний (зокрема мотиви професійної переорієнтації і отримання післядипломної освіти);
- б) ціннісно-мотиваційний (ціннісні орієнтації, соціальні установки);
- в) самосприйняття (самоставлення, самопозиціонування, самооцінка);
- г) інтуїтивні уявлення про майбутню професійну діяльність та ступінь своєї відповідності професійним еталонам.

Емпіричне дослідження особливостей особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів проводилось на базі кафедри загальної та практичної психології Інституту менеджменту та психології Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Була сформована вибірка зі студентів, які отримували післядипломну освіту за спеціальністю «Психологія». Вибірку склали 186 студентів-майбутніх психологів віком від 21 до 67 років (середній вік 35,7 років), з них 18 чоловіків і 168 жінок.

Були обрані наступні дослідницькі інструменти:

1. Для дослідження психобіографічних чинників, що вплинули на професійний вибір, та особливостей уявлень щодо власного професійного становлення: психобіографічна анкета; авторська анкета «Особистісно-орієнтовані засади здобуття професії психолога».

2. Для дослідження суб'єктивних (інтрапсихічних) факторів:

а) самоставлення і самосприйняття: методика «Самооцінка особистості» С. А. Будассі; методика «Тест двадцяти тверджень» (за М. Куном і Т. Мак-Партландом);

б) ціннісно-мотиваційної сфери особистості: методика «Якорі кар'єри» (Е. Шейн, переклад і адаптація В. А. Чікер, В. Е. Винокурова); методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокіча.

3. Для дослідження інтуїції як основного компоненту особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів, що здобувають післядипломну освіту, а також отримання цілісної інформації про особистість були використані методи: бесіда; спостереження; арт-терапевтичні засоби, а саме колаж та складання історії.

За результатами дослідження були визначені наступні психологічні особливості особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів.

### **Психобіографічний компонент особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів.**

Досить сприятлива ситуація дитинства, середній соціальний статус сім'ї, доброзичливі стосунки з батьками і позитивне ставлення до їхньої професійної діяльності. Відзначається досить сильний вплив батьків і сімейних традицій. Вибір професії був зроблений переважно за порадою батьків. Подальша професійна діяльність не справдила очікування і призвела до розчарування і пошуку нових шляхів професійного розвитку та професійної переорієнтації. Провідним мотивом здобуття професії практичного психолога як післядипломної освіти було бажання розібратися у собі. Також визначено, що на професійне становлення багатьох жінок вплинули сімейні умови, а саме вступ до шлюбу і народження дітей.

### **Ціннісно-мотиваційний компонент особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів.**

Переважають соціально орієнтовані цінності та мотиви: служіння, орієнтація на щастя інших і здійснення свого суспільного покликання, прагнення інтегрувати різні життєві стилі. При цьому відзначається прагнення до автономії, стабільності, ефективності.

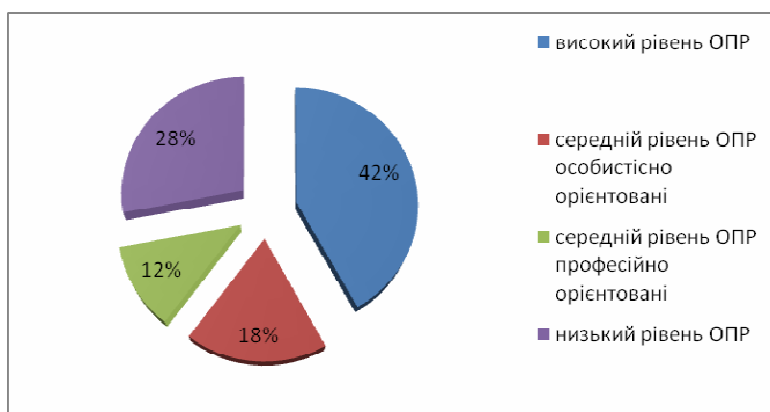
### **Самосприйняття як компонент особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів.**

Переважає адекватна самооцінка з тенденцією до високої. Самоставлення теж адекватне, рівень самосвідомості і рівень самопрезентації переважно високий. Особистісні та соціальні характеристики врівноважені. Виражені професійні та соціально-рольові позиціонування. Досить високий рівень самоідентифікації з майбутньою професійною діяльністю психолога. Зауважимо також, що образ майбутньої професії переважно адекватний, але з тенденцією до ідеалізації.

Відповідно до отриманих в констатувальному експерименті даних ми визначили наступні групи досліджуваних за рівнем особистісно-професійного розвитку: особи з високим рівнем особистісно-

професійного розвитку; особи з середнім рівнем особистісно-професійного розвитку; особи з низьким рівнем особистісно-професійного розвитку.

**Особи з високим рівнем особистісно-професійного розвитку** повністю ототожнюють себе з майбутньою професійною діяльністю психолога і мають адекватне уявлення про неї. Провідними мотивами обрання психології як другої професії були інтерес до психології як до науки і прагнення стати фахівцем у цій сфері. Їхня самооцінка адекватна (середня або вище середньої). Самоусвідомлення високе, самосприйняття різноманітне і включає різні ролі, характеристики і позиції. Яскраво виражена соціальна спрямованість ціннісно-мотиваційної сфери: провідна кар'єрна орієнтація – служіння, провідні цінності – щастя інших, суспільне покликання, освіченість, чуйність, старанність, ефективність у справах. Для цих досліджуваних також характерні високі запити, цікава робота, можливість творчої діяльності, максимальне повне використання своїх можливостей, сил і здібностей. Аналіз колажів цієї групи досліджуваних виявив, що в них, як і в усіх інших, наявні певні психологічні проблеми, зокрема міжособистісного характеру, які вони переважно усвідомлюють і прагнуть їх вирішити. В цілому представники цієї групи психологічно готові до виконання професійних обов'язків психолога. Рівень їх базової професійної компетентності доволі високий. Такі досліджувані складають приблизно 41,9% від нашої вибірки (рис. 1).



**Рис. 1.** Розподіл досліджуваних з різним рівнем особистісно-професійного розвитку (ОНР) у вибірці.

**Особи з середнім рівнем особистісно-професійного розвитку** також переважно ототожнюють себе із професією психолога, однак професійне становлення у цій сфері не є для них домінантним. Їх уявлення про майбутню професійну діяльність подекуди викривлене – ідеалістичне. Провідними мотивами обрання психології як другої професії були бажання розібратися у собі, вимоги актуального місця роботи та актуальні службові обов'язки. Самооцінка адекватна (переважно середня). Самоусвідомлення досить високе. Багате самосприйняття, однак переважає самопозиціонування сімейно-рольового характеру. У цієї групи відзначаються різні ціннісні орієнтації та кар'єрні орієнтири, зокрема, прагнення до розваг, автономії, незалежності, стабільності, професійної ефективності тощо. Соціальна орієнтація також наявна, але не так виражена, як у попередній групі. За результатами роботи з колажем було виявлено, що багато проблем, особливо внутрішньоособистісного характеру, такими досліджуваними важко приймаються. У групі досліджуваних із середнім рівнем особистісно-професійного розвитку можна виокремити дві підгрупи за особливостями самопозиціонування та ціннісними орієнтаціями. Ми їх назвали «особистісно-орієнтовані» та «професійно орієнтовані». *Особистісно-орієнтовані* характеризують себе переважно сімейними ролями. Для них найбільш важливі такі цінності, як розваги, щастя інших, краса природи і мистецтва, матеріально забезпечене і стабільне життя, хороші стосунки з близькими людьми, наявність добрих і вірних друзів тощо. *Професійно орієнтовані* позиціонують себе із професійним становленням і розвитком взагалі, але не обов'язково за психологічним профілем. Для них важливий їх освітній і професійний статус. У сфері цінностей переважають орієнтація на автономію, самостійність, незалежність, можливість цікавої роботи і творчої діяльності. В цілому можна вважати, що досліджувані цієї групи психологічно готові до виконання професійних обов'язків психолога, але, на нашу думку, їм доречно розвивати своє професійне самоусвідомлення у цій сфері. Особи з середнім рівнем особистісно-професійного розвитку складають близько 30,1% від нашої вибірки, з них 18,3% – особистісно-орієнтовані та 11,7% – професійно орієнтовані (від загальної вибірки) (рис. 1).

**Особи з низьким рівнем особистісно-професійного розвитку** не мають чіткого визначення майбутньої професії: її образ невизначений, розмитий, незрозумілий або взагалі несформований. Мотиви обрання психології як післядипломної освіти обумовлені інтересом до неї або не визначені. Саме у цій групі є досліджувані, які мають низьку самооцінку. У ціннісно-мотиваційній сфері для них важливі стабільність, власний добробут, вони потребують безпеки, захисту, можливості передбачити (спрогнозувати) результати своєї роботи, впевненості в собі тощо; водночас серед цих досліджуваних є такі, що проявляють бажання



автономії, свободи, незалежності, ризику. Це особи, які психологічно не готові до виконання професійних обов'язків психолога. За результатами роботи з колажем виявлено, що ці досліджувані важко приймають свої внутрішньоособистісні проблеми, для них часті реакції опору і переносу. Такі досліджувані складають приблизно 28,0% від нашої вибірки (рис. 1).

Виявлені закономірності засвідчують актуальність психологічної роботи, спрямованої на супровід і фасилітацію особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів, зокрема із застосуванням засобів арт-терапії.

**Камінська А. М.**

*Черкаський національний університет*

### **ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ М. РЕРІХА «МАДОННА ЛАБОРИС» У ПРОЦЕСІ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ**

На шляху до євроінтеграції, яка зараз відбувається у нашій країні, необхідною умовою є підвищення рівня кваліфікованих робітників у всіх галузях науки і практичній психології зокрема, особливо у глибинній психології. Глибинна психологія – це ряд напрямів психології, які надають вирішальне значення в організації людської поведінки ірраціональним спонукам, тенденціям, які приховані за «поверхнею» свідомого (Короткий психологічний словник за ред. А. В. Петровського, 1985). Глибинна психологія відкриває перспективи цілісного пізнання психіки суб'єкта, розширення самоусвідомлення. Останнім часом вчені все більш проявляють інтерес до пізнання психіки з використанням творів мистецтва як засобу опосередкованого дослідження несвідомого. Глибинне пізнання, незалежно від того, що воно інтегрує різні психодинамічні парадигми, виразно його близькість визначається психоаналізом і феноменологічним підходом. В своїй основі глибинне пізнання у варіанті метода активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), розробленого академіком НАПН України Т. С. Яценко, носить контекстний, опосередкований і спонтанний характер, що вказує на його близькість до основоположних робіт Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, З. Фройда, К. Юнга.

У форматі психодинамічної теорії, яка розробляється академіком НАПН України Т. С. Яценко, художні полотна є метафоричним засобом, який завдяки наближеності до образності мови несвідомого, сприяє глибинному пізнанню психіки суб'єкта. Для використання проєктивних інструментів, зокрема художніх полотен, необхідна теоретична база, яка дозволить адекватно інтерпретувати отриманий експериментальний матеріал. Передсвідоме (різновид несвідомого, який входить у предмет глибинних досліджень у психодинамічній парадигмі) формується на латентному рівні із витіснень, які синтезуються і втрачають прямий зв'язок із травмівною первинною подією дитинства, і заявляє про себе у поведінці в замаскованій, символічній формі: «...свідоме переозначає явище таким чином, що не впізнає його дійсного змісту» (Зінченко В. П., Мамардашвили М. К., 1994).

Художній твір використовується для цілісного пізнання психіки, яке йде в єдності свідомої і несвідомої сфер. Пізнання глибинних параметрів психіки уможливується у разі виконання певних умов проведення діагностико-корекційного процесу за методом АСПП, в основі якого лежить феноменологічний підхід до розуміння психіки суб'єкта (розуміння внутрішнього порядку психічного і слідування за логікою несвідомого респондента); психодинамічний підхід до розуміння психічного в його суперечливій сутності; необхідність діалогічної взаємодії з респондентом; врахування єдності свідомого і несвідомого при одночасній їх автономії; розглядання презентанта психічного як архетипно-метафоричної візуалізації несвідомого. Останнє потребує переходу із зовнішнього у внутрішній план, що пояснює механізм проєктивної ідентифікації. Термін, введений М. Кляйн для означення механізму утворення фантазій. Механізм проєктивної ідентифікації є провідним у психіці суб'єкта з перших трьох-чотирьох місяців життя. Процес ідентифікації шляхом проєкції передбачає розщеплення частин Самості і їх проєкцію у іншу людину. Ці процеси мають багато відгалужень і впливають на об'єктні відношення (Кляйн М., 1955).

Одним із необхідних етапів у процесі АСПП із використанням художнього твору є «привласнення» полотна суб'єктом. Перетворення художнього полотна на неавторський малюнок, який через «привласнення» його респондентом набуває ознак психомалюнку, що робить його презентантом психіки конкретної особи, виступає посередником між сферами свідомого і несвідомого у процесі глибинного пізнання у діалогічній взаємодії психолог-респондент. Завдяки механізму проєктивної ідентифікації респондентом «привласнюється» художній твір, в який проєктується психічне внутрішнє суб'єкта у зовнішнє, що дає можливість проводити психоаналіз із таким видом проєктивного інструменту.

Психодинамічна теорія і відповідна методологія центруються на глибинному пізнанні психологічно здорової людини, направлені на дослідження феномену цілісності психіки, базуються на процесуальній діагностиці та глибинно-психологічній корекції, в основі яких лежить діалогічна взаємодія психолога з суб'єктом. Процесуальна діагностика (злиття в практиці психодіагностичного та психокорекційного процесів) у діалогічній взаємодії психолога з респондентом зорієнтована на актуалізацію спонтанної активності останнього, яка каталізується внутрішнім емотивним компонентом, мотивацією (*енергетичний рівень* психіки) (Яценко Т. С., 2014). Процесуальна діагностика передбачає вбудованість в природній

порядок психічного, який об'єктивований безпосередньою активністю респондента. *Енергетичний рівень* залежний від семантики, від когнітивних процесів, від «інформаційних еквівалентів», які виявляються у процесі діалогічної взаємодії. Остання сприяє каталізації спонтанної, невимушеної поведінки суб'єкта, що визначає ефективність інтерпретації.

Психокорекція згідно психодинамічної теорії полягає у гармонізації сфер свідомого та несвідомого суб'єкта, у розв'язанні його особистісної проблеми: «Особистісна проблема, це проблема, яка не може бути вирішена без допомоги психолога» (Яценко Т. С., 2006). Особистісна проблема проявляється у агресивності, тривожності, немотивованому страху, актуалізації почуття меншовартості, пасивності, блокуванні *творчого потенціалу* та здатності до *самореалізації*. Процес психокорекції суб'єкта пов'язаний із позитивною дезінтеграцією та вторинною інтеграцією на більш високому рівні психічного розвитку суб'єкта. Цьому сприяють принципи групової роботи, які зменшують прояви периферійного захисту і відкривають шляхи для вивчення базальних захистів. Началом процесу пізнання виступає *спонтанність* поведінки (яка стає можливою за умови впровадження групових принципів роботи) протагоніста в діалогічній взаємодії з психологом. Спонтанність сприяє невимушеному утворенню структури діалогічної взаємодії психолога та протагоніста: «Глибинно-психологічна інтерпретація сприяє виявленню логіки несвідомого, пізнання якої було б неможливим без діалогічної взаємодії з автором» (Яценко Т. С., 2006). Розкриття спонтанно декларованого змісту психічного передбачає врахування психологом ролі архетипів.

За К. Юнгом «архетип являє собою той несвідомий зміст, який змінюється, усвідомлюється та сприймається; змінюється під впливом того індивідуального свідомого, на поверхні якого він виникає».

Т. С. Яценко зауважує: «Якщо архетип – це універсальний механізм візуального синтезування змісту свідомої і несвідомої сфер психіки в символічній формі, то метафора є засобом вербального прояснення символу. При цьому вона не втрачає зв'язок із несвідомим» (Яценко Т. С., 2006). Далі наголошується, що «тлумачення символу у процесі психокорекційної роботи є необхідною передумовою пізнання несвідомого і певною мірою переходом абстрактного до конкретного». У процесі діалогічної взаємодії психолога і респондента відбувається «дешифрування» символів, які втілені в образи твору і вже наділені особистим змістом суб'єкта, який його «привласнив» у ситуації «тут і тепер». З одного боку сприйняття художнього твору актуалізує проєкцію, що виявляє латентні акценти особистісного досвіду суб'єкта. З іншого боку відбувається ідентифікація: суб'єкт з чимось ототожнює себе, а щось – відчужує. У процесі глибинного пізнання за методом АСПП при роботі із художнім полотном «психолог звертає увагу передусім на емоційно значущі події, відображені в малюнках, виявляє зони, закриті для свідомого «проникнення». Вони нерідко презентуються у малюнках завдяки механізмам символізації (просторово-часові згущення та заміщення, пов'язані з психічною реальністю)» (Яценко Т. С., 2006).

О. М. Леонтьєв писав, що мистецтво за своєю природою комунікативне, тобто мистецтво має обов'язково впливати на суб'єкта: «... адресат може бути тут скільки завгодно вузьким або широким, скільки завгодно віддалений або близький, але завжди повинен бути» – та сприйматись ним (Леонтьєв О. М., 1983). У своїй книзі «Про духовне у мистецтві» В. Кандинський наголошував, що дійсний твір мистецтва знаходить відгук у багатьох душах (Кандинський В., 1910). Таким твором мистецтва дійсно є полотно М. Реріха «Мадонна Лаборіс» (рис. 1).



Рис. 1. Картина М. Реріха «Мадонна Лаборіс».

Найбільш привабливими для презентації себе виступають картини, які презентують будь-які протиріччя, що пов'язано із можливістю презентації власного внутрішнього світу, в основі якого лежить внутрішня суперечність психіки. На прикладі картини М. Реріха «Мадонна Лаборіс», яка за сюжетом представляє картину пекла та раю, де Мадонна вночі кидає свій шарф до пекла, допомагаючи душам, що покаялись, потрапити до раю, протагоністу пропонується втілити себе у будь-який персонаж картини (Мадонна, фігурки з пекла, святі Петро та Павло (цензори Мадонни, які вночі спостерігають за її діями в раю)) та проговорити від його імені свої відчуття. Картина може пропонуватись в якості проективного матеріалу у процесі глибинного пізнання у групі АСПП психологом з огляду на її психологічність і психоаналітичну спроможність. «Мадонна Лаборіс» часто обирається із великої кількості запропонованих ілюстрацій самим респондентом, що вказує на її філософський глибинний зміст і можливість цього твору виступати в якості презентанта психічного. При цьому істотної різниці не було помічено у роботі із запропонованим психологом і самостійно обраним респондентом цим твором. Останній наповнюється особистісним змістом з моменту його «привласнення». Унікальність змістів психічного суб'єкта розкривається упродовж діалогічної взаємодії у групі АСПП, де в якості посередника між сферами свідомого і несвідомого респондента виступає полотно «Мадонна Лаборіс». Художній твір використовувався як окремо, так і з каменями, іграшками; з іншими художніми творами, обраними респондентом; із комплексом авторських психомалюнків.

Картину М. Реріха «Мадонна Лаборіс» можна пропонувати в якості архетипно-метафоричного інструменту при глибинному пізнанні, тому що твір ефективно працює за рахунок багатого психологічного потенціалу: філософське питання життя і смерті, добра і зла, яке продовження має після життя у вигляді раю і пекла; обмеженість; залежність від певних законів (рай функціонує за своїми законами, пекло – за іншими законами); переступання законів раю і пекла Мадонною, яка порушує існуючі табу на те, щоб робити щось не з санкцій Бога, поза Бога; наявність споглядачів, цензорів із критичної точки зору; простір, який дозволяє проектувати туди свої фантазії, бо невідомо, чи то вода, чи то повітря; структурований рай, де є еліта, де на підвищенні храм; архетип батька, матері у образах Бога (символ батька) і Мадонни (символ матері) та т. ін.

Використання такої ємної за змістом картини, як твір М. Реріха «Мадонна Лаборіс», дозволило побачити неповторність психіки; можливість переходу внутрішнього у зовнішнє, що пов'язано із актуалізацією архетипних символів, каталізацією почуття меншовартості (особистісної проблематики), через те, що людина поставлена перед вибором між добром і злом. Ірраціональне (несвідоме), завдяки пізнанню психіки, має можливість стати раціональним, чому сприяє дешифрування скритого мотиваційного змісту. Знаходження та використання нових інструментів у процесі пізнання несвідомої сфери в психодинамічній парадигмі за методом АСПП, розробленого академіком НАПН України Т. С. Яценко, і проходження груп АСПП відкриває перспективи подальшого саморозвитку та самореалізації.

**Караміна О. М.**

*Костянтинівське медичне училище*

### **вплив на формування особистості студента методики проектування**

Поступово на зміну традиційній системі навчання приходить особистісно-орієнтоване, традиційні методи замінюються інноваційними. Вони передбачають зміщення акцентів у навчальній діяльності, її спрямування на інтелектуальний розвиток студентів.

Одним із найперспективніших методів навчання вважають метод проектів.

Його актуальність у наші дні зумовлена насамперед необхідністю розуміти зміст і призначення своєї роботи, самостійно ставити професійні цілі й задачі, продумувати засоби їх здійснення і багато чого іншого, що належить до змісту проекту. Сьогодні метод проектів дедалі частіше розглядають як систему навчання, за якої студенти набувають знань і умінь у процесі планування і виконання поступово ускладнених практичних завдань – проектів.

***Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка має завершитися реальним, відповідно оформленим практичним результатом.***

***Цілі й особливості проектного навчання:***

1) *сприяти підвищенню особистої впевненості в кожного учасника проектного навчання, його самореалізації і рефлексії.* Зазначене стає можливим через проживання «ситуації успіху» – не на словах, а у справі відчувати себе значимим, потрібним, успішним, спроможним переборювати різноманітні проблемні ситуації та через усвідомлення себе, своїх можливостей, свого внеску, а також особистісного росту в процесі виконання проектних завдань;

2) *розвивати у студентів усвідомлення значущості колективної роботи* для одержання результату, ролі співпраці, спільної діяльності в процесі виконання творчих завдань; надихати студентів на розвиток комунікабельності. Як відомо з практики, у будь-якій сфері життєдіяльності соціально важливим є вміння не тільки висловлювати свою точку зору, свій підхід до розв'язання проблеми, але й слухати і розуміти інших і у випадку незгоди вміти конструктивно критикувати альтернативний підхід для того, щоб у результаті знайти синтезоване рішення, зберігши позитивні пропозиції кожної сторони;

3) *розвивати дослідницькі вміння* (аналізувати проблемну ситуацію, виявляти проблеми, добирати необхідну інформацію з літератури, ресурсів Інтернету, проводити спостереження практичних ситуацій, фіксувати й аналізувати їх результати, будувати гіпотези, здійснювати їх перевірку, узагальнювати, робити висновки).

Робота над проектами підвищує активність і самостійність різних за рівнем розвитку і здібностям студентів. Найбільший ефект для розвитку особистісних якостей вона має у трьох категорій:

Перша – це проблемні студенти, які навчаються важко, без інтересу. У ВУЗі вони не стільки вчаться, скільки просто вимушено проводять час. Зацікавившись якоюсь проблемою і виконавши проект, нехай навіть на других ролях в групі, вони часто підвищують самооцінку, здобувають упевненість у своїх силах. Нехай проект виконаний неблизкуче, але для таких студентів це величезний особистий стрибок, конкретне індивідуальне просування і успіх.

Друга група – це ті, які чогось добиваються за рахунок працьовитості і старанного, покроково організованого отримання знань, під керівництвом викладача. Вони не в змозі знаходити системне знання, їх потрібно спрямувати, підтримати, допомогти. Виконуючи проекти, студенти в групі відводять їм роль «виконавця» – збір інформації, набір тексту на комп'ютері, оформлення результатів. Але це теж своєрідний результат їх роботи.

Третя група – це успішні студенти, робота з якими для викладача є спільною творчістю. Як правило, таким студентам потрібна допомога тільки у вигляді консультивання.

Гуманістичний сенс проектного навчання полягає у розвитку творчого потенціалу студентів різних рівнів розвитку, можливостей та індивідуальних особливостей.

Це підтверджує анкетування та тестування проведене як перед початком проектної діяльності, так і наприкінці її.

**Мета нашого дослідження:** вивчити індивідуальні здібності студентів та з'ясувати залежність успішного розвитку творчих здібностей студентів засобами проектної діяльності, експериментально перевірити ефективність запропонованої методики.

Відповідно до мети ми визначили такі **завдання дослідження:**

1. Провести емпіричне дослідження особистісних якостей студентів, особливостей творчої діяльності особистості в процесі оволодіння обраною професією.

2. Визначити процес формування творчих здібностей та обґрунтувати його успішне використання в проектній діяльності навчально-виховного процесу.

**Об'єкт дослідження** – психологічні особливості студентів медичного навчального закладу.

**Предмет дослідження** – моделювання проектної діяльності як засобу розвитку творчих здібностей студентів.

Враховуючи об'єкт, предмет, мету дослідження, нами було сформульовано **припущення**, яке полягає в тому, що розвиток професійних здібностей залежить від особистісних якостей, творчості та емпатії студентів; ефективність процесу розвитку творчих здібностей студентів підвищується за умови впровадження педагогічної діагностики під час вивчення творчого потенціалу студентів, використання творчих завдань у навчально-виховному процесі, створення творчої атмосфери, формування у студентів бажання самовиражатися.

В ході виконання роботи були використані такі **емпіричні методи** дослідження: педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування; педагогічний (констатуючий, формулюючий і контрольний) експеримент з метою перевірки дієвості умов і методів розвитку творчих здібностей.

**Теоретичне значення** дослідження полягає в обґрунтуванні педагогічних умов успішного розвитку творчих здібностей студентів засобами проектних технологій.

До експерименту були задіяні студенти 2 та 3 курсів Костянтинівського медичного училища у кількості 101 чол.

**Результати анкетування студентів.**

Студенти про використання методу проектів...

*«Я беру участь в проектній діяльності тому, що...»*

1 – можливість розкрити свої здібності, піднятися в очах своїх колег на більш високий рівень – 35%;

2 – можливість дізнатися щось нове, цікаве – 33%;

3 – можливість поспілкуватися з однолітками – 23%;

4 – інше – 9%.

*«При виконанні проекту найважчим виявилось...»*

1 – розподілити обов'язки між учасниками проекту – 30%;

2 – підготувати проект до захисту та презентації – 27%;

3 – захистити і презентувати свій проект – 15%;

4 – відібрати необхідну інформацію – 12%;

5 – спланувати роботу над проектом – 8%;

6 – проаналізувати власні дії – 5%.

*«Чого навчилися в проектній діяльності?»*

1 – презентувати результати своєї роботи – 15%;

2 – формулювати та досягати цілі – 15%;

- 3 – вибирати проблему для дослідження – 25%;
- 4 – працювати в команді – 22%;
- 5 – самостійно виконувати проект – 20%;
- 6 – інше – 3%.

По закінченню формувального експерименту нами був проведений підсумковий зріз, основними завданнями якого стали:

1. Визначити у студентів контрольної та експериментальної груп прояв креативності (методика Е. Туніка).
2. Дослідити рівень змін у прояві емпатійності у студентів контрольної та експериментальної груп (методика М. Бойко).
3. Виявити зміни у особистісних якостях студентів контрольної та експериментальної груп (методика Р. Кеттел).

Для забезпечення вірогідності результатів дослідження в контрольному експерименті була використана та ж комплексна діагностична методика, за допомогою якої був виконаний констатуючий зріз на початку експерименту.

Виявлення особливостей творчої особи: допитливості, уяви, складності та схильності до ризику, як і під час констатуючого експерименту, проводилося за допомогою методики «Діагностика особової креативності» Е. Туніка.

Показники експериментальної групи підвищилися в порівнянні з показниками контрольної групи в середньому на 3–5%. Зокрема, найбільші зміни (5%), відбулися у прояві допитливості студентів, що зумовлює постійний пошук нових способів мислення, засвоєння знань, умінь та навичок з метою оволодіння майбутньою професією.

Після застосування методу проектів, було зафіксоване помітне просування значної частини студентів-медиків у бік підвищення рівня емпатійності (див. табл. 1). Кількість студентів з дуже низьким рівнем емпатії значно зменшилась (0 осіб), порівняно з тією кількістю, яка була на початку групової роботи (16 осіб). Частина студентів з дуже низьким рівнем емпатії перейшла до групи із заниженим рівнем (10 осіб) та до групи респондентів, що мають середній рівень емпатії.

Таблиця 1

**Динаміка рівня емпатійності студентів-медиків  
за результатами формуючого експерименту (методика В. В. Бойка)**

<b>Рівень емпатійності</b>	<b>До проведення формуючого експерименту (кількість осіб)</b>	<b>Після проведення формуючого експерименту (кількість осіб)</b>
Дуже низький	16	0
Занижений	65	51
Середній	20	43
Дуже високий	0	7

Відповідно студенти-медики, які мали занижений рівень емпатії, перейшли до групи з середнім рівнем емпатії (24 особи), решта, сім студентів, що мали середній рівень емпатії на початку роботи, вдалося перейти до групи з високим рівнем емпатії після завершення групової роботи.

Як видно великій кількості опитуваних притаманний занижений рівень емпатії. На наш погляд, цей рівень може бути пов'язаний, у медичних працівників, з попередженням синдрому емоційного вигорання та допомагає уникати багаточислених ятрогеній по відношенню до хворого.

Також зміни відбулися і в каналах прояву емпатії. Якщо до початку експерименту у студентів переважали емоційний, інтуїтивний канал та настанови, що сприяють емпатії, то після роботи над проектом студенти визначили настанови, що сприяють емпатії головним каналом прояву емпатійних здібностей, тобто студенти вже намагаються керувати рівнем прояву емпатії.

Для діагностування інтелектуальних, емоційно-вольових якостей особистості, комунікативних властивостей та особливостей міжособової взаємодії, поглядів та інтересів студентів медичного училища нами був використаний «16-факторний опитувальник» Кеттела.

Результати, отримані після участі студентів у проекті свідчать, що спостерігається збільшення відсотка за факторами: А – комунікабельність; В – інтелект; N – дипломатичність; Q2 – самостійність.

Ці дані дають змогу припустити, що участь студентів у проектах:

- підвищує інтерес до навчання, розвиває комунікативні здібності, готовність до співпраці, легкість у встановленні безпосередніх, міжособистісних контактів;
- формує розвинене абстрактне мислення, оперативність, кмітливість, здатність швидко навчатися;
- виховує дисциплінованість, тактовність, вміння аналізувати мотиви партнера;
- розвиває незалежність, орієнтацію на власні рішення, самостійність, винахідливість, прагнення мати власну думку.

Результати формувального експерименту показали, що використання методики розвитку творчих здібностей засобом впровадження методу проектів сприяли покращенню інтересу ставлення студентів до

навчання, а також підвищенню рівня розвитку творчих здібностей студентів, що в свою чергу сприяє підвищенню якості педагогічної освіти.

**Висновок.** Аналіз досліджень показав, що проектна діяльність та її моделювання може застосовуватись у навчально-виховному процесі при вивченні будь-якого предмету, курсу.

Моделювання проектної діяльності студентів забезпечує пріоритет міжпредметних соціально-значимих знань і умінь, що найбільше відповідає парадигмі особистісно-орієнтованої освіти, тому що саме ці знання і вміння дозволяють молоді упродовж життя успішно реалізуватися у професійній діяльності.

Проаналізувавши зміст проектної діяльності та її моделювання було зроблено висновок, що проектна діяльність та її моделювання стимулює і посилює позитивну мотивацію до навчання, тому що вона:

- особистісно-орієнтована;
- активізує безліч дидактичних підходів – навчання у процесі діяльності, сумісне навчання, мозковий штурм, рольові ігри, евристичне та проблемне навчання, дискусії, командне навчання;
- самомотивуюча, що означає зростання інтересу та включення в роботу в міру її виконання;
- дозволяє вчитись на власному досвіді та досвіді інших;
- приносить задоволення студентам, які бачать продукт своєї власної праці.

**Кокур О. М.**

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

### **ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ**

Значимість соціономічних професій у сучасному суспільстві постійно підвищується, що зумовлює необхідність постійного удосконалення науково-практичних засад професійної підготовки фахівців таких професій, зокрема у ВНЗ. Ґрунтуватися це має на результатах сучасних досліджень, що характеризують психологічну специфіку, основні проблеми й недоліки професійної підготовки.

Нижче ми викладемо результати наших досліджень, які характеризують особливості динаміки формування професійної спрямованості та компетентності студентів соціономічних професій.

В ході досліджень використовувався 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 досліджень засновувалось на використанні психодіагностичного підходу *дистанційна професійна психодіагностика* та діагностичного сайту <http://prof-diagnost.org>, що були нами розроблені.

У дослідженнях взяли участь 901 студент та аспірант (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, торговельні 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.

Встановлена у дослідженні динаміка різних показників професійної спрямованості та компетентності досліджуваних студентів й аспірантів впродовж опанування професії (таблиця 1) є досить цікавою, на наш погляд – закономірною, та досить наочно характеризує професійно-психологічні особливості їх професійного становлення.

Таблиця 1

**Показники професійної спрямованості та компетентності  
майбутніх фахівців соціономічних професій на різних етапах професійної підготовки  
(за анкетуванням)**

№	Показники	Курс навчання						
		I	II	III	IV	V	VI	Аспір.
1	Бажання мати дану професію	2,83	2,62	2,46	2,49	2,27	2,74	2,95
2	Зацікавленість у навчанні	3,60	3,15	3,04	3,25	3,20	3,56	3,71
3	Намір працювати за професією	4,07	4,00	3,57	3,59	3,63	4,04	4,29
4	Знання умов і особливостей професії	3,00	3,00	3,35	3,28	3,37	3,52	3,58
5	Рівень проф. знань та умінь	2,63	2,81	3,05	3,10	3,08	3,19	3,62
6	Готовність до самостійної праці	2,77	2,83	3,16	3,12	3,22	3,21	3,90

Так, щодо професійної спрямованості (оцінка студентами власного бажання мати професію, наміру за нею працювати та зацікавленості у навчанні), ми бачимо, що вона суттєво зменшується від першого до третього курсів (на рівні достовірності  $p \leq 0,01-0,001$ ). Далі бажання мати дану професію ще більше

зменшується до п'ятого курсу ( $p \leq 0,001$  у порівнянні з першим), а зацікавленість у навчанні незначно відновлюється. Потім всі три показники на останніх (шостому-сьомому) курсах навчання значно збільшуються ( $p \leq 0,05-0,001$  у порівнянні з третім), практично досягаючи рівня першого курсу, але не перевищуючи його! Але найвищий рівень професійної спрямованості фіксується у аспірантів, перевищуючи вже не тільки рівень шостого-сьомого курсів, але й першого.

Отже, професійна спрямованість студентів впродовж навчання у ВНЗ, нажаль, не збільшується. Найвищою вона є на першому курсі, коли вони, обравши певну професію, приступили до навчання. Подальше її погіршення, на наш погляд, можна значною мірою пояснити недосконалою організацією та якістю навчального процесу у ВНЗ, що призводить до зниження в студентів мотивації до навчання та бажання мати певну професію. Відновлення рівня професійної спрямованості студентів на останніх курсах ВНЗ, на наш погляд, пояснюється не стільки її реальним збільшенням, скільки тим, що на цих курсах (рівень магістратури), залишилися здебільшого найкращі студенти, а найгірші – відсіялися. Тим же можна пояснити й найвищі показники професійної спрямованості у аспірантів, які, до речі, дуже незначно перевищили показники студентів першого курсу.

А ось показники професійної компетентності (самооцінка знань умов і особливостей професії, рівня професійних знань та вмінь та готовності до самостійної праці), навпаки, різко збільшуються від першого до третього курсів (на рівні достовірності  $p \leq 0,01-0,001$ ). Далі, подібна тенденція до поліпшення вказаних показників зберігається, проте, не так виражено. І знов їх різкий «стрибок» спостерігається в аспірантів ( $p \leq 0,05-0,001$  в порівнянні з третім-четвертим курсами). Така динаміка, на наш погляд, є цілком природною та пов'язана із закономірними набуттям майбутніми фахівцями професійної компетентності впродовж навчання та, знову ж таки, відбором кращих студентів в магістратуру та аспірантуру.

Далі розглянемо динаміку впродовж навчання у студентів ВНЗ психодіагностичних показників, які являють собою для соціономічних професій професійно важливі якості – комунікативних та організаційних здібностей, а також навчальної самоефективності (таблиця 2).

Таблиця 2

**Показники навчальної самоефективності, комунікативних та організаційних здібностей майбутніх фахівців соціономічних професій на різних етапах професійної підготовки**

№	Показники	Курс навчання						
		I	II	III	IV	V	VI	Аспір.
1	Навчальна самоефективність	30,36	31,46	31,74	32,09	30,88	31,21	31,20
2	Комунікативні та здібності	11,99	10,81	11,32	12,53	11,40	11,94	12,00
3	Організаційні здібності	12,99	12,46	13,65	14,06	12,97	13,63	13,88

Цікаво, що всі ці показники найвищого рівня досягають на четвертому курсі. Але з них тільки динаміка навчальної самоефективності з першого по четвертий курс є поступальною (кожного року показник збільшується) і статистично достовірною ( $p \leq 0,05$  при порівнянні першого з четвертим курсами). Це, на наш погляд, також є цілком природним та пов'язане із закономірним збільшенням адаптованості студентів до умов та вимог навчання. Як ми зазначали вище, за цей же період спостерігається й майже така сама динаміка показників професійної компетентності.

А от щодо розвитку таких важливих для соціономічних професій професійно важливих якостей як комунікативні та організаційні здібності, то можна констатувати, що якої-небудь поступальної динаміки не спостерігаються і їх зміни не є достовірними. Це, ми вважаємо, є наслідком відсутності цілеспрямованого розвитку цих якостей під час професійної підготовки фахівців, що можна розглядати як її суттєвий недолік.

**Комар Т. В.**

*Хмельницький національний університет*

**СОЦІАЛЬНА ЗРІЛОСТЬ ОСОБИСТОСТІ  
ЯК ВАГОМИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Проблематика соціальної зрілості особистості розглядається як предмет дослідження багатьма суспільними науками. До них відносяться педагогіка, психологія, соціологія й ін. Учені вважають, що вивчити будь-яке явище повністю ми можемо, лише завдяки всебічному розгляду його. Тобто дослідник для повноти картини завжди зобов'язаний враховувати й модель бажаного (ідеалу), і модель небажаного (антиідеалу). Так само в повсякденному житті, під час виконання відповідальної справи, ми звичайно заздалегідь подумки програємо й свою перемогу й можливу поразку. Тому важливо вивчати «мінуси», антиідеал. Роль моделі антиідеалу у дослідженні соціальної й професійної зрілості особистості дуже вагома: варто уявити модель соціально незрілої особистості задля попередження можливих негативних наслідків у формуванні психологічної зрілості особистості.

Проте власне психологічна наука розглядає соціальну зрілість особистості у якості стрижневої наукової проблеми. Але що ж мається на увазі під «зрілістю людини»? Єдиного визначення не існує дотепер, учені сперечаються над об'єктивними критеріями, як визначають людську зрілість. Б. Ананьєв вважав, що саме ці розбіжності й призвели до того, що в психологічній літературі поняття «зрілість» поступово замінюється поняттям «дорослість» (Ананьєв Б. Г., 1968). Однак ця заміна, покликана прояснити ситуацію, у дійсності створює ще більшу термінологічну плутанину.

У рамках однієї парадигми проблема зрілості може розглядатися на рівнях індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності. Стосовно до іншої системи понять ми можемо мати на увазі інтелектуальну зрілість, емоційну зрілість і особистісну зрілість. І в тій, і в іншій системі, як, власне, і в будь-якій іншій парадигмі, існує об'єктивна реальність, що окреслюється поняттям «особистісна зрілість». Найбільш складним і недослідженим із усіх аспектів зрілості саме і є особистісна зрілість. На сьогоднішній день, мабуть, неможливо запропонувати вичерпної повноти модель соціальної зрілості особистості.

В уявленнях прадавніх людей земля спочивала на трьох китах або на трьох слонах. У особистісної зрілості чотири «кити», чотири основні, базових складових, навколо яких групуються безліч інших:

- 1) відповідальність;
- 2) терпимість;
- 3) саморозвиток;
- 4) позитивне мислення, позитивне ставлення до світу (цей компонент присутній у всіх попередніх).

Відповідальність – це те, що відрізняє соціально зрілу особистість від незрілої. У цей час у психології особистості досить поширена концепція двох типів відповідальності. Вона виникла в руслі напрямку, відомого як психологія каузальної атрибуції (Дж. Роттер, 1992).

Відповідальність першого типу – це той випадок, коли особистість вважає за необхідне бути відповідальною за все, що відбувається з нею в житті. (У термінології Дж. Роттера інтернальний локус контролю) «Я сам відповідаю за свої успіхи й невдачі. Від мене самого залежить моє життя й життя моєї родини. Я повинен і можу це зробити», – от життєве кредо й постулати такої особистості. Цікаво, що саме на такому девізі будуються й дії героїв «американської мрії» (Дж. Роттер, 1992).

Відповідальність другого типу пов'язана із ситуацією, коли людина схильна покласти відповідальність за все, що відбувається з нею у житті або на інших людей, або на зовнішні обставини, ситуацію (екстернальний локус контролю). Відповідальність і за невдачі, і за успіхи покладає на батьків, учителів, у майбутньому – на колег, начальство, знайомих. У дитинстві квінтесенцією такої відповідальності зі знаком мінус може слугувати фраза «а це він перший почав». Легко помітити, що повсякденною мовою, мовою життєвих понять другий тип відповідальності позначається не інакше як безвідповідальність. У людей досеріх, але соціально незрілих і безвідповідальних, кредо «винуватий стрілочник» може приймати самі вигадливі форми. На сьогоднішній день уже в багатьох дослідженнях установлено, що інтернали (люди з першим типом відповідальності особистості) більш упевнені у собі, більш спокійні й доброзичливі, більш соціально популярні. Загальні уявлення про більш високу доброзичливість інтерналів до інших підтверджують, дослідницькі дані. Але дослідження також показують, що екстернали (люди з відповідальністю другого типу, або «безвідповідальністю»), навпаки, відрізняються підвищеною тривожністю, стурбованістю, вони менш терпимі до навколишніх, підвищено агресивні, конформні, менш популярні в суспільстві. За деякими даними (А. Реан), серед делінквентних підлітків (правопорушників) частка екстерналів становить 84%, у той час як до інтерналів відносяться лише 16% (Реан А. А., 2005). Отже, абсолютна більшість обстежених не здатні брати відповідальність на себе, але «звалюють» її на інших або на ситуацію, на «фатальні обставини».

Проте у дослідженні (А. Реан, В. Карандашов) об'єктом вивчення були молоді люди того ж віку, але вже із чіткої просоціальною орієнтацією, з позитивною шкалою цінностей (Реан А. А., 2003). У результаті був виявлений зовсім інший розподіл за типами контролю. У групі молодих людей із просоціальною орієнтацією, котрі виявляють високий рівень соціальної зрілості, інтерналами виявилися 72%, а екстерналами лише 4%. Таким чином, узагальнення даних різних експериментальних досліджень дозволяє із упевненістю стверджувати, що інтернальність (або переважна тенденція особистої відповідальності) співвідноситься із соціальною зрілістю й просоціальною поведінкою. Екстернальність же пов'язана з недостатньою соціальною зрілістю, а за певних умов вона є чинником ризику асоціальної поведінки.

Терпимість – наступна найважливіша складова соціальної зрілості особистості. У структурі загального феномена терпимості можна виділити (А. Реан) два її види, таких як: 1) сенсуальна терпимість особистості й 2) диспозиційна терпимість особистості.

Сенсуальна терпимість пов'язана зі стійкістю до впливу соціального середовища, з ослабленням реагування на будь-який несприятливий чинник за рахунок зниження чутливості до його впливу. Сенсуальна терпимість, таким чином, пов'язана із класичною (і навіть психофізіологічною) толерантністю, з підвищенням порога чутливості до різних впливів соціального середовища, у тому числі впливів суб'єктів міжособистісної взаємодії. Отже, сенсуальна терпимість є терпимість-черствість, терпимість-міцність, терпимість-стіна.

У основі диспозиційної терпимості лежить принципово інший механізм, що забезпечує терпимість особистості при соціальних взаємодіях. У цьому випадку мова йде про схильність, готовність до певної «терпимої» реакції особистості на середовище. За диспозиційною терпимістю знаходяться певні установки



особистості, її система ставлень до дійсності: до інших людей, до їхньої поведінки, до себе, до впливу інших людей на себе, до життя взагалі. Прикладами установок особистості, що забезпечують її диспозиційну терпимість, є такі: «усі люди коли-небудь помиляються», «кожний має право на свою думку» (або іронічне: «де є двоє вчених, там є три думки»), «людина має право на зрив», «той, хто спізнюється сам переживає ще більше, ніж ті, хто на нього чекають» та ін. Прийняття стратегії й позиції, відомої за назвою «альтруїстичний егоїзм», найімовірніше, також призводить до суттєвого підвищення терпимості особистості. Безсумнівно, що й у цьому випадку треба говорити про диспозиційну, а не сенсуальну терпимість. Диспозиційна терпимість, образно говорячи, є терпимість-позиція, терпимість-установка, терпимість-світовідчуження.

Однак у реальному житті з розвитком такого компонента, як терпимість усе не настільки благополучно, як хотілося б. От деякі дані досліджень (А. Реан), проведених серед школярів обох статей у віці 15–17 років. Як виявилось, високі показники за параметром спонтанна агресія мають 53% обстежених, а низькі – тільки 9%. В інших показники на рівні середньостатистичної норми. Отже, 53% з високою спонтанною агресією [8]. Але насамперед слід пояснити, що мається на увазі під «спонтанною агресією». Спонтанна агресія – це підсвідома радість, яку відчуває особистість упродовж спостереження труднощів і важких ситуацій в інших. Такій людині приємно «тикнути носом» інших у їхні помилки. Це спонтанно виникаюче, невмотивоване бажання зіпсувати комусь настрій, досадити, розлютити. Такій людині подобається загнати в глухий кут іншого своїм питанням або відповіддю (Реан А. А., 2002, 2003, 2005).

Саморозвиток. Потреба в саморозвитку, самоактуалізації – основна складова зрілої особистості. Ідея саморозвитку й самореалізації є основною або, принаймні, надзвичайно значимою для багатьох сучасних концепцій особистості (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, В. Зінченко й ін.). Вона займає провідне місце в гуманістичній психології, одному з найбільш потужних напрямків, що інтенсивно розбудовуються сучасною психологічною наукою та практикою. Центральною є ідея «самості» (самореалізація, саморозвиток, самовдосконалення). Прагнення до саморозвитку – це досягнення власного ідеалу.

Концепція особистісної зрілості повинна базуватися на уявленні про єдність самоактуалізації й самотрансценденції й про дію у відношенні їх принципу додатковості.

На сьогоднішній день можна виділити чотири компоненти особистісної зрілості. Ці чотири компоненти соціальної зрілості особистості є базовими, фундаментальними. Такими компонентами є, по-перше, «триєдка»: відповідальність, терпимість, саморозвиток. І, по-друге, це четвертий інтегративний компонент, який охоплює всі попередні й одночасно є присутнім у кожному з них. Цим компонентом є позитивне мислення, позитивне ставлення до світу, що визначає позитивний погляд на світ. Відповідальність є необхідною складовою, атрибутом зрілого вчинку. Узагальнення даних різних експериментальних досліджень дозволяє констатувати, що інтернальність (або домінуюча тенденція особистісної відповідальності) корелює із соціальною зрілістю й просоціальною поведінкою. Екстернальність же кореляційно пов'язана з недостатньою соціальною зрілістю, а за певних умов є чинником ризику асоціальної поведінки. Соціальна зрілість і її складова, відповідальність, формується лише в адекватній діяльності. Формування відповідальності прямо пов'язане з наданням особистості волі в прийнятті рішень. Формування відповідальності пов'язано з розвитком автономності особистості й забезпеченням свободи прийняття рішень щодо самого себе. Однак найчастіше розвитку автономності приділяється недостатньо уваги. У родині це виражається в такому типі виховання, як гіперопіка. У школі також гіперопіка, причому не тільки у вихованні, але й у навчанні. Потреба в саморозвитку, самоактуалізації є основна складова зрілої особистості. Ідея саморозвитку й самореалізації є основною або, принаймні, надзвичайно значимою для багатьох сучасних концепцій особистості. У структурі загального феномена терпимості можна виділити два її види: сенсуальна терпимість особистості й диспозиційна терпимість особистості. У диспозиційній терпимості особистості сильно проявляється інтегральна утворююча – позитивне ставлення до світу.

**Коханова О. П.**

*Київський університет імені Бориса Грінченка*

## **ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Вища освіта в Україні перебуває сьогодні на етапі потужних перетворень, пов'язаних із максимальним наближенням вітчизняних освітніх стандартів до міжнародних. Такі перспективи є актуальними, проте водночас окреслюють коло доволі важливих проблем освітян, які працюють в сучасних умовах вищої школи. Так, технологізація та інформатизація як провідні напрями реформування освіти створюють майже необмежені можливості для використання численних інформаційних ресурсів, а відтак – всі необхідні умови для підвищення варіативності навчального процесу, його інтенсифікації. Однак подібні освітні трансформації здатні призвести до нівелювання особистісних проявів основних суб'єктів навчальної взаємодії, спровокувати формалізм і стереотипність їх діяльності.

Проблема індивідуального стилю професійної діяльності педагога видається сьогодні досить актуальною, оскільки професіоналізм фахівця доволі часто вимірюється критеріями, далекими від його

внутрішніх, особистісних характеристик, які можна назвати якісними, а все більше критеріями кількісного порядку. Якісні характеристики педагога насамперед проявляються в індивідуальності педагога, індивідуальному стилі його професійної діяльності, який є одним з потужних факторів впливу на особистість майбутнього фахівця. Специфіка професії типу «людина-людина» якраз і проявляється в тому, що один суб'єкт впливає своєю особистістю на іншого і навпаки. Студент, особливо в сучасних умовах, має право на те, щоб навчатися у викладача, який має своє «обличчя», свій «почерк», і, заряджаючись його своєрідністю, навчатися знаходити свою власну.

Слід враховувати й ту обставину, що викладання у вищій школі, як один з провідних напрямів діяльності педагога у вищій школі, відображає безліч індивідуальних стилів, притаманних конкретним фахівцям. Таке розмаїття стилів викладання, породжуване поєднанням різних цілей, прийомів, ролей, і є істинною організаційною реальністю навчання (Бернс Р., 1986). За таких умов перед молодістю людиною відкривається широкий спектр когнітивних, емоційних і поведінкових виявів, які спонукають до глибшого пізнання себе та інших, до знаходження оптимальних зразків і прояву власної індивідуальності.

У психолого-педагогічній науці найбільш чіткі уявлення про індивідуальний стиль простежуються в роботах А. Адлера, Г. Олпорта, Є. П. Ільїна, Є. О. Климова, В. С. Мерліна. Наприкінці 60-х рр. ХХ ст. в науці було концептуально визначено поняття «індивідуальний стиль діяльності». Вчені-психологи розуміють це поняття як систему індивідуально-своєрідних засобів, до яких свідомо чи стихійно звертається особистість, яка прагне їх використовувати з метою найкращого врівноваження індивідуальних дій з предметним середовищем (Сергеєнкова О. П., 2011).

Індивідуальний стиль діяльності педагога здатний не лише забезпечити успішне виконання ним педагогічної діяльності, а також сприяти розвитку професійних здібностей та професійної придатності майбутніх фахівців через формування в них того ж таки індивідуального стилю діяльності.

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності має певні ознаки і виявляється:

- у темпераменті (час і швидкість реакції, індивідуальний темп роботи, емоційна чутливість);
- у характері реакції на різноманітні педагогічні ситуації;
- у виборі методів, прийомів, засобів навчання і виховання;
- у стилі педагогічного спілкування;
- у манері поведінки;
- у використанні засобів психолого-педагогічного впливу на тих, хто навчається тощо

(Нижегорова Л. О., 2012).

Педагогічна діяльність характеризується певним стилем, який забезпечується як специфікою самої діяльності, так і індивідуально-психологічними особливостями її суб'єкта. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності формують три основні фактори:

- індивідуально-психологічні особливості педагога (індивідуально-типологічні особливості педагога, особистісні та поведінкові особливості);
- особливості педагогічної діяльності (умови виконання педагогом професійної діяльності, зміст дисципліни, курсу, навчального матеріалу);
- особливості тих, хто навчається (вік, стать, статус, рівень знань тощо) (Нижегорова Л. О., 2012).

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності має пряме відображення у виборі педагогом стилю викладання. Результати численних досліджень свідчать про те, що існує безпосередній взаємозв'язок між обраним викладачем стилем викладання і його Я-концепцією. Педагог з позитивною Я-концепцією здатний створити розмаїття індивідуалізованих міжособистісних стосунків з учнями, виявляє готовність приймати кожного з них таким, яким він є. Крім того, значущий позитивний зв'язок було встановлено між Я-концепцією педагога та стилем його мислення: якщо вчителі з позитивною Я-концепцією проявляли схильність до гнучкості й пошуку альтернатив у процесі навчання, то вчителі з негативною Я-концепцією керувалися скоріше шаблонними методами (Бернс Р., 1986).

Виходячи з вищесказаного, слід відзначити, що педагог, наділений позитивною Я-концепцією, має значно більше шансів сприяти розвитку прийняття та адекватного сприйняття себе й оточуючих людей у студентів. Викладач з оптимальним індивідуальним стилем педагогічної діяльності, оперативно й кваліфіковано вирішуючи прогнозовані й не прогнозовані педагогічні ситуації, активізує конструктивні способи вирішення можливих проблем в особистому та професійному житті майбутніх фахівців. Крім цього, такий педагог власним прикладом взаємодії зі студентами та колегами здатен «зарядити» молодих людей енергією активної творчої співпраці і одне з одним, і з викладачами, що в результаті допоможе їм перейняти цей досвід і використати його в майбутньому. Педагог з оптимальним індивідуальним стилем педагогічної діяльності здатен створити умови для повного самовираження і самореалізації студентів, оскільки сам може продемонструвати, як, добре знаючи свої сильні й слабкі сторони, досягти найвищого результату при мінімальних витратах різних ресурсів (зовнішніх і внутрішніх).

До того ж, стиль педагогічної діяльності формується в певних умовах, а саме під впливом специфіки самої діяльності та особливостей суб'єктів навчальної взаємодії. Знання та врахування основних особистісних новоутворень осіб студентського віку допоможе педагогу віднайти та узгодити свої індивідуальні прояви з характерними віковими особливостями майбутніх фахівців. Так, інтенсивний розвиток самосвідомості в цьому віці стимулює у молодих людей відкриття «Я» (особистісного і

професійного), а відтак – високий рівень індивідуалізації в різних сферах, що неодмінно позначається на формуванні індивідуального стилю діяльності педагога і самого студента.

Отже, індивідуальний стиль педагогічної діяльності являє собою систему індивідуально-своєрідних прийомів і засобів, узгоджених з об'єктивними умовами діяльності, що в сукупності забезпечують її успішне виконання. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності формують три основні фактори: індивідуально-психологічні особливості педагога, особливості педагогічної діяльності та особливості тих, хто навчається. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності має пряме відображення у виборі педагогом стилю викладання, який нерозривно пов'язаний з Я-концепцією викладача. Формування індивідуального стилю діяльності є важливим завданням професійної освіти, оскільки воно стосується розвитку не лише професійних здібностей та професійної придатності, а й особистості майбутнього фахівця.

**Кошонько Г. А.**

*Хмельницький національний університет*

## **РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ**

Сучасні умови модернізації українського суспільства актуалізують необхідність розвитку комунікативної компетентності студентів-психологів, як умову їх успішної особистісної й професійної самореалізації. Компетентність у сфері спілкування стала однією з головних складових високого професійного рівня фахівця в будь-якій сфері людської діяльності. Професія практичного психолога відноситься до соціономічних видів праці, а тому серед вимог до професійних якостей особливе місце належить рівню його комунікативної компетентності.

Для багатьох професій спілкування є основним інструментом роботи фахівця. У ряді таких спеціальностей важливе місце відведене професії психолога-практика. Психологу-практику недостатньо мати у своєму розпорядженні знання про те, як «влаштований» об'єкт його професії, йому необхідно вміти взаємодіяти із цим об'єктом і володіти відповідними навичками.

У психології під комунікативною компетентністю розуміють складну особистісну характеристику, що включає комунікативні здатності й уміння, психологічні знання в сфері спілкування, властивості особистості, психологічні стани, що супроводжують процес спілкування (Бутенко Н. Ю., Приходько В. М., Федоренко Н. І., 2004).

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

Одним з найбільш ефективних методів розвитку комунікативної компетентності є соціально-психологічний тренінг, що представляє собою синтез усіх активних засобів навчання. Основне призначення соціально-психологічного тренінгу полягає в оволодінні соціально-психологічними знаннями в області формування відповідних соціальних установок в активній формі, тобто в ході спеціально розроблених активних дій (Богомолова Н. Н., Петровская Л. А., 1980).

Загальна мета тренінгу комунікативних навичок – підвищення компетентності в спілкуванні – може бути конкретизована в низці завдань із різним формулюванням, але обов'язково пов'язаних із надбанням знань, формуванням умінь, навиків, розвитком установок, що визначають поведінку в спілкуванні, перцептивних здібностей людини, корекцією й розвитком системи відносин особи, оскільки особиста своєрідність є тим фоном, який забарвлює в різні кольори дії людини, її вербальні та невербальні прояви.

Основи тренінгу комунікативної компетентності докладно розглянуті в роботах Андрєєвої Г. А., Богомолі Н. М., Бондаренко О. В., Вачкова І. В., Євтихова О. В., Ємельянова Ю. М., Петровської Л. А., Сидоренко О. В. та ін. Автори відзначають, що в соціально-психологічному тренінгу розвиток комунікативної компетентності відбувається за допомогою спеціальних прийомів, які полягають в створенні особливих ситуацій впливу. Тренінг комунікативної компетентності полягає у виробленні соціально-психологічних умінь, пов'язаних з оволодінням процесами взаємозв'язку, взаємовираження, взаєморозуміння, взаємин, взаємовпливів, серед яких:

- вміння психологічно вірно і ситуативно вступити в спілкування;
- вміння підтримувати спілкування, психологічно стимулювати активність партнера;
- вміння психологічно точно визначити «точку» завершення спілкування;
- уміння максимально використовувати соціально-психологічні характеристики комунікативної ситуації для реалізації своєї стратегічної лінії;
- вміння прогнозувати можливі шляхи розвитку комунікативної ситуації, в рамках якої розгортається спілкування;
- вміння прогнозувати реакції партнерів на власні акти комунікативних дій;
- вміння психологічно налаштовуватися на емоційний тон партнерів по спілкуванню, вміння опанувати й утримати ініціативу у спілкуванні;

- вміння спровокувати «бажану реакцію» партнера по спілкуванню;
- вміння формувати і «керувати» соціально-психологічним настроєм партнера в спілкуванні (Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растенников П. В., 1990).

У тренінг комунікативної компетентності можуть бути включені вправи метою яких є: зняття м'язових затисків, м'язових напружень, формування м'язової свободи в процесі спілкування, оволодіння навичками психофізіологічної саморегуляції, розвиток навичок довільного уваги, спостережливості, розвиток навичок невербального спілкування, формування уміння управляти увагою партнерів по спілкуванню і т.д.

Вправи на формування навичок залучення уваги партнера сприятимуть оволодінню такими способами залучення утримання уваги, як:

- організація в спілкуванні ефекту несподіванки, тобто використання у спілкуванні або невідомої раніше інформації, або залучення несподіванкою способу взаємодії;
- організація «комунікативної провокації», тобто на короткий час викликати у партнера по спілкуванню ситуацію незгоди з викладеною інформацією, доводом, аргументом, а потім стимулювати пошук своєї позиції та способу її викладу;
- гіперболізація як спосіб загострення уваги партнера по спілкуванню;
- комунікативне посилення ціннісних аргументацій, які домінують у партнера по спілкуванню;
- комунікативне зіставлення, всі «за» і «проти» дають можливість організувати, а потім утримати увагу через виклад найрізноманітніших, і часто протилежних, точок зору;
- ситуативне інтерв'ювання через постановку прямих запитань ставить партнера по спілкуванню перед необхідністю включитися в комунікативну діяльність;
- апеляція до авторитету для підтримки власних поглядів, висновків;
- організація співпереживання через максимальне використання в спілкуванні експресивних засобів, опори на асоціативність сприйняття і життєві інтереси партнерів;
- драматизація ситуації спілкування як зіткнення інтересів, боротьбу партнерів по спілкуванню.

Вправи на формування навичок стимулювання уваги партнерів по спілкуванню передбачає оволодіння способами емоційної підтримки уваги, інтонаційної підтримки уваги і прямого вербального стимулювання.

Ефективність тренінгу визначається тим, що він дозволяє забезпечити індивідуальну спрямованість підготовки слухачів до конкретної діяльності.

Сучасний підхід до проблеми розвитку й удосконалювання комунікативної компетентності студентів полягає в тому, що навчання розглядається як саморозвиток і самовдосконалення на основі власних дій, а діагностика компетентності повинна стати самодіагностикою, самоаналізом. З огляду на це найбільш ефективним засобом формування комунікативної компетентності є соціально-психологічний тренінг, бо важливим моментом процесу формування комунікативних навичок є уявне програвання своєї поведінки в різних ситуаціях, що можливо здійснити за допомогою тренінгових прийомів.

Навчання у тренінгових групах сприяє зміні життєвої позиції, установок, розвитку самосвідомості, підвищенню комунікативної компетентності їх учасників тощо. Засобами вирішення завдань тренінгу комунікативних умінь служать групові дискусії, рольові ігри, психогімнастика. Їх кількість змінюється в залежності від специфіки цілей групи.

Групова дискусія є базовим методом для реалізації і засвоєння навичок спілкування-діалогу, який дозволяє зрозуміти свою позицію, виявити різноманітність підходів, точок зору відносно будь-якого питання, і в ході обміну ними дозволяє побачити проблему з різних сторін. Дискусія розвиває уміння імпровізувати, діяти за рамками передбачуваного і дозволяє відійти від старих зразків поведінки.

Одним із ефективних методів розвитку комунікативної компетентності та навичок ведення бесіди дослідники Ю. М. Жуков, Л. А. Петровська, П. В. Растьяніков називають аналітичне спостереження комунікативної взаємодії, що не лише дає можливість «тренувати» набуті пізнавальні засоби, але й допомагає оволодіти засобами регуляції власної комунікативної поведінки.

Також дуже широко застосовується у навчальному процесі метод рольової гри, яка допомагає учасникам долати інтерпретаційні обмеження, що з'являються завдяки теоретичним знанням та стереотипованій поведінці. Гра допомагає усунути напруження учасників на початку тренінгів, може використовуватись для діагностики та самодіагностики труднощів і проблем, окрім того, закріплюються певні навички поведінки, ведеться пошук нових навичок, раніше невідомих, сприяє розкриттю творчих здібностей учасника. Рольова гра дозволяє засвоїти широкий репертуар соціальних ролей, в тому числі й професійних.

Процеси самопізнання, самокорекції, самоаналізу та самореабілітації, що відбуваються на тренінгах, є дуже важливими для майбутнього психолога. Це дає можливість формування професійної ідентифікації та культури спілкування. Доцільним буде застосування прийомів релаксації, медитації, вербалізації почуттів, зняття емоційної напруги, що дозволяють не лише оволодіти комунікативними навичками, а й підвищити емоційну чутливість, емпатію, доброзичливість взаємин у групі, знизити прояви негативних реакцій та емоційного напруження.

Варто зазначити, що у тренінг комунікативної компетентності можуть бути включені вправи метою яких є: зняття м'язових затисків, м'язових напружень, формування м'язової свободи в процесі спілкування,

оволодіння навичками психофізіологічної саморегуляції, розвиток навичок довільної уваги, спостережливості, розвиток навичок невербального спілкування, формування уміння управляти увагою партнерів по спілкуванню і т.д.

Відтак, наведені методи, форми та прийоми сприяють формуванню професійної позиції спеціаліста, навичок міжособистісної взаємодії у студентів-психологів; розвитку уміння слухати; навчання аналізу і прогнозуванню поведінки партнера; розвитку рефлексійного сприйняття ситуацій спілкування та партнерів по спілкуванню; розвитку навичок корекції емоційного стану партнера і самопомоги в ситуаціях емоційного дискомфорту.

Таким чином, комунікативна компетентність є невід'ємною складовою професії психолога. У зв'язку з цим при навчанні у ВУЗі студентам необхідно коригувати комунікативні вміння і підвищувати рівень комунікативної компетентності, а одним з найефективніших способів в його підвищенні є соціально-психологічний тренінг.

**Крук С. Л., Гаврилькевич В. К.**

*Хмельницький національний університет*

## **ОСНОВНІ РИСИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОРТРЕТУ БЛАГОРОДНОЇ ЛЮДИНИ**

Благородна людина, саме в ній вбачає сенс гуманної педагогіки Ш. О. Амонашвілі. Виховання благородної людини є метою гуманної педагогіки, – так говорить Ш. О. Амонашвілі, зокрема, у своїй книзі «Істина школи» (2005).

Щоб будувати педагогічну діяльність, спрямовану на виховання благородної людини, на наукових засадах, необхідно мати чітке уявлення про устрій душі та внутрішнього світу благородної людини, тобто чітко уявляти психологічний портрет благородної людини. Наукової моделі психологічного портрету благородної людини ще не розроблено у педагогічній психології.

**Мета нашої статі** – описати основні риси психологічного портрету благородної людини.

Для досягнення цієї мети ми застосували семантико-етимологічний аналіз поняття «благородна людина».

**Значення слова «благородний».** У понятті «благородна людина» визначальним є слово «благородна». Цей прикметник є поєднанням двох коренів благо і род.

Старослов'янське слово *благо* означає «добро, щастя» (Етимологічний словник української мови : у 7 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – К. : Наук. думка, 1982. – Т. 1, с. 203).

У тлумачному словнику сучасної української мови вказано, що слово *благо* має такі значення:

- 1) добро, щастя;
- 2) у *множині* – блага, достатки, вигоди, дари природи і т. ін.; все те, чого потребує людина в житті.

Слово *благородний* – такі:

- 1) який відзначається високими моральними якостями; чесний, порядний;
- 2) породжений високою метою, пройнятий високим поривом, ідеєю і т. ін.;
- 3) який відзначається дуже гарними рисами, якостями.

Відповідно і слово *благородство* означає:

- 1) чистоту моральних якостей; чесність, порядність;
- 2) високу якість, довершеність, досконалість (Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь, 2005, с. 86).

Враховуючи психолого-педагогічний контекст нашого дослідження, ми не беремо до уваги значення слів *благородний* і *благородство* як належність до дворянського стану, роду. Таке саме значення має і російське слово *благородный*, але у тлумачному словнику В. І. Даля розкрито ще деякі важливі аспекти його змісту. Зокрема, В. І. Даль зазначає, що слово *благородный* означає: «...согласный с правилами чести и чистой нравственности; честный, великодушный, жертвующий своими выгодами на пользу других (Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. – М., 2008. – Т. 1, с. 94).

**Визначення поняття «благородна людина».** Спираючись на семантику слова *благородний*, ми сформулювали такі визначення поняття «благородна людина».

**Благородна людина** – це людина, яка:

- породжує благо, тобто добро і щастя, або людина, народжена від блага, добра і щастя;
- відзначається високими моральними якостями, є чесною, порядною і великодушною, здатна жертвувати своїми вигодами на користь інших; вона відповідає правилам честі, гідності та чистої моральності;
- керується у своєму житті високою метою, пройнята високим поривом, ідеєю і т. ін.;
- відзначається дуже гарними рисами і якостями.

**Благородна людина** – це людина, якій притаманне благородство, тобто чистота моральних якостей, довершеність і досконалість.

За своїм змістовим наповненням ці визначення не суперечать одне одному, а доповнюють одне одного, у них відображено різні психологічні аспекти образу благородної людини. Проаналізувавши та

узагальнивши наведені визначення, ми виявили та описали основні риси психологічного портрету благородної людини.

**Основні риси психологічного портрету благородної людини.** Воля благородної людини спрямована до високої мети. Щоб досягти високої мети, потрібно докласти чимало зусиль, щоб піднятися до неї та подолати всі перешкоди, які трапляються на шляху. Відповідно, воля має бути сильною і непорушною, інакше високої мети не досягти.

Благородна людина виявляє високе устремління, вона прагне реалізувати у своєму житті високу ідею. Отже, в ієрархії цінностей благородної людини домінують ідеальні, тобто духовні, цінності, цінності загального блага. Відповідно, мотиваційні утворення у благородної людини є доволі стійкими, як і її воля, та альтруїстично спрямованими.

Така організація вольової та мотиваційної сфер зумовлює відповідне змістове наповнення інтелектуальної, афективної та поведінкової сфер. Своїми думками, словами і діями благородна людина творить добро для інших людей, сама вмє бути щасливою і прагне допомогти іншим людям бути щасливими.

Благородній людині притаманне почуття гідності, як власної, так і інших людей, тому вона до інших людей ставиться гідно і з повагою.

**Основними рисами характеру благородної людини є:** чиста й висока моральність, гідність, чесність, ідейність, наполегливість, мужність, здатність до самозречення й самопожертви, терпіння, великодушність, доброта, прагнення до довершеності й досконалості тощо.

Здійснити у своєму житті все, описане вище, і бути при цьому щасливою, людина може лише за тієї умови, що все це вона робить за власним усвідомленим вибором, а не тому, що її примушують інші люди, не тому, що її так привчили робити, тобто нав'язали їй таку установку або виробили в неї відповідні умовні рефлекси тощо. Виявляючи не усвідомлену повною мірою, а просто завчену моральну поведінку, або дотримуючись моральних настанов під страхом покарання за їх невиконання, людина не почуватиметься щасливою, бо не почуватиметься при цьому внутрішньо вільною, а переживатиме внутрішній примус над самою собою.

Отже, справжнє благородність людини базується на розвиненій свідомості та самосвідомості, свободі волі, вмінні робити вільний вибір, приймати самостійні рішення, розв'язувати внутрішні мотиваційні конфлікти між особистими та загальнолюдськими інтересами тощо. Інакше кажучи, благородність – це здатність свідомо будувати своє життя за законами *загальнолюдської етики*.

Характерні особливості основних психологічних структур благородної людини у систематизованому вигляді представлено у табл. 1.

Таблиця 1

**Характерні особливості основних психологічних структур благородної людини**

Психологічні структури людини	Характерні особливості психологічних структур, притаманні благородній людині
Вольова сфера	Воля сильна і непорушна, спрямована до високої мети. Високе устремління, прагнення (воління) реалізувати в житті високу ідею.
Свідомість	Розвинена здатність до широкого усвідомлення світу навколо себе, явищ і процесів, що у ньому відбуваються. Розвинена здатність усвідомлювати широкий контекст власного існування.
Самосвідомість	Розвинена здатність до глибокого самоусвідомлення, усвідомлення мотивів власної діяльності, власних дій та їх наслідків. Здатність приймати усвідомлені рішення і здійснювати вільний вибір свого життєвого шляху. Гармонійна Я-концепція.
Мотиваційна сфера	Домінування вищих сенсів, духовних потреб і цінностей, цінностей загального блага. Альтруїстична спрямованість. Спрямованість до довершеності й досконалості.
Інтелектуальна сфера	Пізнавальна активність і розумова творчість скеровані та наповнені високими ідеями загального блага.
Афективна сфера	Домінування вищих, духовних, альтруїстичних почуттів: почуття внутрішньої свободи, гідності, щастя, любов до людей та ін.
Поведінкова сфера	Вчинки, спрямовані на допомогу іншим людям, на самовдосконалення, на збільшення добра і щастя у світі.
Основні риси характеру	Чиста й висока моральність, чесність, ідейність, наполегливість, мужність, здатність до самозречення й самопожертви, терпіння, великодушність, доброта, прагнення до довершеності й досконалості, здатність свідомо будувати своє життя за законами загальнолюдської етики.

**Перспективи подальших досліджень:** описані у цих тезах основні риси психологічного портрету благородної людини можна використати як основу для більш детального дослідження психології благородної людини, а також як орієнтир для добору відповідних виховних заходів і засобів, розробки психолого-педагогічної моделі виховної діяльності тощо.

**Мельник Я. І.**

*Військовий інститут КНУ ім. Тараса Шевченка*

## **ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ**

З урахуванням визначених методологічних підходів до досліджуваної проблеми нами розроблено теоретичну модель детермінації девіантної поведінки військовослужбовців, що містить у собі структурно-функціональний і структурно-динамічний компоненти. У структурно-функціональному відношенні теоретична модель детермінації відхилень у поведінці військовослужбовців складається з суб'єктів військово-професійної взаємодії: особистість військовослужбовця, який не здатний виконувати свої основні функції як суб'єкта військової служби, інтеграція та умови військово-соціального середовища, що не реалізують функції військової організації. У структурно-динамічному відношенні виокремлюються ситуації конфліктної взаємодії військовослужбовця з умовами військово-соціального середовища, що зумовлюють скоєння відхилень.

Основою моделі детермінації девіантної поведінки військовослужбовців є конфліктна взаємодія між дисфункціональним військовослужбовцем і дисфункціональними умовами військово-соціального середовища. У реальній ситуації конфліктна взаємодія залежить від розвитку соціалізаційних процесів особистості військовослужбовця (інтеріоризації, адаптації, ідентифікації, цілепокладання) та рівня дисфункціональності організаційно-групових процесів (експектації, санкції, інтеграції). Їхня дисфункція викликає конфліктну ситуацію, яка призводить до відхилень у поведінці військовослужбовців.

Для об'єктивного уявлення про девіантну поведінку військовослужбовців передбачається доцільним розглянути динамічну взаємодію цих процесів та їхніх проявів. Основною описовою категорією такої взаємодії є поняття «конфлікт» між їхнім функціонуванням (Ложкин Г. В., Повякель Н. І., 2002). Слід зазначити, що виникаючий конфлікт в результаті взаємодії (боротьби) процесів і породжує конкретну форму девіантної поведінки військовослужбовців:

- «безконфліктна взаємодія» (гармонійна взаємодія особистості військовослужбовця та середовищних характеристик);
- «особистісний конфлікт» (відхилення у поведінці спричинено дисфункцією особистості військовослужбовця);
- «організаційний конфлікт» (відхилення у поведінці детерміновано дисфункцією середовищних характеристик);
- «комплексний конфлікт» (причиною відхилень у поведінці стали як дисфункція особистості військовослужбовця, так і дисфункція середовищних характеристик військової організації).

За запропонованою схемою перший квадрант передбачає нормативну поведінку військовослужбовців. Другий квадрант – відхилення у поведінці викликані конфліктом між функціональною особистістю військовослужбовця і дисфункціональними характеристиками військової організації. Третій квадрант – відхилення у поведінці відбуваються через конфліктну взаємодію дисфункціональної особистості військовослужбовця та функціональних середовищних характеристик військової організації. Четвертий квадрант – відхилення у поведінці формуються в результаті конфліктної взаємодії дисфункціональної особистості військовослужбовця та дисфункціональних характеристик військової організації: девіантна поведінка військовослужбовців своєчасно не припиняється, більш того, іноді безпосередньо або опосередковано підтримується і заохочується військовою організацією.

Таким чином, з опорою на відомі теоретичні положення нами обґрунтовано теоретичну модель девіантної поведінки військовослужбовців, що містить систематизовані уявлення щодо її сутності, структури, умов, механізму і закономірностей учинення, а також критеріїв, що дозволяють найбільш повно охарактеризувати досліджуване явище. Методологічною основою теоретичної моделі девіантної поведінки військовослужбовців є конфліктна взаємодія особистості військовослужбовця та умов військово-соціального середовища. Конфліктна взаємодія опосередкована дисфункціональністю як умов військово-соціального середовища, так і особистості військовослужбовця. Дисфункціональність умов військово-соціального середовища є наслідком нестійкої активності і розвитку організаційно-групових процесів, що веде до незадоволення суспільних потреб військової організації та особистих потреб військовослужбовців. Дисфункціональність військовослужбовця викликана негативною вторинною соціалізацією індивіда, пов'язана з порушенням розвитку особистісних процесів: інтеріоризації, адаптації, ідентифікації та цілепокладання.

**Михайлюк Л. М.**

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

## **НАПРЯМКИ ПІДГОТОВКИ АВТОНОМНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

1. Ринкова дійсність на відміну від тоталітарної динамічна. Отже кожному потрібно бути готовим до коригування власних життєвих орієнтирів, переосмислення оцінних, особистісних ставлень до життя, систем норм та ін. Тому навчання та освіта не обмежуються стінами навчальних закладів вони повинні тривати увесь час. Такому навчанню будуть допомагати новітні технології, серед яких вагоме місце посяде приватне онлайн-викладання. Приватні уроки не тільки дадуть можливість отримати допомогу студентам тоді, коли це їм потрібно, але й зекономити кошти. З'явиться також можливість отримувати допомогу у будь-якому місці.

2. В умовах ринкової економіки будь-яка професія престижна, якщо: а) на неї є попит; б) вона виконується із найбільш високим рівнем якості. Такому володінню професією допомагає викладання в школах та вузах широкого спектру інформації – передові педагоги сьогодні дають дітям інформацію, яка знаходиться за рамками навчального плану. Знявши перепони та розширюючи межі викладачі дають можливість учням освоїти ті речі, які донедавна вважалися такими, що не зовсім відповідають віку дитини. Тобто урахування вікових можливостей не може жорстко детермінувати навчальні плани. Оскільки ринок вимагає копійкої повсякденної праці без авралів та ривків, то безперервність навчання, навчання від народження до смерті є головними принципами життя автономної особистості.

3. Високоякісна праця вимагає розвиненого вміння точно визначати мірні та часові характеристики певного виду робіт. Якщо командна економіка дозволяла змінювати строки виконання певних видів діяльності, аби підвести їх до свята чи до дня народження політичних діячів, то тепер тільки технологія визначає початок та кінець певної справи. Наприклад, існує бізнес короткостроковий (до 3 років), середньостроковий (від 3 до 7), довгостроковий (понад 7 років). Починаючи справу кожен відповідно із цими видами робіт визначає розмір прибутку, час його появи, інші чинники процесу роботи. Так, у США, де розповсюджено середньостроковий бізнес, після двох років роботи ретельно аналізуються прибутки, і, якщо їх розміри не виправдують очікувань працівника, відбувається переорієнтація бізнесу. Після семи років така переорієнтація відбувається завжди, навіть тоді, коли на роботу не впливають негативні фактори і прибутки задовольняють, бо середньостроковий бізнес вимагає змінювати фах чи місце роботи.

4. У суспільній думці країн Західного світу праця – обов'язок та головна життєва необхідність. Якщо в США, наприклад, спочатку існувало уявлення про розподіл людей на «переможців» та «невдах», то згодом, з'явилася нова категорія «роботяги». Такі людина начебто ні те, ні се, тільки й роблять, що працюють. Однак дуже швидко ці трударі стали дійсними переможцями у всіх сферах життя США. Якщо на початку історії США головна мрія була пов'язана із кількістю зароблених грошей та матеріальних цінностей, то на початку ХХІ ст. безумовною цінністю став пошук професії, яка б відповідала схильностям та силам індивіда і дозволяла йому самореалізуватися як автономній особистості.

**Петровська І. О.**

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

## **ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НА РІВЕНЬ РОЗВИТКУ НЕВЕРБАЛЬНОЇ ЧУТЛИВОСТІ**

Важливою професійною якістю практичних психологів є невербальна чутливість. Вона визначається як уміння виявляти, точно сприймати, розуміти й адекватно реагувати на невербальні вираження потреб, намірів, почуттів, думок і соціальних ролей інших людей.

Численні наукові дослідження показали, що вираження емоцій на обличчі є біологічно детермінованими (Дарвін Ч. О., 2001), одні й ті ж вирази обличчя використовуються для відображення одних і тих же емоцій у представників різних країн незалежно від мови та культури (Ізард К., 1999, Екман П., 2010).

Як вважають Холл Дж. і Нэпп М., деякі люди більш сприйнятливі до невербальних сигналів і краще їх розуміють; деякі краще за інших вміють невербально виражати емоції (Нэпп М., Холл Дж., 2004).

На рівень розвитку невербальної чутливості впливають певні характеристики особистості, зокрема емпатія. Емпатія – таке духовне єднання особистості, коли одна людина настільки переймається переживаннями іншої, що тимчасово отожднюється з нею, розчиняється в ній. Ця емоційна особливість людини відіграє велику роль у спілкуванні людей, у сприйнятті ними один одного, встановленні взаєморозуміння між ними (Ильин Е. П., 2001). Емпатія – форма відображення іншої людини, яка дозволяє подолати її психологічний захист і досягнути причини і наслідки самовиявів – властивостей, станів, реакцій – з метою прогнозування та адекватного впливу на її поведінку. Емпатія допомагає зрозуміти стан іншої людини, її поведінку, наявну в неї проблему (Бойко В. В., 1996). Люди, здатні до співпереживання, більш налаштовані на соціальні сигнали, які вказують, чого хочуть інші.



Невербально чутливі люди схильні до ефекту емоційного зараження. Існує кореляція 0,48 між шкалою емоційної чутливості і рівнем емоційного зараження. Це говорить про те, що хоча невербальна чутливість і є важливим компонентом глобальних невербальних навичок, можна бути надто невербально чутливим. Іноді надмірна невербальна чутливість може стати причиною появи душевних страждань (Riggio R. E., 2006).

Одним із факторів, що впливають на невербальну чутливість є гендер. В результаті проведення численних тестів на чутливість до невербальної експресії було виявлено, що жінки більш чутливі, ніж чоловіки, особливо, якщо мова йде про експресію обличчя (Власова О., 2005; Ivan L., Duduciuc A., 2011). І хоча різниця становить лише 2% за профілем невербальної чутливості (ПНЧ), вона є досить суттєвою. Результати у жінок вищі у 80% зі 133 різних груп, що пройшли ПНЧ. Проте, чоловіки краще розпізнають злість, зокрема, якщо предмет оцінки – також чоловік. Дослідження також виявили, що у жінок немає переваг при виявленні того, чи говорить людина правду, що відчуває, про що думає в процесі спілкування. Це може бути пов'язане з тим, що у методиках, які не виявили переваг жінок у невербальній чутливості, експресіям обличчя відводиться не важлива роль (Непп М., Холл Дж., 2004).

Іноді вважають, що перевага жінок у розшифровці міжособистісних сигналів відноситься до поняття «жіноча інтуїція», важливою частиною якого є чутливість до невербальних сигналів» (Nowicki S., Duke M. P., 2001).

У ряді досліджень було виявлено вплив віку на навички невербального декодування. Вже з 3–4 місячного віку немовлята можуть, залежно від своїх критеріїв, розпізнавати емоції, виражені з допомогою візуальних чи акустичних сигналів. Так діти, з моменту народження яких пройшло 12 годин, надавали перевагу голосу своєї матері, аніж іншим жінкам. Також було проведено дослідження на вивчення впливу щасливого, сумного і нейтрального виразів обличчя у поєднанні з голосом на дітей 4-6 місячного віку. Було з'ясовано, що немовлята менше посміхалися сумному виразу обличчя у порівнянні зі щасливим (Walker-Andrews A., 1997).

З віком у людей удосконалюється вміння розпізнавати невербальні сигнали. Дослідження точності невербального декодування дітьми від 6 до 10 років показали, що точність оцінки зростає з віком. (Nowicki S., Duke M. P., 1994). У молодшому юнацькому віці спостерігається зростання зовнішньо орієнтованої невербальної чутливості та управління власними емоціями при зниженні показників диференціації своїх переживань. У старшому юнацькому віці простежується зростання здатності свідомо орієнтуватись у власних переживаннях завдяки кращому розвитку здатності до диференціації емоцій, управління ними, прийняття відповідальності за контроль переживань (Власова О., 2005).

Проте, таке зростання має свої межі. Дослідження показали, що молоді люди показують кращі результати при декодуванні. Так, за даними ПНЧ, молоді жінки (середній вік 21,8) здатні декодувати невербальні сигнали більш точно, ніж літні жінки (середній вік 62,7), що доводить вплив вікових змін на сприйняття, увагу й пам'ять (Lieberman D., Rigo T., Campain R., 1988).

За результатами значної кількості досліджень, можна зробити висновок, що люди з високим рівнем невербальної чутливості володіють певними особистісними характеристиками. До них відноситься високий рівень самооцінки з розвиненим внутрішнім локусом контролю; висока успішність у навчанні; низький рівень тривожності; закордонні поїздки; знання кількох мов. Окрім того, було виявлено що досліджувані краще інтерпретували невербальні сигнали у представників їх власної культури чи етнічної групи. Негативно впливають на здатність декодувати невербальні повідомлення інших психічні захворювання; алкоголізм; негативний досвід або психологічна травма, отримані в ранньому дитинстві. Так, гірше декодували невербальні прояви щастя ті досліджувані, з ким в дитинстві батьки поводитись жорстоко (Непп М., Холл Дж., 2014).

Отже, існує цілий ряд індивідуальних відмінностей та факторів, що впливають на здатність особистості розуміти невербальні сигнали інших та регулювати невербальну комунікацію.

**Подкоритова Л. О.**

*Хмельницький національний університет*

## **НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ САМОПІЗНАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ**

Вивчення самопізнання є одним з найбільш розроблених напрямів практичних і наукових досліджень. Попри те, феноменологія самопізнання залишається актуальною і невичерпною.

Дослідження І. Беха, М. Боришевського, Л. Бурлачука, О. Киричука, Г. Костюка, І. Кона, С. Максименка, М. Савчина, В. Сафіна та інших дають можливість стверджувати необхідність розуміння і виявлення закономірностей феномену «самопізнання» у психологічній науці.

Самопізнання є часто вживаним терміном сучасної психологічної літератури. На основі огляду відповідної літератури можна виокремити декілька напрямів досліджень, у яких активно використовується термін «самопізнання» або які присвячені цьому феномену безпосередньо.

Одним з найбільш розроблених напрямів досліджень, присвячених самопізнанню, становлять праці, спрямовані на вивчення *саморозвитку і самовдосконалення*. Це праці з психології саморегуляції,

саморозвитку, психогігієни таких дослідників як: О. Агеєнкова, Д. Аксенов, Я. Воробейчик, Є. Гаврилін, В. Гаврилькевич, О. Завязкін, О. Ковалевська, О. Коржова, Л. Куліков, В. Леві, Г. Ліхтенберг, Є. Політкар, І. Мирошник, О. Савіна, О. Смирнова, В. Панкратов, А. Хайкин, О. Шигоріна та ін. Переважна більшість зазначених праць має прикладний характер.

Опосередковано і прямо досліджуються шляхи і способи самопізнання у контексті праць із психотерапії: Б. Архіпов, Е. Баєнська, Е. Бірюкова, А. Будза, В. Волков, Л. Грачева, С. Єрмаков, А. Ісупова, І. Карицький, В. Козлов, В. Корнеєва, О. Копитін, П. Крістоф, Д. Кузьмін, В. Лебединський, Д. Леонард, Е. Луценко, А. Маканова, А. Мартинов, З. Нденсі, О. Никольська, Е. Прописнова, С. Пуришева, М. Раваєва, Д. Русланов, А. Семенович, Н. Синягіна, А. Слученков, А. Тинишбаєва, В. Черкашин, Г. Чиркіна, Е. Чуян, М. і Ю. Шевченко, Е. Шипілова, та ін.

Є низка досліджень, присвячених самопізнанню у *взаємозв'язку із творчістю, мистецтвом та арт-терапією* (Л. Інжієвська, Л. Лебедева, О. Вознесенська, Е. Печерська, О. Скнар, О. Старовойтенко).

Самопізнання також *пов'язується із психічним здоров'ям особистості*. Виховання самопізнання, сприяння його розвитку розглядають як засіб здорового способу життя та умову психічного здоров'я в цілому (Н. Адамчук, О. Жабокрицька, Л. Терлецька).

Цікавими є *праці з трансперсональної психології*, де самопізнання і саморозвиток пов'язуються зі зміненими станами свідомості. Це, зокрема, праці таких авторів як Е. Агеєнкова, А. Анікін, А. Билицький, Т. Гінзбург, В. Єрмаков, Д. Кандиба, С. Кардаш, Г. Карельський, В. Козлов, А. Ксендзюк, А. Лі, К. Майкова, Є. Торчинов, Ф. Уразаєва, В. Хачатурян, С. Хоружий, Н. Шерстеніков та ін.

Чимало досліджень, переважно прикладного характеру, присвячених розвитку самопізнання, проведено у контексті *педагогічної та вікової психології* (І. Бех, Г. Гандзілевська, О. Гололобова, М. Гончаренко, О. Іванова, О. Крошка, Т. Олешко, І. Случ, Т. Черкашина, З. Юрченко, І. Якімова та ін.). Розкривається значущість здатності до самопізнання та її розвитку в учнів та студентів, але, на жаль, мало досліджень, присвячених особливостям самопізнання у дітей дошкільного та раннього віку. Багато праць присвячені дослідженню особливостей самопізнання так званих «проблемних» дітей, зокрема хворих на дитячий церебральний параліч (М. Савіна).

Досить часто термін «самопізнання» використовується у дослідженнях, присвячених *проблемам особистісно-професійного розвитку, професійного становлення й самовдосконалення фахівців* різного профілю, зокрема педагогів, соціальних педагогів, психологів та інших фахівців соціономічного профілю (Н. Данильченко, Л. Інжієвська, Л. Коробка, В. Приходько, Е. Сивохоп, С. Табінська та ін.). Дослідники зауважують, що фахівець, який працює з людьми, має добре знати себе, сильні і слабкі сторони своєї особистості, свої істинні бажання, інтереси, мотиви тощо. Зокрема, досліджується професійне самопізнання майбутніх учителів у процесі їх фахової підготовки (О. Мешко, І. Шевченко та ін.). Проводяться акмеологічні дослідження, присвячені саморозвитку і самовдосконаленню працюючого педагога, у контексті яких розглядається його самопізнання (В. Гладкова, А. Деркач, Ю. Єрмак, В. Зазикін, Н. Кузьміна та ін.).

В цілому, праці, присвячені самопізнанню особистості, можна умовно поділити на дві великі групи:

- 1) практично-прикладна література, що містить рекомендації та вправи, спрямовані на надання відомостей про конкретні методи і прийоми самопізнання;
- 2) науково-дослідні праці, які представляють результати дослідження самопізнання у різних психологічних контекстах і значеннях.

Аналіз наукових джерел за темою дослідження дав нам можливість відзначити, що в науковій літературі, зокрема українській, досить багато праць, присвячених самопізнанню особистості і в теоретичному, і в практично-прикладному аспектах. Переважна більшість таких праць створена у руслі педагогіки, педагогічної та вікової психології, психології професійної діяльності, акмеології, практичної психології, а також популярної психології. Бракує, однак, праць із загальної психології, присвячених узагальненню та систематизації багатьох теорій та практики самопізнання особистості.

Зокрема, становлять інтерес дослідження, які знаходяться на перетині загальної психології та психології праці і спрямовані на дослідження психологічних основ і особливостей самопізнання у фахівців різної сфери. Як зазначалось вище, найбільша кількість таких досліджень здійснені на вибірках фахівців соціономічного профілю: психологів, педагогів, соціальних працівників. Основним інструментом праці таких фахівців є їх власна особистість. Хороше знання і розуміння цього «інструменту» великою мірою визначає успішність професійної діяльності, а також забезпечує від швидкого професійного вигорання. Варто відзначити, що сам термін «самопізнання» є одним з центральних у зазначених дослідженнях, але наукових праць, присвячених дослідженню безпосереднього феномену самопізнання у фахівців соціономічного профілю, у психології небагато. Переважно це праці, здійсненні у рамках вікової і педагогічної психології та акмеології. На противагу цьому, в педагогіці є чимало публікацій на тему самопізнання вчителя. Наявні публікації про самопізнання і в представників інших спеціальностей, наприклад, у майбутніх соціальних працівників (К. М. Захарчук), військових курсантів (Е. М. Сивохоп), майбутніх інженерів (Л. А. Молотай) та ін. Зазначимо, що і в психології, і в педагогіці переважна більшість досліджень присвячено феномену самопізнання у майбутніх фахівців, тобто студентів. Праць, у яких досліджуються особливості самопізнання у діючих фахівців, небагато.

**Висновок.** У науковій літературі ми виявили велику кількість праць, присвячених проблематиці самопізнання особистості за наступними напрямками:

- психологія саморозвитку і самовдосконалення;
- психотерапія;
- психологія здоров'я;
- психологія творчості та мистецтва;
- трансперсональна психологія;
- педагогічна та вікова психологія;
- акмеологія;
- психологія праці.

Для нас подальший інтерес становлять праці з усіх зазначених напрямів, але присвячені питанню самопізнання фахівців соціономічної сфери.

**Потапчук Є. М.**

*Хмельницький національний університет*

## **ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГА**

Вивчення проблемних питань, пов'язаних з роботою психологів, свідчить про те, що викликає серйозне занепокоєння проблема порушення деякими психологами Кодексу професійної честі, ненадання або неналежне надання ними психологічної допомоги, імітація роботи з клієнтами та ін.

Беручи до уваги те, що підґрунтям для таких порушень є низка індивідуально-психологічних рис особистості і, зокрема, особистісна безвідповідальність, виникає потреба привернути нашу увагу до розгляду феномену відповідальності як ознаки зрілості будь-якого фахівця. На нашу думку, назріла необхідність серйозну увагу приділити вивченню особистісного чинника, насамперед, чи здатна і бажає людина усвідомлювати свій обов'язок, оцінювати та контролювати свою поведінку, нести відповідальність за себе та результати своєї професійної діяльності.

Нагадаємо, що відповідальність визначається як якісна характеристика, особлива форма саморегуляції, самодетермінації та контролю вчинків особистості. При цьому існують зовнішні аспекти відповідальності (юридична та соціальна відповідальність), але найважливішим інтегруючим та регулюючим джерелом її зовнішнього прояву є внутрішня відповідальність як суб'єктивна якість особистості фахівця.

Фундаментальною для розуміння сутності відповідальності як особистісної риси є теорія моральної відповідальності Ж. Піаже. Він виокремлює дві стадії розвитку моральної відповідальності як сутнісної особистісної риси: об'єктивну (характерна для дітей молодшого віку), коли вчинки оцінюються за їх наслідками, а не згідно з намірами людини, та суб'єктивну, коли вчинки оцінюються на основі намірів і мотивів, незалежно від зовнішніх обставин (Мишкина Н. А., 1990).

Дослідник психології відповідальної поведінки М. Савчин вважає відповідальність виявом різнопланової активності, однією з найбільш загальних властивостей особистості, яка об'єднує в собі компоненти афективно-мотиваційної, інтелектуальної та діяльнісно-поведінкової сфер людини як тілесно-душевно-духовної цілісності (Савчин М. В., 1996). Сформованість внутрішньої відповідальності вважається головним критерієм оцінки рівня моральної зрілості особистості, її соціалізації.

Варто зазначити, що відповідальність передбачає усвідомлення людиною своїх дій та їх наслідків, у зв'язку з цим ступінь усвідомлення прийнятих рішень і ступінь контролю над наслідками реалізації цих рішень може бути різною, що й характеризує рівень відповідальності людини: високий рівень відповідальності (відповідальність є основною рисою особистості, всі прийняті рішення співвідносяться з внутрішньою структурою цінностей, людина несе відповідальність за прийняті рішення, реалізовані дії і наслідки цих дій для життя); середній рівень відповідальності (індивід усвідомлює тільки найближчі наслідки своїх дій, немає почуття відповідальності за стратегію поведінки в житті); низький рівень відповідальності (проявляється в ситуаційному самоконтролі за діяльністю, відповідальне ставлення людини може бути нестійким, залежним від настрою і обставин).

Сформованість внутрішньої відповідальності вважається головним критерієм оцінки рівня моральної зрілості особистості, її соціалізації. Отже, ведучи мову про відповідальність психолога, важливо усвідомити те, що саме внутрішня відповідальність фахівця є визначальним чинником ефективності виконання ним своїх професійних обов'язків. Зазначимо, що співвідношення норм суспільства та відповідальності індивіда визначається терміном «соціальна адекватність», тобто – відповідність конкретних дій та вчинків вимогам і нормам поведінки в соціумі, ефективність цих вчинків в суспільному просторі. В результаті цього, ми дійшли висновку, що соціальне середовище виступає в ролі об'єктивної детермінанти відповідальності, який відображає зовнішній вплив середовища і виявляється в особливостях розвитку суспільства. Крім того до об'єктивних чинників ми можемо віднести статус людини, її вікові, сімейні та гендерні особливості. Суб'єктивними детермінантами являються індивідуально-психологічні характеристики психолога, особливості його мотиваційної сфери, сукупність спеціальних здібностей і знань, упевненість у собі (перевага власних рішень), рівень домагань, самооцінка.

Дослідники В. Бодров і О. Луценко відзначають, що вияви професійної відповідальності залежить від стану, рівня розвитку професійно важливих рис і інтегральних властивостей особистості, які обумовлюють різні ступені вираження професійної відповідальності. Авторами були визначені риси, що характеризують категорію відповідальності, які були об'єднані в групи: до першої групи увійшли риси характеру, що характеризують відношення особистості: до праці (працьовитість, сумлінність, активність і ін.), до колективу й окремих людей (доброта, чуйність, вимогливість, тактовність, обов'язковість, принциповість і ін.), до самого себе (самокритичність, упевненість, самоконтроль, акуратність і ін.); друга група включила в себе риси характеру людини, що проявляються в її поведінці: моральні (чесність, обов'язковість, порядність, справедливість і ін.); вольові (наполегливість, рішучість, спритність і ін.), емоційні (спокій, сміливість, стійкість, тривожність і ін.); професійні якості становили третю групу: (знання, навички, досвід, уміння, ерудиція); четверта група якостей, які обумовлюють відповідальність – інтегральні властивості особистості й індивіда (здоров'я, працездатність, інтелект і ін.).

Аналізуючи вище перераховані риси психолога, ми прийшли до висновку, що дані характеристики виступають основними компонентами його структури. Для дослідження структури відповідальності психолога, нами було проаналізовано основні напрацювання вчених з даної проблеми: В. Сафін, який розглядав відповідальність як синтез мотиваційно-афективного, інтелектуально-когнітивного та поведінково-дієвого утворень; О. Спіркін до основних складових відносить: свободу волі, осмислення боргу, соціальні міри впливу; О. Плохотний відзначає наявність у відповідальності пізнавальної, оціночної та регулятивної функцій, тому й структура розглядається як єдність раціонального, вольового та емоційного компонентів. В результаті ми прийшли до висновку, що структура відповідальності психолога містить емоційно-вольовий (почуття відповідальності, боргу та совісті, турботливості, заклопотаність), мотиваційний (бажання привернути до себе увагу, отримати винагороду, уникнути особистих труднощів, займати місце в колективі) та когнітивний (співвідношення загальних знань про суть відповідальності і уявлень про конкретні норми відповідальної поведінки) компоненти.

З точки зору сформованості структурних компонентів можна встановити два типи особистості–зріла (розвинуте почуття відповідальності, потреба в турботі про інших людей, здатність до активної участі в житті суспільства і ефективного використання своїх знань і здібностей, психологічна близькість з іншою людиною, конструктивне вирішення різноманітних життєвих проблем на шляху до найбільш повної самореалізації) і інфантильна (несамостійні рішення і дії, почуття незахищеності, зниження критичності по відношенню до себе, вимогливості до себе, не передбачення наслідки своїх дій, виправдовування себе обставинами, уникнення відповідальності).

Практика свідчить, що відповідальність чи безвідповідальність фахівця, як ознака його зрілості можуть виявлятися у його ставленні: до роботи, до своїх колег та до себе (табл. 1).

Таблиця 1

#### Ознаки відповідальності та безвідповідальності фахівця

	Ознаки відповідальності	Ознаки безвідповідальності
У ставленні до роботи	добросовісність, наполегливість, активність, старанність, принциповість, прагнення до професійного самовдосконалення, готовність відповідати за наслідки своїх дій	байдужість, лінивість, пасивність, неприциповість, користолоубство, неготовність відповідати за наслідки своїх дій
У ставленні до своїх колег	адекватність, надійність, відкритість, чуйність, спрямованість на співпрацю	ненадійність, замкнутість, зрадливості, задрісність, зарозумілість, легковажність, грубість, пихатість, хвалькуватість, цинізм, мстивість, нахабність
У ставленні до себе	адекватність самооцінки та самоконтролю, вимогливість	неадекватність самооцінки та самоконтролю, самозакоханість, самовпевненість

Чітке уявлення про ознаки відповідальності та безвідповідальності фахівця допоможе нам своєчасно виявляти безвідповідальних колег та своєчасно приймати заходи щодо роботи з такими фахівцями.

Ж.-П. Сартр дуже влучно сказав: «Людина – це не що інше, як те, чим вона сама себе робить». Тому тільки сама людина повинна відповідати за те, хто вона є і чим вона стає. Будь-який фахівець реалізує себе в професійній діяльності і має нести персональну відповідальність за свої дії (від дисциплінарної до кримінальної).

**Висновки.** Узагальнивши погляди дослідників з даної проблеми можна стверджувати, що відповідальність психолога – це внутрішній принцип свідомого проживання ним власного життя, який передбачає його готовність відповідати за наслідки власних дій, рішень, виборів. В нашому дослідженні ми прийшли до висновку, що відповідальність як інтегральна властивість, виявляється в когнітивній, емоційно-вольовій та мотиваційній сферах фахівця та є визначальною для професійної адекватності його вчинків.

## **ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО САМОАКТУАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ**

Зріла особистість характеризується наявністю прагнень до особистої свободи, оволодіння сенсу життя, основою якого є, перш за все, можливість в повній мірі реалізувати себе. Головною особливістю сутності людини є прагнення реалізувати себе та відбутись як особистість. У суспільстві на становлення особистості впливають певні стереотипи, в тому числі професійна діяльність, яка пов'язана з гендерними відмінностями, адже вибір людиною професії певним чином детермінує можливості та шляхи самоактуалізації. У різних культурних середовищах існують різні уявлення про «чоловічі» та «жіночі» види діяльності, як в сім'ї так і в професійній сфері. Соціальні погляди на чоловіка та жінку, що самоактуалізуються – це важливе питання, що свідчить про успішність людини у суспільстві, у міжособистісних взаєминах, в т.ч. сімейних відносинах, її життєвий вибір та сприймання цієї успішності іншими членами соціуму. Проблема використання та розвитку людського потенціалу виникає у якісно новому вигляді. Особливо актуальним постає питання про необхідність створення конкретних умов для самоактуалізації, розвитку творчого потенціалу, мотивації до особистісного зростання тощо. Оскільки для людини високий рівень особистісної зрілості, психічне здоров'я та рівень самоактуалізації є не тільки професійно значущими характеристиками, які визначають ефективність його діяльності, але й основними факторами, що впливають на сприйняття такої людини у стосунках з іншими, а особливо з протилежною статтю.

В сучасному суспільстві існують рівні можливості для чоловіків та жінок стосовно вибору професійної діяльності. З одного боку це свідчить про зрілість та демократичність відносин у суспільстві та створення однакових умов для реалізації особистих прагнень як у чоловіків, так і у жінок, з іншого боку зміст гендерних ролей починає трансформуватись: жінки активно займаються власною кар'єрою, реалізують себе не лише в сім'ї, але й в професійній діяльності. Жінки прагнуть до самоактуалізації не тільки в традиційній ролі, але й у ролі професіонала. Така трансформація традиційних гендерних стереотипів є однією з причин зміни співвідношення чоловіків та жінок в певних видах професійної діяльності, в той же час як в інших видах професійної діяльності переважання чоловіків та жінок може бути традиційним.

Зараз відбувається зміна традиційних стереотипів та еталонів мужності та жіночності. В деяких видах професій спостерігається зростання кількості чоловіків із фемінізованими рисами особистості. Жінки стали більше маскулінізовані у боротьбі за свої права та рівні можливості. Це пов'язано з тим, що для самоактуалізації в професійній діяльності жінки мають доводити свою конкурентоспроможність на ринку праці. Внаслідок таких перетворень стає актуальним дослідження гендерних особливостей уявлень про самоактуалізацію.

Існує багато синонімів терміна самоактуалізація, на наш погляд ідентичними вважаються самореалізація та самовдосконалення. Якщо поєднати разом визначення в різних словниках, то самоактуалізація – це безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей та талантів, тобто постійне прагнення до самовдосконалення. Тотожним є поняття самореалізації – це вище бажання людини реалізувати свої таланти та здібності, прагнення людини проявити себе у суспільстві, продемонструвати власні позитивні сторони. На перший погляд самоактуалізація та самореалізація це ідентичні поняття, але самореалізація проявляється у бажанні подібатись іншим, показати себе у суспільстві у кращому вигляді, в той час як самоактуалізація – це розвиток для себе, для особистісного зростання, незалежно від думки інших. Якщо людині щось не подобається у самій собі, вона намагається змінити це шляхом розвитку необхідних їй якостей, в такому випадку особистість самовдосконалюється, тобто змінює в собі те, що сформувалось не так, як вона цього бажала.

Таким чином, синонімів поняття «самоактуалізація» достатньо, але жоден з них не відображає в повній мірі зміст цього феномену.

В суспільстві існують уявлення про самоактуалізацію особистості у вигляді певного образу людини, що самоактуалізується. Цей образ існує у свідомості індивіда, володіє певними якостями і займає певну позицію у суспільстві, і це уявлення не обов'язково може відповідати стандартним уявленням вчених про самоактуалізацію. На наш погляд, найбільш вдалим можна вважати визначення «соціальні уявлення», що належить Д. Жоделе. «Соціальні уявлення – це властивості буденного практичного мислення, що направлені на засвоєння та осмислення соціального, матеріального та ідеального оточення... вони володіють особливими характеристиками у галузі організації змісту, ментальних операцій та логіки. Соціальна детермінованість змісту і власне процесу уявлення визначені контекстом та умовами його виникнення» каналами циркуляції, та, нарешті, функціями, яким вони слугують у взаємодії зі світом та людьми» (Андреева Г. М., 2000).

Соціальні уявлення формуються під час взаємодії, насамперед під впливом засобів масової інформації. Існують різні соціальні уявлення про самоактуалізацію чоловіків і жінок. Це відбувається через наявність соціальних стереотипів, які є невіддільними від людського життя. Існує жорстке розділення професій за статевою ознакою, так спеціальності пов'язані з політичною і керівною роллю визначаються як «чоловічі». Розширення уявлень суспільства про можливість реалізації жінкою своїх можливостей не тільки

в сімейному, суспільному, а й у політичній і професійній сферах, дозволило значній частині жінок опанувати перелік професій, які пов'язані з управлінням.

Вітчизняні та зарубіжні дослідження свідчать, що традиційні гендерні ролі ускладнюють самоактуалізацію саме жінок, обмежуючи можливості її «позасімейної» самореалізації. Відповідь на питання про наявність гендерних особливостей самоактуалізації, може дати наше дослідження. Окрім визначення рівнів самоактуалізації перед дослідниками стояло питання визначення гендерних особливостей процесу самоактуалізації та, ґрунтуючись на результатах дослідження, висунути припущення стосовно особливостей уявлень про самоактуалізацію у чоловіків та жінок.

Результати проведеного нами дослідження показали, що чоловіки в більшій мірі незалежні, ніж жінки, і здатні керуватися власними цілями, переконаннями, установками та принципами, більше вільні у виборі, не підвладні зовнішньому впливові, вони більш схильні, на відміну від жінок, приймати себе такими, якими вони є, незалежно від оцінки своїх переваг і недоліків, а також сприймати свій гнів і агресію як нормальні прояви людської природи, не відкидають їх як щось неприродне. Це дає їм можливість краще контролювати власну агресивну поведінку. Істотною різницею даного дослідження у показниках середніх значень між чоловіками та жінками є різниця за шкалою «спонтанності». За цим критерієм чоловіки здатні краще за жінок поводити себе спонтанно та безпосередньо виражати свої почуття, а також не мати заздалегідь розрахованого способу поведінки.

Жінки більшою мірою, порівняно з чоловіками, схильні сприймати природу людини в цілому як позитивну («люди в цілому добрі»), більш сензитивні до своїх внутрішніх станів, точніше розуміють власні почуття і потреби. За результатами дослідження, характерним для жінок є цілісне сприйняття світу та людей, здатність знаходити закономірний зв'язок в усіх явищах життя (робота-гра, егоїзм-безкорисливість, тілесне-духовне та ін.), розуміння, що ці протилежності не є антагоністичними, свідомо пов'язувати протилежні життєві явища. Також жінки більш контактні, в порівнянні з чоловіками, вони швидше входять в контакт і встановлюють взаємовідносини з іншими людьми, відкриті спілкуванню. Жінки на відміну від чоловіків можуть швидше встановлювати глибокі та емоційно-насичені контакти. Жінки в більшій мірі приймають цінності особистості, що самоактуалізується, до числа яких А. Маслоу відносив істину, доброту, красу, цілісність, життєвість, унікальність, досконалість, справедливість, порядок, простоту, самодостатність. Вони краще усвідомлюють та рефлексують свої потреби та почуття, тонко відчують себе, свої переживання та потреби. Ще одну суттєву відмінність, яку виявило проведене дослідження, за шкалою «гнучкості поведінки». Результати тестування показали, що для жінок більш характерний ступінь гнучкості у реалізації своїх цінностей у поведінці, взаємодії з оточуючими людьми, а також гнучкість застосування власних принципів і адекватність реагування на мінливу ситуацію.

Після отримання таких результатів, нами було зроблено наступне припущення. Структура уявлень про самоактуалізацію чоловіків та жінок може бути представлена великою кількістю різноманітних описових характеристик. Це свідчить про багатогранність самого поняття самоактуалізація, про різноманітність уявлень та системи особистих значень у кожній людині, про високу особистісну значущість самореалізації. Згідно з результатами дослідження, як у чоловіків, так і у жінок зустрічаються схожі характеристики, проте частота їх зустрічальності в більшості випадків різна.

Жінка, що самоактуалізується, на думку жінок, повинна володіти: завзятістю, розумом, цілеспрямованістю, красою, читати книги, прагнути до вдосконалення, мати вищу освіту, бути впевненою в собі, і з сильним характером.

Чоловік, що самоактуалізується, на думку чоловіків повинен володіти: завзятістю, мати стабільний дохід, розум, цілеспрямованість, фізичну силу, бути працьовитим, впевненим у собі, добрим, чуйним і мати сильний характер.

Відмінності у результатах дослідження між чоловіками та жінками дозволяють нам припустити, що для чоловіків і жінок велике значення мають особистісні характеристики в описі образу особистості, що самоактуалізується. Але при цьому жінки бачать самоактуалізовану жінку більш зосереджену на собі; це, можливо, пов'язано з тим, що жінці зараз дуже важливо добре виглядати і вміти себе подати, щоб в сучасному світі, де все ж таки домінують чоловіки, не відставати від них, а в чомусь навіть і перевершувати. Проте чоловіки вважають, що жінка повинна володіти чоловічими якостями, що в свою чергу можна пов'язати із зростанням емансипації жінок, і вони, звісно, це помічають і вважають нормальним. Роль глави сім'ї та добувача дісталася чоловіку, набуваючи певну цінність традиційно в історії суспільства і залишаючись значимими до цього часу.

Детальний аналіз гендерних характеристик процесу самоактуалізації особистості представляє наукову цінність для розуміння сучасних уявлень чоловіків та жінок про успішну, самореалізовану, гармонійну особистість, а також дає змогу семантично розкрити в повній мірі дефініцію «самоактуалізація» та дати науково обґрунтоване, всеосяжне значення цьому терміну. Виходячи з цього, питання психосемантичних особливостей уявлень про самоактуалізацію особистості входить в наше коло наукових інтересів та складає основу для подальших досліджень в цій царині.

## ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА СИНЕРГЕТИЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Висока динамічність інформаційного та економічного розвитку сучасного світу визначає той факт, що в стислі терміни (5–10 років) відбуваються кардинальні структурні перебудови економіки в усьому світі, в т.ч. і в Україні. Наслідком даних процесів є виникнення до працівників нових вимог легко переходити від одного виду праці до іншого, швидко освоювати нові знання та технології, змінювати свою професійну позицію/статус в умовах мінливості сучасного ринку праці. Це визначає *актуальність* проблеми професійної мобільності для сучасних фахівців, оскільки професійна мобільність виступає важливою характеристикою динамізму взаємодії людини з соціально-професійним середовищем, з світом професійної діяльності, її професійного розвитку.

Аналіз досліджень проблеми професійної мобільності з точки зору психологічного підходу засвідчив, що професійна мобільність розглядається науковцями як елемент системи професійного розвитку особистості фахівця, яка, в свою чергу, виступає складовою загальної системи психічного розвитку особистості (Аверин В. А., 2001; Зеер Э. Ф., 2006 та ін.). Система професійного розвитку, яка характеризує перехід від одного рівня професійного розвитку особистості до іншого рівня розвитку, сучасною наукою визначається як відкрита, нелінійна та нерівноважна система, тобто *синергетична* (Зеер Э. Ф., 2006). Такі характеристики дозволяють її розглядати з точки зору синергетичного підходу як складну систему, функціонування якої відбувається на основі процесів самоорганізації та саморозвитку (Князева Е. Н., 1994).

У випадку професійного розвитку як складової системи психічного розвитку особистості, наслідком динамічної нерівноваги такої системи стає самоорганізація як подолання регресу професійного розвитку. Важливе місце в цьому процесі при синергетичному підході відводиться можливому професійному майбутньому, що може реалізовуватися на основі процесів професійної мобільності фахівця. Майбутнє є фактором реального професійного нинішнього, ініціює подолання особистістю зовнішніх перешкод та внутрішніх психологічних бар'єрів для подолання криз її розвитку (Аверин В. А.).

Перехід від одного рівня професійного розвитку до іншого рівня розвитку виводить вже існуючу систему взаємодії особистості з соціально-професійним середовищем із стану рухливої рівноваги. Порушення рівноваги синергетичної системи професійного розвитку відбувається на основі змін соціально-професійної ситуації розвитку, змін професійного статусу/позиції фахівця, переходу до нового змісту провідної професійної діяльності та ін., що обов'язково означає професійно-психологічну перебудову особистості. Нерівноважність та нестійкість системи професійного розвитку фахівця супроводжуються флуктуаціями, особистість немов «коливається» перед вибором подальшого сценарію професійного життя. Флуктуації, обумовлені змінами умов та факторів професіоналізації діяльності, породжують суб'єктивні та об'єктивні труднощі, міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти. Розвиток цих психологічних проблем призводить до криз професійного розвитку. Суб'єктивне переживання цих криз сприяє виникненню критичних моментів – точок біфуркацій, які й спонукають особистість до пошуку нових шляхів реалізації професійної біографії. Нові варіанти професійного майбутнього, що реалізуються в точках біфуркацій системи професійного розвитку, обумовлюють нові траєкторії професійного розвитку особистості (Зеер Э. Ф., 2006).

Базуючись на даному положенні, ми поділяємо позицію Е. Ф. Зеера, що, незважаючи на нелінійність та нерівноважність системи професійного розвитку особистості, «можливим є прогноз професійного розвитку людини», тобто в умовах криз професійного розвитку можливим перехід до нових траєкторій особистісно-професійного руху фахівця. Це дозволяє нам, базуючись на підході А. О. Деркача та ін. (Деркач А. А., 2003) та Е. Ф. Зеера (Зеер Э. Ф., 2006.) щодо можливості розгляду проблеми професійної мобільності сучасного фахівця з акмеолого-психологічної позиції, говорити про можливість подолання криз професійного розвитку особистості на основі професійної мобільності в синергетичній системі професійного розвитку.

У системі професійного розвитку особистості професійна мобільність виконує роль своєрідних «мостів», що сприяють у точках біфуркацій усвідомлено-оптимальним переходам фахівця від однієї траєкторії професійного розвитку до іншої. Професійна мобільність в ситуаціях професійних криз визначає багатоваріантність професійного вибору особистості, гармонізує внутрішньоособистісні та зовнішні фактори, забезпечує еволюцію професійного розвитку фахівця як системи. Професійно-психологічна перебудова особистості фахівця, що є притаманною точкам біфуркацій в даній синергетичній системі та відбувається в умовах розвитку кризи – при переході від старого рівня професійного розвитку до нового, означає гармонізацію суб'єктивних інтроособистісних позицій фахівця з новими соціально-професійними умовами його діяльності.

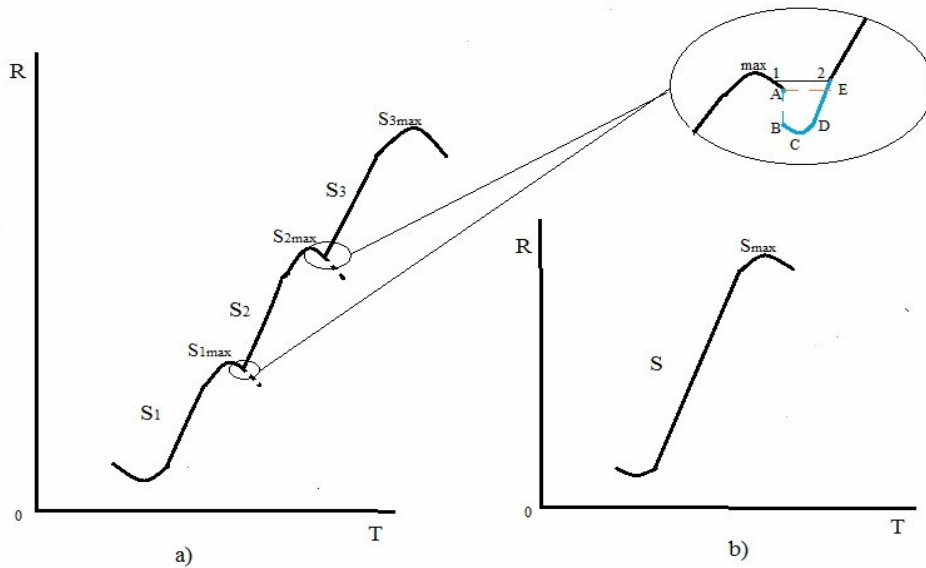
З точки зору акмеології як складової психології розвитку людини, життєвий, та професійний шлях розвитку особистості та професіонала може бути описаний на основі загальної макровершинної акмеологічної моделі (Гладкова В. М., 2007), яка свідчить про можливість досягнення людиною множинного результату ефективності у своїй життєвій та професійній діяльності (макроакме та

множинність мікроакме). В даній моделі акме-розвитку особистості фахівця траєкторії професійного розвитку та піки розвитку S-подібно чергуються з низхідними траєкторіями руху: від етапів долаття кризи на низинних етапах розвитку, зростання до вершинних точок акме, руху до нижніх граничних точок (кате) через етапи розвитку кризи, катастрофи і знову зростання (професійний розвиток) до нової акмео-вершини (Гладкова В. М., 2007).

При застосуванні в акмеології синергетичного підходу, «синерго-акмеологічною теорією» людина і соціум розглядаються як відкриті цілісні системи – індивідуальна та соціальна, що самоорганізуються в ході інтегративної взаємодії, намагаючись досягнути максимальної досконалості (гармонійності структури). При цьому система на основі самоорганізації прагне до максимальної стійкості, долаючи в ході синергетичного прогресу соціальні (соціально-професійні) та індивідуальні кризи. В акмеологічній моделі розвитку дані кризи характеризуються періодичними траєкторіями катаболе – скочуванням вниз у бік найбільшого занепаду, через етапи розвитку кризи, катастрофи системи та подолання кризи (Гладкова В. М., 2007).

Вважаємо, що з точки зору як базової акмеології (Деркач А. А., 2003), так і синергетичної акмеології (Гладкова В.М., 2007) макровершинна модель акме-розвитку особистості фахівця може бути визначена в якості базової моделі синергетичної системи професійного розвитку особистості. Взаємодія особистості як системи розвитку індивіда-професіонала з соціальною системою професійної діяльності характеризує (на базі синергетичного взаємовпливу внутрішніх і зовнішніх факторів та принципів відкритості, нелінійності та нерівноважності системи) процес спільного досягнення максимальної досконалості як індивідуума, так і соціуму (соціально-професійного середовища) через самоорганізацію. Аналіз синергетичної акме-моделі професійного розвитку свідчить, що в ній локальні етапи висхідного розвитку – досягнення як мікроакме, так і макроакме, описуються циклічними S-траєкторіями і що фактично дана модель в контексті загального професіогенезу людини складається з макромасштабних S-циклів професійного розвитку фахівця.

Аналіз збільшення масштабу даної моделі до локальних етапів досягнення мікроакме дає можливість прийти до висновку, що S-траєкторії зростання – професійного розвитку (рис. 1b) не є однорідними суцільними лініями, а самі складаються з сукупності ще більш локальних S-траєкторій (етапи подолання кризи, професійне зростання, піки розвитку, низхідні траєкторії криз, катастрофи (якісні зміни системи)), поєднаних у S-подібні цикли значно більшого масштабу (рис. 1a).



**Рис. 1. Моделі S-циклів системи професійного розвитку особистості.**

Таким чином, на базі синерго-акмеологічної теорії можна стверджувати, що фахівець на етапах свого розвитку (рух вгору), після досягнення локальної професійної вершини – «акме», для продовження соціально-професійного прогресу повинен без руйнації динаміки розвитку подолати період кризи. Загальна еволюційна акме-динаміка професійного розвитку фахівця збережеться в системі за умови, коли попередній рівень системи є незниженою основою – базою, що забезпечує сталий розвиток фахівця на новому, більш високому, етапі досягнення нового «акме».

Ситуації часткової або повної переорієнтації змістовності професійних дій та професійно-статусної позиції фахівця, що є в основі проблеми його професійної мобільності, у контексті макровершинної моделі професійного акме-розвитку ми розглядаємо як відображення в нижніх акме-точках (кате) максимуму періодичних криз професійного розвитку особистості. Таким чином, професійний шлях особистості може бути описаним та відображеним як періодична сукупність проявів локального та дивного акме при проходженні через траєкторії точок криз професійного розвитку (в т.ч. точки біфуркацій, де старий S-цикл системи професійного розвитку катастрофно руйнується і починає розвиватися новий). Переходи ж у



докатастрофних точках біфуркацій і характеризують подолання фахівцем на основі професійної мобільності тенденції регресу його професійного розвитку за рахунок інтроособистісно узгодженого переходу до нових професійних позицій на основі прийняття нового професійного «Я-образу». Загальна динаміка S-циклів системи професійного розвитку на основі професійної мобільності представлена виокремленою областю рис. 1а. Переходи від регресивної траєкторії професійного розвитку до траєкторії зростання можуть бути спрямовано і прогнозовано подолані в точках біфуркації на основі сформованої професійної мобільності фахівця, що відображено у виокремленій області рис. 1.

З точки зору синергетичного підходу можливість «спрямованих та прогнозованих переходів» ми розглядаємо саме в умовах розвитку кризи – на низхідних траєкторіях катаболе системи (див. рис. 1), а не на траєкторіях ще позитивної динаміки розвитку системи в наближенні до точок Smax (при гальмуванні динаміки розвитку). Вважаємо, що в умовах синергетизму системи професійного розвитку фахівця, за рахунок наростання амплітуди флуктуацій, динамічність професійної кризи й виявить найбільш значущі моменти нестійкості системи, які й визначать на траєкторіях катаболе появу множини точок біфуркацій. І саме в цих точках, на основі сформованої та розвинутої професійної мобільності, особистість може спрямовано та конструктивно здійснити самоефективний «докатастрофний» перехід на нові траєкторії свого професійного розвитку. При цьому професійна мобільність, як фактор майбутнього в реальному професійному нинішньому, виступає атрактором системи, мобільно визначаючи можливе професійне майбутнє на основі попередньо сформованої готовності особистості до самоефективної багатоваріантності професійних змін.

Таким чином, в системі професійного розвитку сучасного фахівця професійна мобільність виконує роль своєрідних «мостів», що в ході розвитку професійних криз у «докатастрофних» точках біфуркацій системи сприяють його самоефективним переходам від однієї траєкторії професійного розвитку до іншої. В умовах даного підходу професійна мобільність визначає багатоваріантність професійного вибору в ситуаціях подолання професійних криз, виступаючи основою професійно-психологічних перебудов особистості. Професійна мобільність на основі розвитку психологічної здатності до професійних змін фахівця гармонізує внутрішньоособистісні та зовнішні фактори системи, забезпечує прогрес професійного розвитку фахівця як відкритої синергетичної системи. Отже, професійна мобільність виступає важливою складовою синергетичної еволюції відкритої системи професійного розвитку сучасного фахівця.

**Ханецька Н. В.**

*Хмельницький національний університет*

## **СУБ'ЄКТ ЯК ОБ'ЄКТ ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ**

Достатньо гостро дискутується питання про моно суб'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. (Ильєнков Э. В., 1991).

Термінологічний аналіз дозволяє встановити сутність слова «суб'єкт». Термін «суб'єкт» у сучасній літературі визначається як похідний від лат. *subjectus* – той, що лежить внизу, що знаходиться в основі (від *sub* – під і *jasio* – кидаю, кладу в основу), як носій діяльності і пізнання, а також джерело активності, спрямованої на об'єкт. Активна діяльність суб'єкта є умовою, завдяки якій той чи інший фрагмент об'єктивної реальності виступає як об'єкт, даний суб'єкту у формах його діяльності (Яценко Т. С., 1987).

Категорія суб'єкта поєднує різні значення, які розкриваються на декількох рівнях абстрактності-конкретності її визначеності.

С. Л. Рубінштейн визначав суб'єкт як спосіб реалізації людиною своєї людської сутності у світі. Це визначення передбачало якість суб'єкта як детермінанти змін в світі, що ним здійснюються (активність), його здатність до самостійності, самодетермінації (саморегуляції, самоорганізації) і самоудосконаленню. Це визначення філософсько-психологічне, методологічне, оскільки воно належить до вищого категоріального рівня. Більш конкретні диференціальні поняття «суб'єкт» передбачають необхідність розробки і уточнення критеріїв, на основі яких розрізняються суб'єкт діяльності, суб'єкт спілкування, суб'єкт пізнання, суб'єкт життєвого шляху, колективний суб'єкт і т. д.

«Всупереч широко поширеним точкам зору, суб'єкт – це не психіка людини, а людина, що володіє психікою, не ті чи інші психічні властивості, види активності і т. д., а самі люди – ті, що діють, спілкуються. Суб'єкт – якісно визначений спосіб самоорганізації...» (Брушлинський А. В., 1999).

Виразність особистісного буття означає постійні динамічні взаємопереходи, плин внутрішнього і зовнішнього. Сама ж виражаюча активність людини, на думку М. В. Папучі, викликає життєвий рух особистості, в якому вона стикається із зовнішнім світом, передусім, соціальним. Автор виділяє три світи особистості: «внутрішнє буття» – сутнісне, смислове, «зовнішнє буття» – вигляд, поведінка особистості, і світ зовнішній – простір буття. Вони становлять єдину рухливу цілісність (Папуча М. В., 2001).

Т. С. Яценко стверджує, що проблема цілісності особистості зв'язана з послідовністю поведінки, єдністю слова і діла, свідомого управління своїми вчинками (Яценко Т. С., Кмит Я. М., Алексеєнко Б. Н., 2002).

Суб'єктом діяльності, за А. В. Брушлинським, є людство в цілому, що складається з суперечливої нерозривної єдності суб'єктів меншого масштабу, тобто різних соціальних класів, груп, націй, індивідів, що взаємодіють один з одним. У такому тлумаченні «... кожен індивід є суб'єктом, але суб'єкт не зводиться, звичайно, до особистості... Разом з тим суб'єктами можуть бути тільки люди, а не тварини і не машини» (Брушлинский А. В., 1990).

К. А. Абульханова спробувала дати деяку класифікацію протиріч, в які занурюється особистість і які створюються її активністю. Згідно з цією класифікацією деякі протиріччя особистості не може розв'язати. Але участь в їхньому розв'язанні, взяття на себе відповідальності за них вводить особистість в ранг суб'єкта. Саме тому поняття суб'єкта, що використовується для позначення вищого рівня розвитку особистості, континуальне – воно не позначає максимальної точки, порога, межі розвитку (Абульханова-Славская К. А., 1993).

Як наголошує К. А. Абульханова-Славська, саме теоретична модель суб'єкта діяльності, побудована в якості альтернативи теорії виведення всіх категорій і понять із категорії діяльності, дозволила розкрити не тільки її безособистісні структури (мету, засоби, результати), але і доповнити багаточисельний ряд особистісних характеристик – мотив, потреби, передусім основним механізмом, що належить самому суб'єкту – механізмом саморегуляції (Абульханова-Славская К. А., 1993).

Щодо категорії індивідуальності, ми дотримуємося думки В. А. Татенка. «Індивідуальність характеризує людину як суб'єкта діяльності на певному рівні його розвитку і відповідає на питання «який він є?», а не «хто він є?». Це питання рівня існування людини – сутнісної, сутністю якої виступає суб'єктність як природна схильність до самоздійснення. В цьому сенсі навіть найвищий рівень розвитку індивідуальності, як і всі попередні, не треба абсолютизувати і вводити у межу. Індивідуальність не досягається, вона твориться суб'єктом. І цьому руху немає завершення (Татенко В. А., 1996).

Одне із положень психології суб'єкта, яке важливе для перспектив розвитку психології, полягає в єдності розгляду індивідуального і універсального в людині. Традиційним для психології залишається вивчення характеристик людини як індивіда, в сенсі її приналежності до людського роду, і індивідуальних особливостей людини, в сенсі її відмінностей від інших представників людства (Сергиєнко Е. А., 2000).

На думку Е. В. Ільєнкова, людина не може прагнути до індивідуальності: це все ж свобода для себе, але від світу. Інша справа – прагнення до універсального. Тут рух до світу, прагнення стати всім, розчинитися в бутті (Брушлинский А. В., 1999). Е. Фромм висловлюється більш «діалектично». На його думку, життєве завдання людини «...зовсім парадоксально поєднує в собі реалізацію індивідуальності і в той же час вихід за її межі і досягнення універсальності. Тільки повністю розвинена індивідуальна самість здатна відкинути Его» (Сергиєнко Е. А., 2000).

Таким чином, під час наукового опису феномена людини як тотальної цілісності неможливо обійтись якою-небудь однією категорією. Разом з тим треба визнавати відносну автономію категорії, але уявляти їх в їхній внутрішній єдності, як ціле, що дозволяє адекватно досліджувати людину і її психіку як тотальність, що розвивається.

Людський індивід може стати особистістю, індивідуальністю і розвинути до рівня універсальності, лише проявляючи себе в якості суб'єкта життєдіяльності і саморозвитку (Папуча М. В., 2001).

Розробка психології суб'єкта передбачає виділення і опис основних етапів становлення людини як суб'єкта діяльності. Схематично основні положення психології суб'єкта можна звести до наступних: суб'єкт – це людина на вищому рівні своєї активності, цілісності (системності), автономності.

Людина не народжується суб'єктом, а стає ним в процесі діяльності. Кожна особистість є суб'єкт, але останній не зводиться до особистості. Суб'єкт – якісно визначений спосіб самоорганізації, саморегуляції особистості, спосіб відповідності зовнішніх і внутрішніх умов здійснення діяльності у часі, центр координації всіх психічних процесів, станів, властивостей, а також здібностей, можливостей і обмежень особистості по відношенню до об'єктивних і суб'єктивних цілей, домаганням і завданням діяльності. Цілісність, єдність, інтегративність суб'єкта є основою системності його психічних якостей (Брушлинский А. В., 1999). Розкриваючи природу цілісності суб'єкта, А. В. Брушлинський вказує, що вона означає, насамперед, нерозривний взаємозв'язок природного і соціального на всіх стадіях розвитку людини, починаючи з пренатальної стадії, коли з'являються найперші, простіші психічні явища і ще ненародженого немовля (Сергиєнко Е. А., 2000).

Серед психологічних проблем категорії суб'єкта важливе місце посідають:

а) проблема розвитку людини як суб'єкта ігрової, учбової, трудової, теоретичної і практичної, пізнавальної і перетворюючої діяльності;

б) проблема розвитку людини як суб'єкта діяльності психічної, як діяльності регулятивної. Як же співвідносяться ці прояви суб'єкта?

Суб'єктом представники суб'єктно-діяльнісного підходу називають людину, що розглядається на вищому для неї рівні активності, цілісності, автономності: «Найважливіша із всіх якостей людини – бути суб'єктом, т.б. творцем своєї історії, свого життєвого шляху. Це означає ініціювати і здійснювати

першопочатково практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання, споглядання і інші види специфічної людської активності (творчої, моральної, вільної), досягати необхідних результатів» (Брушлинский А. В., 1999).

В психології категорія суб'єкта розглядається і в динамічному, і в структурному плані. Перший характеризується передусім через різні види активності – пізнання, дії, споглядання, індивідуальний розвиток (як особливу якість способу справді людського існування). Інша сторона дослідження психологічних характеристик суб'єкта являє собою сукупність ставлень людини до природи і іншої людини.

«Активність» є одним із ключових понять категоріального апарату психологічної науки. Багато психологів аналізували співвідношення активності з дією, діяльністю, установкою і іншими базовими характеристиками, за допомогою яких вивчається формування і розвиток психіки людини. Як вважає І. А. Джидарьян, в рамках психологічного знання поняття активності тлумачиться у двох значеннях – неспецифічному і специфічному. Перше мається на увазі тоді, коли поняття активності зв'язується з пошуком і осмисленням тих характеристик психічного, які виходять за межі адаптивної, пристосовницької діяльності індивіда. «В цьому своєму значенні активність психічного розкривається перш за все через такі специфічні механізми і функції, як регуляція, цілепокладання, антиципація, затримка, об'єктивація, а також пов'язується з певними утвореннями особистості, наприклад з такими, як свідомість, воля, настановлювання, ставлення, мотивація, спрямованість, чи з певними діями і зовнішніми актами, нарешті, з особливими потребами в активності, в розвитку, в самореалізації і т. д.» (Брушлинский А. В., 1999). Під специфічним значенням категорії активності мається на увазі особлива якість, рівень психічного явища, яке розкривається через відношення зі своєю протилежністю – пасивністю.

Для психології суб'єкта проблема активності є однією із головних. В контексті структурного плану розгляду проблеми суб'єкта, напевно, головним є питання про те, які види активності особистості і прояви індивідуальності мають підставу для судження саме про суб'єктні якості людини. На думку К. А. Абульханової, найбільш суттєва для психології суб'єкта риса активності полягає в тому, що остання спрямована на зняття протиріч між бажаннями і можливостями особистості та вимогами суспільства, що неминуче виникають. У таких характеристиках особистості, як ініціатива і відповідальність, актуалізуються мотиви, смисли, способи розв'язання життєвих труднощів, протиріч, конфліктів, пов'язаних з інтерпретацією себе як відповідального суб'єкта. Звідси логічно випливає узагальнення, що стосується визначення суб'єкта: «По-перше, цим поняттям передбачається індивідуалізація, що виявляється в узгодженні своїх можливостей, здібностей, очікувань із зустрічними умовами і вимогами, де суб'єкт створює індивідуальні композиції із об'єктивних і суб'єктивних складників діяльності. По-друге, реально у різних суб'єктів проявляється різна міра активності, різна міра розвитку, різна міра інтегративності, самовизначення, самосвідомості. Так, здійснюється синтез категорії суб'єкта з категорією індивідуальності, а в цьому синтезі ми спираємося на гегелівське поняття міри» (Абульханова К. А., 1997). Активність суб'єкта, що розв'язує ті чи інші протиріччя, створює психічне, носієм якого і є сам суб'єкт (Сергиенко Е. А., 2000). Таким чином, характеристики активності людини і специфіки розв'язуваних нею життєвих протиріч є важливими компонентами формування її суб'єктних якостей.

**Чала О. А.**

*Київський університет імені Бориса Грінченка*

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ДЕСТРУКТИВНОЇ КОНФЛІКТНОСТІ ЮНАКІВ**

Важливість дослідження психологічних чинників виникнення та закріплення конфліктності особистості впродовж її життєдіяльності зумовлена необхідністю вироблення ефективних засобів профілактики та корекції цього феномену. Дослідження сутності, детермінант та симптоматики конфліктності особистості детально розроблялось плеядою вітчизняних вчених, зокрема О. Ф. Бондаренком, Ф. М. Бородкіним, Ф. Ю. Василюком, Н. В. Грішиною, О. О. Єршовим, Л. О. Петровською, І. Н. Коряком, Г. В. Ложкіним, Н. І. Пов'якель, М. І. Пірен, Т. М. Титаренко, серед зарубіжних науковців – М. Дойчем, Л. Козером, Д. Скоттом, К. Томасом та іншими. Однак, наукового уточнення та поглиблення вимагає проблема деструктивної конфліктності та її проявів в юнацькому віці.

Аналіз наукової літератури показує, що невинувато рідко предметом психологічного вивчення є деструктивна конфліктність в юнацькому віці. Між тим, юність являє собою період особливої концентрації конфліктів на етапі особистісної та професійної ідентифікації. Типовими в юнацькому середовищі є багаточисельні конфлікти, в яких суб'єкти, реалізуючи домінуючі вікові потреби в досягненнях, самореалізації, в самостверженні, самовиражаються, змагаються, відстоюють свої цінності, позиції, пристрасті.

Потужними чинниками формування деструктивної конфліктності в юнацькому віці є переживання внутрішньоособистісних конфліктів. Негативні емоційні переживання, що супроводжують деструктивний внутрішньоособистісний конфлікт юнака, а саме хронічна тривожність, емоційний дискомфорт, знецінення себе та світу, можуть викликати адиктивну поведінку юнака і стати підґрунтям для закріплення

деструктивної конфліктності його особистості. В нашому тлумаченні *деструктивна конфліктність* особистості є психологічним феноменом, що має прояв у деструктивній поведінці в конфліктних ситуаціях, продукуванні конфліктів і конфліктогенів, наявності деструктуючих внутрішніх конфліктів (Чала О. А., 2009).

Зважаючи на багатогранність проявів детермінант деструктивної конфліктності юнаків, можна говорити про існування ряду альтернативних способів її психологічної профілактики та корекції. Серед таких фігурує розвиток психологічних механізмів, як-то самоусвідомлення, самопізнання, самоприйняття, саморегуляції, та особистісних детермінант – розширення системи особистісно-значущих мотивів цілей та цінностей, зниження й подолання психологічних властивостей фрустрованості, підвищеної тривожності та агресивності, формування емпатійної поведінки, розвитку рефлексії й саногенного мислення, налагодження конструктивної комунікативної взаємодії, відкритості та партнерства у цій взаємодії.

Оскільки не всі конфлікти можна попередити, то важливою умовою корекції деструктивної конфліктності юнаків є навчання їх ефективним технологіям управління конфліктами. За визначенням Н. І. Пов'якель, управління конфліктом – це цілеспрямований вплив на процес конфлікту, що забезпечує вирішення соціально значущих завдань, переведення в раціональне русло діяльності людей, осмислений вплив на конфліктну поведінку соціальних суб'єктів з метою досягнення бажаних результатів і обмеження протидії межами конструктивного впливу (Пов'якель Н. І., 2008).

При управлінні конфліктом конструктивними способами юнакам варто покладатись на технології *конструктивного спілкування та раціональної поведінки*, які забезпечують максимально позитивні результати розв'язання суперечки. Однією з таких є технологія *«емоційної витримки»*, яка передбачає спокійну реакцію на емоційні дії партнера.

Позитивний ефект у процесі спілкування дають висловлювання про зміст емоційних переживань, у першу чергу позитивних. Розповідаючи про свої образи, переживання, учасники отримують розрядку – це технологія *раціоналізації емоцій*, яка сприяє самоконтролю емоцій під час конфліктних ситуацій. Складності використання юнаками даної технології можуть виникати через недостатньо розвинені рефлексивні процеси.

Однією з причин небажаних емоційних реакцій учасників конфліктів є заниження їх самооцінки. Неадекватність емоційної поведінки в цьому випадку пояснюється одним із механізмів психологічного захисту – регресією. Щоб гармонізувати процес конструктивного розв'язання конфліктів юнаками, бажано підтримувати високий рівень самооцінки, віри у себе. Тому важливим є оволодіння одним із найпоширеніших і найпродуктивніших засобів подолання конфліктів – технологією *підтримки високої самооцінки* в процесі конфліктної ситуації.

Важливим у подоланні конфліктності особистості є створення сприятливого психологічного клімату в групі або колективі, який є чинником, що суттєво та інтенсивно знижує рівень конфліктності. Сформована технологія *цивілізованого, психологічно грамотного розв'язання конфліктних ситуацій* в рамках молодіжної групи спонукає кожного її представника діяти відповідно, тому виступає ще й фактором запобігання закріпленню деструктивної конфліктності юнаків.

Отже, зважаючи на складність механізмів подолання деструктивної конфліктності щодо юнацтва, дієвим засобом корекції означеної негативної якості є психотехнології, які базуються на поетапній, динамічній роботі особистості щодо гармонізації свого внутрішнього «Я» та оптимізації взаємин з навколишніми людьми.

**Шамлян К. М.**

*Національний лісотехнічний університет України*

## **ВОЛЬОВІ ЯКОСТІ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Компетентнісний підхід у вищій школі передбачає оновлення змісту системи професійної підготовки спеціаліста, її переорієнтацію на потреби сучасного інформаційного суспільства. Поруч із знаннями, уміннями та навичками (як результатами навчального процесу у традиційній освітній системі) великого значення набуває компетентність спеціаліста. Компетентність це системне поняття, яке не обмежується лише інтелектуально-фаховими досягненнями особистості. Сучасному випускнику вищого навчального закладу важливо не тільки засвоїти міцні знання та уміти ними оперувати, а й адаптуватися до нових потреб ринку праці, активно діяти та приймати компетентні рішення в умовах, які постійно змінюються, бути конкурентоспроможним. Компетентність, як результат підготовки випускника вищого навчального закладу, постає інтегрованою характеристикою особистості, суть якої полягає у готовності виконувати діяльність у певних професійних та соціально-особистісних предметних областях (компетенціях).

Серед дослідників точаться дискусії стосовно того, які саме компетенції є ключовими, найважливішими. Вважають, що ключові компетенції: 1) сприяють досягненню успіхів у житті; 2) сприяють підвищенню якості суспільних інститутів; 3) відповідають багатоманітним сферам життя (Овчарук О. В., 2004).

Система підготовки фахівців екологічного спрямування у нашому університеті передбачає формування таких видів компетенцій: соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні, загально-професійні, спеціально-професійні. Блок соціально-особистісних компетенцій обіймає широкий спектр здатностей особистості, що виявляються і важливі для здійснення даної професійної діяльності: комунікативних, інтелектуально-креативних, моральних і тих, які характеризують цільову поведінку. До останніх відносяться здатності планувати та організовувати свою професійну діяльність, визначати цілі, впроваджувати технології, відстоювати свої позиції тощо; ці здатності та уміння або тісно пов'язані, або тотожні вольовим якостям особистості. Тому для правильної організації виховання майбутніх фахівців необхідно враховувати та вивчати властивості їх вольової сфери.

Для досягнення успіху у професійній сфері і взагалі особистого благополуччя значення сильного характеру та волі важко переоцінити. Тому у навчально-виховному процесі треба всіляко підтримувати прагнення особистості ставати самостійною, цілеспрямованою з чітким усвідомленням своїх намірів та умінням приймати відповідальні рішення. Володіючи широким набором фахових компетенцій сучасний випускник вузу повинен вистояти у конкурентному середовищі і при цьому не втратити людяність, честь та гідність.

З метою вивчення місця вольових якостей у системі цінностей наших студентів було проведено опитування. Студентам магістерського рівня підготовки було запропоновано оцінити важливість для сучасної молоді людини певних якостей особистості. У переліку для оцінки більше половини становили якості, які у вітчизняній психології (Ільїн Є. П., 2011; Калін В. К., 2011) прийняти відносити вольової сфери. Найвищі оцінки отримали такі моральні якості як відповідальність, чесність, доброта і вольова якість цілеспрямованість. Вольові якості студенти оцінюють досить високо, перевагу віддають системним якостям волі – цілеспрямованості, наполегливості, самостійності, організованості, дисциплінованості. Нижчі бали мають сміливість, рішучість. Хлопці у порівнянні з дівчатами вище оцінюють раціональність і ряд вольових властивостей: дисциплінованість, наполегливість, сміливість та рішучість. Дівчата більше цінують самостійність, творчість та терпіння.

**Штученко І. Є.**

*Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»*

### **КАР'ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК СКЛАДОВА КАР'ЄРНОГО РІШЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

В наступний час в сучасному швидко мінливому світі вивчення особливостей кар'єрного становлення молодого спеціаліста постає актуальним. Молодим людям необхідна допомога у визначенні цілей, сенсів, потреб відносно до професійного становлення, усвідомленні кар'єрних орієнтацій та оцінюванні, чого вони бажають досягнути в житті. Особливості кар'єрних орієнтацій в студентському віці проявляються в їх низькому рівні усвідомлення. Важливою передумовою успішної реалізації кар'єрних рішень студентів є гармонічна система кар'єрних орієнтацій, яка полягає в засаді формування життєвих цілей і планів, що можливо у випадку їх усвідомлення та співвіднесення з індивідуальними особливостями. Недостатня вивченість впливу кар'єрних орієнтацій на прийняття кар'єрного рішення студентів технічних спеціальностей у період навчання у ВНЗ обумовило потребу у даному дослідженні.

В науковій психологічній літературі кар'єрні орієнтації суб'єкта аналізувались з різних точок зору. К. О. Абульханова-Славська розглядає їх в контексті стратегії життя, О. Ю. Коржова – поведінки, Н. А. Низовських як життєві орієнтації, Т. Г. Гнедіна – кризь сенсові утворення професійної діяльності такі як: потреби, мотиви, цінності (Абульханова-Славська К. О., 1999; Гнедіна Т. Г., 2006; Почебут Л. Г., 2003). А. О. Жданович розуміє кар'єрну орієнтацію як сенсову диспозицію, відображаючу пріоритетне спрямування професійного напрямку (академічна, управлінська, підприємницька і т.д.) (Жданович А. О., 2008). О. П. Цариценцева виділяє функцію кар'єрних орієнтацій в якості внутрішнього джерела кар'єрних цілей людини в професійній діяльності (Цариценцева О. П., 2009).

Метою даного дослідження є усвідомлення кар'єрних орієнтацій студентів, які впливають на прийняття кар'єрного рішення у період навчання у ВНЗ. Для визначення кар'єрної спрямованості студентів, а також вагомих мотивів та потреб нами здійснено емпіричне дослідження. У дослідженні брали участь 271 студент (юнаки і дівчата у віці 18–20 років), які навчаються в НТУ «ХПІ».

За допомогою анкетування були визначені провідні типи кар'єрної спрямованості, усі досліджувані поділені на 5 груп:

- 1) група осіб, у яких переважає горизонтальна кар'єрна спрямованість (54 особи);
- 2) група осіб, у яких переважає вертикальна кар'єрна спрямованість (42 особи);
- 3) група осіб, у яких переважає два кар'єрних спрямування одночасно: горизонтальне та вертикальне (59 осіб);
- 4) група осіб, у яких переважає кар'єрна спрямованість на підприємницьку діяльність (49 осіб);
- 5) невизначена частина досліджуваних (67 осіб).

На підставі зробленого дослідження можливо зробити наступні **висновки**:

– кар'єрні орієнтації засновуються на особистісних цілях та соціальних настановленнях, відображають наявність пріоритетних професійних потреб особистості та служать управлінням індивідуальної кар'єри;

– у групах досліджуваних з горизонтальною кар'єрною орієнтацією та осіб, у яких переважає дві кар'єрні орієнтації одночасно: горизонтальна та вертикальна найбільш ваговою є потреба у професійній компетентності; у групі з вертикальною кар'єрною орієнтацією найбільш ваговою є потреба у відомості; у групі досліджуваних, орієнтованих на підприємницьку діяльність та невизначеної частини досліджуваних перевищує потреба задоволення від процесів діяльності.

Прагнення зробити кар'єру є невід'ємним бажанням людини, орієнтованої на реалізацію свого особистісного потенціалу. Отже, майбутньому спеціалісту важливо усвідомити та гармонізувати кар'єрні орієнтації, щоб професійне самовизначення не було помилковим. Без спеціальної роботи студентам важко скласти цілісне відношення до своєї кар'єри, сформувані систему уявлень про неї, можливостях та шляхах кар'єрного рішення. Це потребує розробки діагностичних інструментів для визначення пріоритетного кар'єрного напрямку професійного просування, а також визначення системи мір для його максимальної реалізації.

# СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

---

**Алюшина Н. О.**

*Національна академія державного управління при Президентові України*

## **ЕЛЕКТРОННЕ НАСТАВНИЦТВО – ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Багато змін та викликів матеріалізувалися з утворенням і використанням електронних технологій в останні роки. Технології різко змінилися, як один із способів передачі знань. Наприклад, люди можуть отримати онлайн будь яку інформацію. Тим не менш, деякі знаходять онлайн навчання важким і віддають перевагу більш традиційному маршруту, а інші процвітають в цьому новому онлайн середовищі. Фахові форуми викладачів, тьюторів та експертів можуть надавати професійне наставництво.

Проаналізувавши практику застосування форм та інструментів наставництва у вищих навчальних закладах в сучасних умовах ми дійшли висновку, що існує попит на впровадження технології е-наставництва проте відсутня пропозиція з боку держави.

Е-наставництво явище досить нове. Воно має кілька різних назв: «telementoring», «cybermentoring», віртуальне наставництво та онлайн наставництво. «Telementoring» включає в себе обмін досвідом більш досвідчених людей з молодими менш досвідченими протеже з місією допомоги в досягненні мети та/або проникнути у світ наставника» (Adams G., Stews B., 2004). Завдяки використанню веб-інструментів та засобів комунікації електронні засоби можуть стати важливими активами в досягненні цієї мети. Наставниками є фізичні особи, які, як правило, знаходяться на більш пізніх стадіях своєї кар'єри, а їх протеже часто знаходяться на початковій стадії (самовизначення в професії, навчанні, кар'єри). «Відносини, які встановлюються між більш старшою особою (наставником) із менш досвідченою (протеже), в першу чергу за допомогою електронних засобів зв'язку, і призначені для розвитку і підвищення кваліфікації, надання знань, впевненості і розуміння культури ставлення, щоб допомогти йому» (Cunningham J. B., 1993).

Електронне наставництво – ефективний метод для забезпечення навчання та виховання майбутніх фахівців дистанційно. Перевагами такого наставництва є його низька вартість, економія робочого часу, доступність, гнучкість і звісно відсутність прив'язки до місцезнаходження наставника. Таким чином, електронне наставництво стане у нагоді як студентам денної форми з напруженим графіком навчання так і тим, хто отримує фах заочно.

Е-наставники в своїй роботі зіштовхуються з такими ж проблемами, що і традиційні наставники. Проте вітчизняних досліджень в даній сфері майже немає, а зарубіжні дослідники акцентують свою увагу лише на необхідності подальшої розробки інструментів та методик е-наставництва.

Спробуємо дати визначення е-наставництва. Е-наставництво передбачає опосередковані комп'ютером взаємовигідні відносини між наставником і протеже, який забезпечує навчання, консультування, заохочення, просування і моделювання, яке часто безмежне, егалітарне та якісно відрізняється від традиційного наставництва лицем до лица. Таке визначення відображає переваги для обох сторін, електронний характер комунікації, а також часові і фізичні диференційовані характеристики електронного наставництва.

Е-наставництво не обов'язково засноване на мудрості наставника у наданні порад та інструкцій протеже. Скоріше, це універсальні взаємовигідні відносини, які можуть бути адаптовані для роботи в різних умовах.

Функція наставника, або електронного наставника, не вказувати майбутньому фахівцю, що робити, і не надавати вказівки чи розпорядження. Функція наставника надати можливості протеже, а також консультувати, інформувати або прогнозувати можливі результати. Крім того, протеже реагує і ставить питання про отримані можливості, характерні для його/її нового досвіду.

Нами багато було досліджено переваг для протеже. Так у центрі уваги мережеві навички, розвиток кар'єри та набуття взаємовигідних відносин з наставником. Тим не менш, е-наставник також відчуває результати від досвіду електронного наставництва. Як ми вже зазначали, електронний наставник особисто зростає і змінюється завдяки обміну досвідом з іншими, і тим самим розвивається його бачення та власні навички. Таким чином, досвід е-наставництва веде до самоусвідомлення потреби в індивідуальних змінах в е-наставника.

Передача знань між наставником і протеже у віртуальному середовищі поступово збільшується і додає сенсу у спілкуванні між групами, галузевими експертами по всій країні і навіть світу, які безсумнівно хочуть знайти, визначити нові методи, ідеї, способи тощо. Завдяки використанню електронних засобів

(технологій), передача знань може вплинути на ефективність навчання майбутніх фахівців та ефективності закладу в цілому.

Результати електронного наставництва включають інформаційні, психологічні та інструментальні переваги. До інформаційних переваг відноситься отримання знань та доступ до інформації, яка вважається цінною (необхідною) для протезе. Надана предметна інформація передається, і вважається корисною для реального застосування. Протезе може ініціювати контакт, взяти на себе відповідальність за зв'язок та активізувати обговорення для отримання інформації. До психологічних переваг відносяться самооцінка і довіра в протезе, а також покращення професійної ідентичності протезе. До інструментальних переваг відноситься еволюція відносин з наставником, який сприяє професійному розвитку протезе і може забезпечувати протезе можливостями для підвищення і просування.

Технологічні навички відносяться до електронних комунікативних навичок наставників, а саме: ідеї, практики і методики, якими можна ділитися за допомогою електронного середовища.

До переваг е-наставництва можна віднести в першу чергу соціальні та психологічні переваги, а саме:

- *соціальна перевага* електронного наставництва відноситься до можливостей мережі, в тому числі почуття колективної роботи і колегіальності для електронного наставника;

- *психологічні переваги* електронного наставництва варто розглядати у декількох аспектах особистого задоволення. По-перше, е-наставники отримують особисте задоволення від можливості надавати пропозиції, підтримку, поради та рекомендації учасникам, які впливатимуть на їх майбутнє або на професійну сферу. По-друге, е-наставники отримують особисте задоволення від соціального визнання, усвідомлення того, що їх знання та досвід є цінними за затребуваними.

Крім того, е-наставництво в сучасних умовах варто розглядати й як антикризову технологію з істотним економічним, фінансовим і часовим ресурсом.

Технологія відіграє важливу роль в електронному наставництві і слугує мостом для встановлення відносин між наставником і протезе. Завдяки використанню технологій електронне наставництво сприяє професійній, соціально-психологічній та моделюючій функціям. Психосоціальні перспективи включають в себе електронне спілкування, яке може принести користь як наставнику так і підопічному. Роль моделювання може бути підтримана за допомогою електронного зв'язку через суспільне визнання, яке може бути розміщено на форумах, у блогах, в електронних бюлетенях чи у віртуальних експертних кімнатах.

Системи управління навчанням відіграють важливу роль в типах технологій для сприяння навчання в режимі онлайн. Використовуючи загальне програмне забезпечення та інші інструменти, веб-технології 2.0 мають переваги для наставника і протезе, оскільки інструменти пропонують зручність у взаємодії. За словами Харріса і Реа «Web 2.0 технології охоплюють безліч різних значень, які включають в себе підвищену увагу на контент, дані та обмін контентом, спільні зусилля, нові способи взаємодії з веб-додатками, а також використання Інтернету як соціальної платформи для створення, репозиціонування і споживання контенту» (Harris L. A., Rea A., 2009).

Метою будь-якої програми наставництва є створення безпрограшних ситуацій для всіх учасників: наставник, протезе, заклад, установа. Завдяки використанню інформаційних технологій, які включають в себе декілька веб-інструментів і засобів комунікації такі як електронна пошта, онлайн дискусійні групи, обмін миттєвими повідомленнями, чати, відеоконференції, Skype, Viber, блоги, вікі й інші електронні засоби, електронне наставництво може бути використане в якості новаторського інструменту, де загальні знання можуть бути передані в синхронному і асинхронному форматі.

Отже, електронне наставництво може зіграти серйозну роль в досягненні важливих освітніх результатів. Вищі навчальні заклади як і система психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців в цілому отримають вигоду від впровадження програми електронного наставництва: е-наставництво може полегшити процес створення знань, що є корисним у галузі психолого-педагогічної науки; е-наставництво може надати більш широкі можливості та доступ до передачі знань; е-наставництво буде мати вплив на навчання майбутніх фахівців, їх адаптацію, розвиток, задоволення від роботи, самоорганізацію і якість надання послуг, а також буде сприяти впровадженню інновацій.

Для впровадження практики електронного наставництва в систему психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців необхідно спроектувати гнучкі схеми наставництва і бути чутливими до результатів розвитку всіх сторін, у тому числі електронних наставників. Практично наставництво може перетворитися в змішану схему, де використовуються форми як обличчям до обличчя так і електронні форми спілкування або застосовуються як взаємозамінні. Змішані схеми наставництва можуть включати в себе вибір обміну між наставниками і протезе. Це може вимагати мислити цілісно, а також менш директивно при створенні схеми роботи електронного наставництва.



## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ**

Закономірності, принципи, методика розвитку професійного мовлення на різних освітніх рівнях є предметом вивчення професійної лінгводидактики, яка інтегрує наукові досягнення педагогіки, психології, лінгвістики, соціології. У працях Л. Виготського, П. Гальперіна, Н. Жинкіна, І. Зимньої, Г. Костюка, О. Леонтєва, О. Лурії, А. Маркової, І. Синиці та інших доведено, що психологічні чинники є важливою передумовою, яка детермінує ефективність професійно-мовленнєвої підготовки, оптимізує засвоєння навчального мовного матеріалу і сприяє перетворенню останнього в мовленнєву модель, що реалізується у подальшій практичній діяльності майбутніх фахівців.

У наукових джерелах «мовлення» визначається по-різному, оскільки є міждисциплінарним поняттям. Представники психологічної науки пропонують такі дефініції мовлення:

– еволюційно закріплений розвиток вербальних навиків у людській популяції, необхідних для спілкування (Психологічна енциклопедія, 2006);

– діяльність спілкування, вираження, вплив, повідомлення засобами мови, або це мова у дії, по-іншому, це мова, що функціонує в контексті індивідуальної свідомості (Рубинштейн С. Л., 1999).

У цілому ж мовлення цікавить психологів, передусім, як безпосередній або опосередкований фактор усіх психічних процесів: будучи задіяним у процес сприймання, мовлення робить його більш детальним і глибоким; у процесах пам'яті вербалізація матеріалу полегшує його осмислення, запам'ятовування і наступне відтворення. Таким чином, мовлення – це складний багаторівневий процес, що характеризується розвитком комплексу психічних процесів: уваги, пам'яті, спостереження, уяви, мислення тощо.

Мовленнєва діяльність реалізується за допомогою складного механізму психічної діяльності людини, зокрема, потребує активізації відповідних психічних процесів. Тому, аби успішно формувати професійне мовлення мотивацію у процесі вивчення рідної та іноземної мов, необхідно знати і зважати на вікову характеристику й особливості психічних процесів, що задіяні в мовленнєвій діяльності учнів ПТНЗ.

По-перше, мовленнєву підготовку необхідно здійснювати з огляду на загальний розвиток дитини, зважаючи на принципи вікової періодизації психічного розвитку дитини. Це дозволяє увести такі поняття, як «мовленнєвий вік» – період, що відділяє одну якісну сходинку в розвитку мовлення від іншої, та «мовленнєві здібності» – новоутворення, які характеризують перехід від одного віку до іншого (Маркова А. К., 1974). Такий перехід супроводжується також зміною провідної діяльності. Учні ПТНЗ належать до раннього юнацького віку, а провідною діяльністю для них є навчально-професійна та ціннісно-орієнтаційна, що сприяє встановленню зв'язку між професійними і навчальними інтересами, а вдалий вибір майбутньої професії змінює ставлення до навчальної діяльності та сприяє формуванню пізнавально-професійної спрямованості особистості. Усе це вимагає освоєння нових мовленнєвих моделей, які б забезпечували особистісне і професійне спілкування.

Юність – це завершальний етап формування особистості. Як і будь-який інший вік, юнацький вік супроводжується психічними новоутвореннями, центральними з яких є особистісне і професійне самовизначення. Особистісне самовизначення полягає у з'ясуванні своєї сутності та місця в системі суспільних відносин, оволодіння нормами поведінки, життєвими принципами й ідеалами. На основі вироблення власної системи цінностей саме в 15–17 років формується емоційно-ціннісне ставлення до себе. Психологи підкреслюють, що на основі самосвідомості у старшокласників розвивається потреба у самовихованні, що сприяє подоланню недоліків поведінки, розвитку окремих якостей, а також формуванню особистості загалом відповідно до узагальнених ідеалів (Психологія, 2003). Змістом професійного самовизначення є активізація процесів самопізнання: усвідомлення власних інтересів, переваг, недоліків, а також самооцінювання і саморозвиток.

По-друге, ранній юнацький вік характеризується позитивною динамікою всіх психічних процесів, без урахування яких неможлива успішна навчальна та подальша професійна діяльність. Відбуваються зміни у процесі сприймання. Сприймання є відображенням предметів і явищ навколишнього світу, які діють на органи чуття людини. Нагромадження чуттєвого досвіду з різних джерел є важливою і необхідною умовою засвоєння будь-якої навчальної дисципліни. У старшокласників сприймання стає складним процесом (учень здатен диференціювати / інтегрувати сприйняте) і серед інших пізнавальних процесів досягає у цей період високого рівня завдяки опорі на попередній накопичений досвід, уже здобути системні знання та розвиток здібностей. На думку О. Савченка, саме нагромадження чуттєвого досвіду є чинником, який прискорює інші психічні процеси (мислення, мовлення), загострює увагу тощо (Савченко О. Я., 1997).

В інтенсивному інтелектуальному дозріванні провідна роль належить мисленню. У зазначеному віці активно розвиваються інтелектуальні здібності та теоретичне мислення, проявляється прагнення до самоосвіти. Наукові поняття стають для учнів ПТНЗ не лише предметом вивчення, а й інструментом пізнання об'єктивної дійсності, а також необхідні для формування професійної мовної свідомості. Г. Абрамова доводить, що нові інтелектуальні можливості, які виникають у ранній юності, розширюють

обріи самоосвіти молоді людини, поглиблюють її рефлексивні характеристики (Абрамова Г. С., 2003). Саме мова забезпечує найбільш природний доступ до мисленневих процесів, адже більшість результатів мислення вербалізуються, відтак значна частина мовленневих і мислительних процесів збігається. Очевидно, що в процесі мовної підготовки йдеться, передусім, про розвиток мовленнєвого або поняттєвого мислення.

Зазнають якісних змін також процеси запам'ятовування, зокрема зростає довільна пам'ять, відбувається спеціалізація пам'яті, пов'язана зі сферою учнівських зацікавлень та інтересів (у тому числі професійних), удосконалюються способи та прийоми запам'ятовування, зростає самоконтроль результатів запам'ятовування, тобто задіюється метапам'ять. Усе це уможливує свідоме і критичне сприйняття навчального матеріалу. Психологи розрізняють оперативну, короткотривалу і довготривалу пам'ять. Саме довготривала пам'ять є основою формування лексикону в мозку людини.

Пам'ять тісно пов'язана з увагою і визначає такі її основні характеристики, як концентрація і стійкість. Увага – це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у зосередженості та спрямованості свідомості на певні предмети і явища навчальної діяльності (Варій М. Й., 2009). Прикметно, що стійкість уваги впливає на обсяг і якість збереження інформації, одночасність розпізнавання, моментальність відтворення необхідного навчального матеріалу, здатність виокремлювати те, що належить запам'ятати. Увага також необхідна для успішного спілкування. У ранньому юнацькому віці активно розвиваються всі види уваги, розширюється її обсяг, зростає вибірковість, удосконалюється здатність до переключення та розподілу уваги. Крім того, ранній юнацький вік є надзвичайно перспективним для розвитку репродуктивної та творчої уваги, які необхідні майбутнім фахівцям сфери обслуговування не лише для здійснення професійної діяльності, а й для успішної вербальної взаємодії з людьми, що виявляється в умінні сервісних працівників ставити себе на місце споживача.

Таким чином, урахування особливостей перебігу психічних процесів в учнів ПТНЗ в процесі мовної підготовки сприяє професійному становленню майбутнього фахівця сфери обслуговування, а також дозволяє формувати позитивну навчальну мотивацію.

**Байбакова О. О.**

*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

## **ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Сьогодні відбувається процес розширення міжнародних контактів, поглиблення міжнародного співробітництва у різних сферах, поступової інтеграції України в світову спільноту, що ставить нові підвищені вимоги до підготовки фахівців, зокрема й іншомовної.

В «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» дуже слушно підкреслюється, що оволодіння вміннями іншомовного спілкування допоможе: підготувати усіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці в галузі освіти, культури та науки, торгівлі і промисловості; сприяти взаємному розумінню і терпимості, повазі до особистості і культурних відмінностей шляхом більш ефективної міжнародної співпраці; підтримувати і розвивати далі багатство і різноманітність європейського культурного життя шляхом глибшого взаємного пізнання національних та регіональних мов, що вивчаються; попереджувати небезпеку, що може бути результатом маргіналізації тих, у кого недостатньо розвинені вміння, необхідні для успішного спілкування в інтерактивній Європі (Ніколаєва С. Ю., 2003).

Як відзначає В. Кремінь, інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами. Без таких знань долучитися до міжнародного співтовариства буде неможливо (Кремінь В. Г., 2002), з чим не можна не погодитися.

Незважаючи на певний інтерес, який вітчизняні науковці проявляють до проблеми іншомовного спілкування (Н. Бідюк, А. Бичок, І. Ключковська, Н. Микитенко, Л. Морська, та ін), на нашу думку, багато аспектів іншомовної підготовки майбутніх фахівців залишаються поки що не достатньо дослідженими. Особливо це стосується формування вмінь міжкультурної взаємодії.

Водночас, варто наголосити, що сьогодні знання іноземних мов з особистої потреби переростає в потреби державного масштабу, стає національним капіталом, тому без перебільшення можна вважати іншомовну грамотність економічною категорією. Інтегруючись з технічними науками і матеріальним виробництвом, іноземна мова перетворюється в безпосередню виробничу силу.

Сучасні євроінтеграційні процеси, розвиток ринкових відносин, міжнародна конкуренція ставлять високі вимоги до професіоналізму вітчизняних фахівців. Вважаємо, що володіння фахівцями вміннями іншомовного ділового спілкування є одним із важливих показників їх професіоналізму і, відповідно, важливою складовою їх професійної підготовки. Сьогодні Україна переживає значні труднощі в соціально-економічному розвитку. На думку багатьох учених, одним із найважливіших людських ресурсів, який нині стає чинником оптимального вирішення насущних глобально-кризових проблем, є високий професіоналізм спеціалістів всіх галузей народного господарства.

На нашу думку, сьогодні змінилася роль іноземної мови в суспільстві, оскільки з навчального предмета вона перетворилася у важливий елемент сучасної системи освіти, в засіб досягнення професійної

реалізації особистості. На сучасному етапі розвитку суспільства знання і володіння уміннями іншомовного професійного і ділового спілкування є якісною характеристикою фахівця, тому особливий актуальності набуває необхідність вивчення іноземної мови, яка є засобом міжкультурного спілкування у різних сферах людської діяльності (політика, економіка, культура, соціальна сфера тощо), засобом взаєморозуміння народів, країн, соціальних систем і узагальнення досягнень національних культур у розвитку загальнолюдської культури, збагачення духовними цінностями, створеними різними народами і людством у цілому, засобом міжкультурної взаємодії.

Слід відзначити, що іноземна мова – особливий предмет, який суттєво відрізняється від інших предметів, які вивчаються у вищому навчальному закладі. Кінцевим результатом процесу вивчення іноземної мови є не тільки відповідні знання, але й сформовані практичні уміння і навички усної і письмової мовленнєвої діяльності, міжкультурної взаємодії. Оволодіння іноземною мовою неможливе без ознайомлення з культурою країни, з менталітетом людей, тобто, майбутнім фахівцям необхідно засвоїти не тільки саму мову, але й образ іншого світу, спосіб мислення людей, які живуть в цьому світі і використовують мову для спілкування.

Підкреслимо, що володіння вміннями іншомовного ділового спілкування не тільки сприяє ефективному міжнародному спілкуванню і співробітництву на професійному і особистісному рівнях, але відіграє позитивну роль у забезпеченні загального розвитку фахівців, розширенні їх світогляду, поглибленні знань про навколишній світ, про людей, які розмовляють даною іноземною мовою, їх звичаї, менталітет, особливості національної культури тощо, а також сприяє розвитку всіх психічних процесів: сприймання, уваги, уяви, мислення. У процесі вивчення іноземної мови відбувається виховання особистості майбутнього фахівця в цілому, а також формування окремих професійно-особистісних якостей, необхідних для професійного становлення спеціаліста. На сьогоднішній день в суспільстві позначилась тенденція важливості виховного впливу на молодь шляхом вивчення культури країн, мову якої вивчають. Все частіше можна почути іноземну мову по телебаченню і радіо, люди, які виростили в одній національній культурі, засвоюють істотні факти, норми і цінності іншої національної культури, тобто відбувається процес «акультуризації». Формується позитивне ставлення до країни, її народу. В цих умовах мова, яка вивчається, є джерелом виховних цінностей. Разом із мовою можуть і повинні засвоюватися культурно-етичні норми поведінки, характерні для носіїв мови, правила і норми мовленнєвої поведінки (Бичкова Г. В., 2004).

Що стосується ділового спілкування, то воно у міжнародному аспекті є складним процесом, опосередкованим ціннісною несумісністю національних бізнес-культур. Воно повинно відбуватися так, щоб унеможливити будь-який міжнародний конфлікт, спричинений зіткненням різних уявлень про належну поведінку. Цьому сприяє знання і дотримання вимог і правил міжкультурної комунікації

Міжкультурна або крос-культурна (англ. *cross* – перетинати, переходити) комунікація – це вербальна і невербальна взаємодія представників різних моральних систем, світоглядів, релігій (Сайтарли І. А., 2007).

У крос-культурному аналізі бізнес-культур країн Західної Європи, Сполучених Штатів Америки, Японії та інших країн сучасні вчені часто використовують новітній культурологічний підхід, який ґрунтується на антитезі між ієрархічно-формальними та егалітарно-неформальними, стриманими і експресивними, поліхромними і монохромними, контактними і дистантними культурами, які обумовлюють відповідні види бізнес-культур.

У міжособистісних взаємовідносинах ієрархічно-формальних культур домінують принципи субординації, статусу; в егалітарно-неформальних – принцип професіоналізму особистості.

Залежно від фактору часу бізнес-культури поділяються на: монохронні і поліхронні. Представники перших дуже цінують час (як власний, так і ділових партнерів), вони дуже пунктуальні, вимогливі до ділових зустрічей і дотримання їх порядку денного. Поліхронні бізнес-культури більш гнучкі. Їх представники не надають надто великого значення фактору часу, пунктуальності. Ділові зустрічі є менш формальними, ніж у першому випадку. Під час цих зустрічей можуть обговорюватися й питання, які заздалегідь не були внесені до порядку денного.

У міжкультурному спілкуванні особливе значення мають певні відмінності щодо меж допустимої емоційності. Якщо для експресивної культури ділових стосунків характерною є підвищена емоційність (регіони Середземномор'я, Південна Америка, частково США, Канада, Австралія, Східна Європа, Африка), то стримана культура ділових стосунків передбачає раціональні способи взаємодії (країни Східної та Південної Азії, Північна Європа, Німеччина, Велика Британія, Японія).

Слід відзначити, що представники експресивних (контактних) культур не зважають на особистісний простір партнера по спілкуванню і часто порушують його, що не характерно для стриманих (дистантних) культур. У експресивних культурах ділових відносин партнери можуть дозволити собі переривати монолог партнера, що у стриманих культурах є недопустимим.

У системі міжкультурного спілкування існує також індивідуалістична і колективістська культури. Перша з них ґрунтується на засадах автономії особистості, поваги до її прав і свобод, друга – спрямована на збереження, постійне відтворення національних звичаїв, традицій, норм. Представники західноєвропейських індивідуалістичних культур акцентують увагу на інформації, а не на способі її донесення. Для них властиве лаконічне мовлення, логічно вмотивоване, послідовне, точне мислення. Носії колективістських культур

(Схід, Азія) у спілкуванні звертають увагу на контекст повідомлення, тобто надають увагу не тільки тому, про що йде мова, але й тому, яким чином це висловлюється.

Отже, у професійно-ділових стилях спілкування різних європейських країн є суттєві відмінності, які на сучасному етапі розширення міжнародних контактів і співробітництва у всіх сферах необхідно знати і враховувати, щоб досягти взаєморозуміння й успіху у спілкуванні. У міжнародному бізнесі виокремлюють арабську, азійську та американську моделі комунікативної поведінки, які конкретизуються відповідними національними бізнес-культурами й відрізняються як у вербальному, так і невербальному аспектах. Щодо європейської культури ділового спілкування, то вона не є монолітною, а поєднує в собі різні типи комунікативної поведінки – формально-ієрархічні та егалітарні, максимально стримані та експресивні, монохромні і поліхромні культури спілкування, бізнес-культури, орієнтовані на угоду, та бізнес-культури, орієнтовані на стосунки. Попри значні відмінності, всі європейські культури ґрунтуються на принципах автономії особистості, гідності людини, що відрізняє їх від колективістських культур арабо-азійського світу.

На сьогоднішній день найбільш поширеною мовою ділового спілкування є англійська мова. В зв'язку з інтенсивним розвитком світової економіки в умовах глобалізації, міжкультурної інтеграції і комунікації, англійська мова стала основною мовою міжнародного політичного, економічного, культурного співробітництва. Визнання англійської мови як офіційної в понад 60 країнах світу дозволяють розглядати її як світову мову. Як правило, переважна більшість представників політики, економіки, культури всіх європейських країн в тій чи іншій мірі володіють англійською мовою, що дає їм можливість спілкуватися без перекладачів. Відрадно, що сьогодні ця тенденція стає характерною і для України.

Таким чином, позитивна роль володіння сучасними фахівцями усними і письмовими вміннями іншомовного спілкування полягає в тому, що ці вміння можуть бути використані як засіб: забезпечення доступу до будь-якого виду інформації, її розповсюдження, незалежно від державних кордонів; ознайомлення з дослідженнями найновіших світових досягнень; усвідомлення існування розмаїття культур і цивілізацій, способів їх взаємодії в міжкультурному світовому просторі; здійснення міжнародного співробітництва в різних галузях, що сприяє пошуку спільних шляхів вирішення загальнолюдських проблем, уникнення міжнародних конфліктів; подолання національно-культурної обмеженості в різних сферах життєдіяльності суспільства; розвитку і виховання особистісно-професійних властивостей фахівця.

**Баландюк Р. Г.**

*Інститут педагогіки НАПН України,*

*Житомирська міська гуманітарна гімназія № 23*

## **ЕКОНОМІЧНА СКЛАДОВА ЗМІСТУ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ**

Зміни змісту освіти передбачають внесення коректив у зміст історичної освіти. Сьогодні розглядає зміст освіти як систему вимог сучасного суспільства до молодої людини з метою підготовки її до життя, здатність реалізувати набуті знання, вміння, навички, цінності в навколишній дійсності. У сучасних умовах у змісті історичної освіти робиться акцент на людину, де економічна, політична, соціальна історія постають тлом, що дозволяє показати умови життя людини в певний історичний період. Відповідно до цього, економічна складова курсу історії представлена як один з компонентів змісту історичної освіти, який, по-перше, закладає основу історико-економічних знань, умінь та навичок, цінностей, необхідних майбутнім фахівцям для їх ретельного засвоєння та застосування в різних життєвих ситуаціях з метою стимулювання ініціативності, підприємливості, організованості, працелюбності, здатності особи приймати раціональні цілеспрямовані рішення, по-друге, постає фоном, який дозволяє майбутнім фахівцям розібратися з умовами життя, економічними проблемами, які спіткали людину в певну історичну епоху.

Радянська школа довгий час значної уваги до висвітлення економічної складової у курсі історії не надавала. Проте у середині ХХ ст. вчені-методисти (О. Вагін, М. Винокурова, А. Купцов, М. Сугоняко та інші) запропонували систему вимог до змісту, методів, форм, засобів, прийомів навчання економічної складової у курсі історії. Основними завданнями навчання історико-економічному матеріалу періоду нового часу в радянській вищій школі виступали: показ, пояснення і переконання майбутніх фахівців у взаємозв'язках між економікою і політикою як базисом і надбудовою у суспільному житті відповідно, створення і поширення світоглядних ідей про приреченість капіталістичного ладу, переваги соціалістичного устрою в житті людини. Сучасні методики навчання історії України окремої уваги не акцентують, як в радянські часи, на особливих завданнях економічного матеріалу. Значних змін зазнавала економічна складова у навчальних програмах з історії України. Так, оновленої змісту, форм, прийомів, засобів навчання набуває економічна складова у курсі історії України.

Загалом, сучасні освітні нормативні акти (Закон України «Про освіту», «Національна стратегія розвитку освіти до 2021 р.», Державні стандарти освіти 2004 р. та 2011 р., навчальні програми з історії України 2005 р., 2010 р., 2012 р.) надають вагомого значення економічній підготовці майбутніх фахівців. Так, зазначений Закон України та Національна стратегія фіксують норми, які передбачають правове забезпечення економічної освіти для майбутніх фахівців. Державний стандарт освіти 2011 р., порівняно зі

стандартом 2004 р., більше уваги звертає на визначення змісту та вимог до історико-економічних знань, умінь, навичок, цінностей. Навчальні програми з історії України 2005 р. та 2012 р. виділяють умови ефективної організації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців з навчання економічної складовій. Навчальні підручники, посібники, рекомендовані Міністерством освіти і науки України, містить увесь необхідний зміст для навчання економічної складовій засобами історії України. Проте, інколи автори занадто деталізують виклад історико-економічних фактів. Часто цей виклад має соціологічний характер. Багато теоретичних понять є зайвими, а висновків – складними для майбутніх фахівців. Також наводиться недостатня системність різнорівневих завдань до навчального матеріалу підручника, спрямованість матеріалів підручника на формування компонентів історичної предметної компетентності. У більшості випадків методичний апарат підручників потребує удосконалення за компетентнісним спрямуванням навчального матеріалу, орієнтації його змісту на використання в інтерактивному навчанні історії. Усе це в комплексі не сприяє глибокому розумінню важкого процесу переходу економіки України до ринкових відносин в сучасних умовах, не викликає зацікавленості майбутніх фахівців до вивчення економічної діяльності людини в умовах ринку.

Підводячи підсумки аналізу умов реалізації економічної складової змісту історії України у підготовці майбутніх фахівців варто виділити такі важливі методичні умови реалізації економічної складової змісту України, а саме:

- нормативно визначена необхідність існування економічної складової у змісті історії України,
- відображення економічної складової у всіх компонентах предметної історичної компетентності майбутніх фахівців та їх комплексне формування;
- використання поряд з традиційними формами роботи практичних занять як форми навчальної роботи, спрямованої на реалізацію компетентнісного підходу в навчанні економічної складової;
- застосування, в основному, інтерактивних методів навчання;
- висвітлення історико-економічного матеріалу в цивілізаційному підході,
- наявність у навчальних програмах вимог до системного та послідовного засвоєння економічної складової змісту історії України.

Врахування та втілення цих методичних умов сприятиме глибокому засвоєнню як курсу історії України загалом, так і вивченню економічної історії зокрема при підготовці майбутніх фахівців.

**Барановська Л. В.**

*Національний авіаційний університет*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ**

В умовах інформаційного та глобалізованого соціуму гострою є потреба постійного вдосконалення знань, професійного досвіду для ефективного виконання завдань фахової діяльності. Це зумовлює необхідність продуктивного навчання дорослих, котрі вже мають відповідний рівень вищої освіти. У сучасній науково-педагогічній літературі часто вживаються поняття «освіта дорослих» (*adult education*), «неперервна освіта» (*continuing education*), «подальша освіта» (*further education*), «відновлювальна освіта» (*recurrent education*), «освіта протягом життя» (*lifelong education*) та ін., які підтверджують важливість даного питання.

Освіта дорослих є важливою складовою неперервної освіти. Дослідженню даної проблеми присвятили свої наукові праці С. Архипова, О. Бережко, В. Богачова, К. Везетіу, С. Гончаренко, М. Громкова, І. Зязюн, С. Зінченко, І. Колесникова, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійник та ін. Концептуальні положення щодо особливостей розвитку освіти дорослих в Україні та зарубіжних країнах на різних історичних етапах вивчалися Л. Вовк, П. Горностаєвим, А. Даринським, Л. Лук'яною, П. Джарвіс, Є. Огарьовим, Н. Побірченко та ін.

Більшість учених у зміст поняття «*освіта дорослих*» вкладають комплекс неперервних процесів навчання – як формального, так і всього спектру його неформальних форм та видів, за допомогою яких дорослі люди розвивають свої здібності, збагачуються знаннями, вдосконалюють професійні кваліфікації або застосовують їх у новому напрямі.

«*Доросла людина* – це особа, яка фізіологічно, психологічно, соціально, морально зріла, має економічну незалежність, життєвий досвід і рівень самосвідомості, достатній для відповідального самокерованого поведіння (Змейов С., 2000). *Період дорослості* – це найдовший, проте найменш досліджений період онтогенезу, коли інтелектуальна діяльність досягає найвищого рівня розвитку. Як зазначає Л. Лук'янова: «На цьому етапі виникають специфічні особливості Я-концепції, спонукальної та емоційної сфер особистості, змінюється спосіб життєдіяльності (створення сім'ї, сімейні стосунки, батьківські функції, кар'єра, творчі досягнення тощо)» (Лук'янова Л., 2014).

Відомо, що середній рівень творчої активності для багатьох спеціальностей припадає на 35–39 років і більшість визначних наукових відкриттів здійснюють особи, віком близько 40 років. Найсприятливішими для наукової творчості є періоди, які охоплюють 30–34 роки, а також 47–57 років. У період після 40 років людина активно розширює свої знання, оцінює події та інформацію в широкому контексті. Попри зниження

швидкості і точності оброблення інформації, що є наслідком біологічних змін (знижується зір та слух, погіршується пам'ять), здатність використовувати інформацію залишається на високому рівні, хоча когнітивні процеси у людини зрілого віку відбуваються повільніше, ніж у молодій, ефективність її мислення є вищою (Савчин М., 2005).

Навчання дорослих необхідно організувати з урахуванням особливостей психології розумової діяльності людини на різних вікових етапах. Психологія дорослої людини стала предметом окремої науки акмеології. «Акме» давньогрецьке слово, що означає вищу точку, розквіт, зрілість, найкращу пору, той віковий період у житті людини, коли вона знаходиться на вершині діяльності (Кузьміна Н. В., 1995). Водночас маємо враховувати й надбання спеціальної науки, що займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти і виховання дорослих, – андрагогіки. Це «мистецтво і наука допомоги дорослим у навчанні», «система положень» про дорослих, які навчаються, яку необхідно застосовувати диференційовано «до різних дорослих людей відповідно до ситуації» (Лук'янова Л., 2014).

Ученими виокремлено *принципи навчання дорослих* (андрагогічні принципи). Зокрема: принцип пріоритету самостійності в навчанні; принцип спільної діяльності; принцип опори на досвід того, хто навчається; принцип усвідомленості навчання; принцип діагностичності; принцип рівневої диференційованості; принцип індивідуалізації навчання; принцип системності; принцип актуалізації результатів; принцип ефективності; принцип розвитку освітніх потреб.

Переосмислення зазнали й функції викладача, який працює з дорослими. Андрагог – «це фахівець, який професійно займається організацією навчання дорослих; консультує, є співавтором індивідуальної програми навчання, проте у своїй професійній діяльності поєднує й інші функції, виконуючи при цьому різні соціальні ролі» (Лук'янова Л., 2014). Виокремлюють такі його інтегративно-рольові позиції: учитель – медіатор знань; гід – організатор навчання, відповідальний за ознайомлення з новими можливостями розвитку; фасилітатор – помічник, відповідальний за ефективність роботи в групах; тренер – відповідальний за формування необхідних навичок; носій культури..

Дослідження американських вчених (*National Training Laboratory Institute, Bethel*), які розробили «Піраміду навчання» (рис. 1), дозволили визначити ефективність методів навчання дорослих шляхом розрахунку середнього відсотка засвоєних знань.

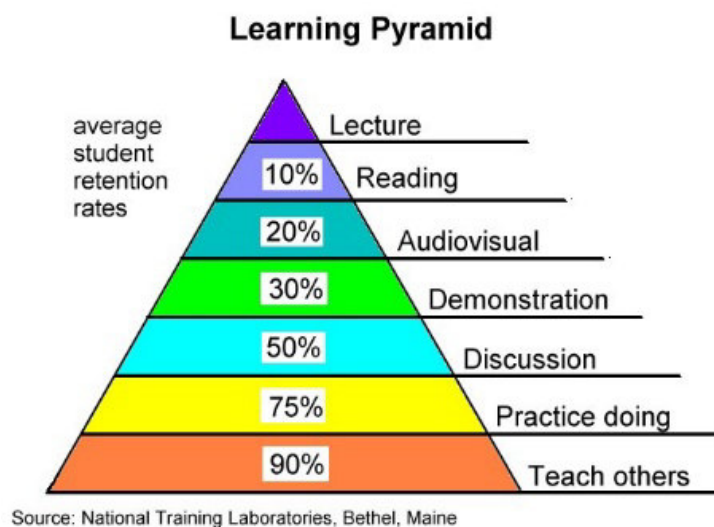


Рис. 1. «Піраміда навчання дорослих» (Learning Pyramid).

«Піраміда навчання», що була розроблена саме для дорослих (від 25 р.), зараз трактується наступним чином: люди запам'ятовують: 5% – лекцій; 10% – того, що читають; 20% – того, що бачать на власні очі; 50% – того, що слухають і бачать одночасно; 70% – того, що обговорюють і пишуть; 80% – того, що роблять практично власноруч; 90% – того, що роблять і обговорюють одночасно; 95% – того, чого навчають інших знань (Бережко О., 2015).

На основі аналізу теорії навчання дорослих, обґрунтованої М. Спеком, можна зробити таке узагальнення. Дорослі – це специфічна категорія людей за психологічними, когнітивними, діяльними, фаховими параметрами, які мають бути враховані в процесі їхнього навчання. Дорослі ставляться відповідально до навчання, якщо його цілі та завдання є реалістичними й важливими для них. Застосування знань, умінь та навичок на практиці у відповідності до особистих та професійних потреб дорослих є дуже важливим. Вони прагнуть самостійно створювати процес свого навчання і протистоять тим видам навчальної діяльності, що ставлять під сумнів їхню компетентність. Під час навчання дорослих слід також враховувати їхнє Его. Професійний розвиток повинен бути спланований таким чином, щоб забезпечити підтримку від колег та знизити страх осуду під час навчання. Необхідно також створювати сприятливі

умови для забезпечення корисного аналізу їхньої навчальної діяльності. Вони надають перевагу роботі малими групами, що сприяє застосуванню ними отриманих знань, аналізу, синтезу та оцінці власної успішності; робота у малих групах дає їм можливість поділитися, проявити та узагальнити свій досвід. Дорослі потребують підтримки навіть після закінчення навчання (коучинг та ін.) для того, щоб запровадити отримані знання та навички у постійну повсякденну практику (Спек М., 1996).

**Білик Л. Ю., Варгата О. В.**

*Хмельницький національний університет*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

**Актуальність проблеми.** Інформаційне суспільство, яке характеризується глобалізаційними процесами, технологізацією усіх галузей народного господарства, іншими властивими сучасній цивілізації тенденціями, зумовлює розвиток людини як головну мету, ключовий показник сучасного прогресу та висуває нові вимоги до освіти, адже сама освіта є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності людства. Інтеграція в європейський та освітній простір, перехід до нових організаційних моделей, запровадження інноваційних технологій визначаються важливими завданнями модернізації освіти.

В державних документах, концепціях визначено пріоритети розвитку освіти України, основні положення стратегічних змін, створено відповідну нормативно-правову базу, здійснюється практичне реформування галузі згідно з Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті.

Стрімкий стрибок, у розвитку персональних комп'ютерів, як технічних (мультимедійних) засобів навчання, за останні роки зробив їх доступними для використання у вищих навчальних закладах. Тому впровадження комп'ютерних технологій в навчальний процес вищої школи можна охарактеризувати як логічний і необхідний крок у розвитку сучасного інформаційного світу в цілому.

**Аналіз останніх публікацій.** Питанням психолого-педагогічного обґрунтування можливості використання інформаційних технологій у навчально-пізнавальній діяльності студентів у вищій школі присвячені дослідження відомих педагогів і психологів М. Амосова, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспально, І. Бобко, Т. Габая, П. Гальперина, І. Глушкова, О. Довгяло, В. Домрачева, О. Єршова, Б. Кедрова, В. Латишева, І. Марусевої, В. Мізинцева, В. Михеєва, М. Монахова, І. Роберт, О. Савельєва, Н. Селезньової, О. Соловова, Н. Тализіної, О. Тихомирова та інших.

**Мета статті** – полягає в розгляді використання інформаційних технологій навчання та їх вплив на якість підготовки майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема впровадження інформаційних технологій у навчально-пізнавальній діяльності студентів ВНЗ є багатоаспектна і багатогранна. Концепція інформатизації вищої освіти передбачає комплексний підхід до створення інформаційного середовища навчання, що повинно інтегрувати в традиційні та нові інформаційні технології, які відповідають сучасним вимогам освіти.

Інформатизація (лат. *information* – пояснення, викладення) один із напрямків науково-технічної революції, на якому базується перехід від індустріального до інформаційного розвитку суспільства. Вона об'єднує такі взаємопов'язані процеси:

1) медіатизацію (лат. *mediatus* – посередник) – удосконалення методів збирання, збереження і поширення інформації;

2) комп'ютеризацію – удосконалення засобів пошуку та обробки інформації;

3) інтелектуалізацію – розвиток здібностей, сприйняття і продукування інформації, підвищення інтелектуального потенціалу суспільства.

В широкому розумінні – це сукупність педагогічних та соціальних перетворень, що мають за мету збагачення інформаційними технологіями освітніх систем, у більш вузькому розумінні – це залучення в систему освіти мікропроцесорної техніки, а також інформаційної продукції та педагогічних технологій, які ґрунтуються на них (Фідула М. М., 2010).

Одним із важливих напрямів інформатизації освіти є нові комп'ютерні технології. Поняття «інформаційні технології навчання» виникло у сімдесяті роки і передбачало організацію навчального процесу на базі паперових (книги, друковані матеріали тощо) та плівкових (фото, діапозитиви, кіноматеріали) носіїв інформації. На сучасному етапі інформаційні технології набули нового розвитку. Це пояснюється масовим застосуванням у навчальному процесі персональних комп'ютерів та комп'ютерних систем. Інформатизація освіти являє собою комплекс заходів, пов'язаних із використанням інформаційних засобів та інформаційної продукції.

До складу інформаційної технології входить:

1. Технічне середовище, яке являє собою вид використовуваної техніки для розв'язку основних завдань.

2. Програмне середовище, яке створює набір програмних засобів.

3. Предметне середовище, яке визначає зміст конкретної науки на рівні навчальної дисципліни.

4. Методичне середовище, яке передбачає наявність інструкцій, порядку застосування, оцінки ефективності тощо.

Інформаційні технології навчання перш за все обумовлюються використанням навчальних засобів як спеціально розроблених матеріальних чи матеріалізованих об'єктів, застосування яких спрямоване на забезпечення ефективності навчального процесу (Торубара О. М., 2013).

Найяскравіше сучасні інформаційні програми навчання представлені в комп'ютерних технологіях. Комп'ютерні технології обумовлюються психологічними, логічними, змістовими, організаційними аспектами. Цілеспрямоване, обґрунтоване, систематичне застосування комп'ютерних програм забезпечує розв'язок інформаційних, навчальних, контрольних та організаційних функцій. Технологічне використання комп'ютера в навчальному процесі розв'язує ряд проблем:

1. Освітню: знайомлять студентів з можливостями обчислювальної техніки; прищеплюють їм уміння та навички доцільного її використання; формують уміння користуватись навчальними програмами.

2. Педагогічну: допомагає студентові швидко і якісно засвоювати навчальний матеріал; унаочнює навчальний процес; індивідуалізує навчання.

3. Організаційну: забезпечує можливість одночасного комп'ютерного тестування усіх студентів; проводить комп'ютерний контроль за якістю роботи та її економічний облік.

Інформатизація освіти створює передумови для широкого впровадження в практику психолого-педагогічних розробок, які забезпечують ряд аспектів.

Педагогічний аспект впровадження нових інформаційних технологій у навчання передбачає: перехід від механічного засвоєння фактологічних знань до засвоєння умінь самостійно здобувати нові знання; дозволяє підвищити рівень науковості експерименту, наблизивши його методи та організаційні форми до експериментально-дослідницьких методів; забезпечує залучення до сучасних методів роботи з інформацією; інтелектуалізацію навчальної діяльності.

Крім того, в ході застосування електронних обчислювальних машин (ЕОМ) у навчальному процесі вони виступають не тільки як засіб навчання, але і як предмет навчання. Засвоюючи за допомогою ЕОМ повний навчальний курс, студент одночасно оволодіває навичками роботи з електронно-обчислювальною технікою, яка відіграє всезростаючу роль у всіх сферах народного господарства. Проте це не значить, що всі завдання удосконалення навчального процесу можна вирішити за допомогою ЕОМ. Основним критерієм тут повинен бути принцип педагогічної доцільності. Форми і методи навчання, які стимулюють пізнавальну активність студентів, повинні вибиратися залежно від конкретного змісту навчального матеріалу і від конкретної дидактичної мети, яка ставиться і може бути найбільш ефективно досягнута за допомогою саме таких форм і методів.

**Висновки.** Глобальне розширення інформаційного потенціалу призвело до реорганізації освіти й забезпечення нового рівня якості підготовки спеціалістів та формування гнучкої системи підготовки робочих кадрів із швидкою орієнтацією до змінних умов професійної діяльності. Сучасна наука зосереджує увагу на теоретичній розробці концепції й структурно-організаційних моделей комп'ютеризації освіти. Тому на думку багатьох фахівців, використання інформаційних технологій у навчально-пізнавальній діяльності студентів дають можливість значно підвищити ефективність навчання у вищій школі.

**Бойко А. М.**

*Харківська державна академія культури*

## **BELCANTO – МЕТОД СУЧАСНОЇ ВОКАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Бельканто як метод вокальної освіти є одним із найбільш ефективних методів у постановці голосу студента-вокаліста. При навчанні академічному вокалу у музичних школах, училищах, консерваторіях та інших закладах культури та мистецтва, даний метод займає провідне місце у вокальному навчанні. Даний метод мав давні витоки своєї появи та розвитку, спочатку зародившись як вокальний стиль в Італії. Belcanto – (bello – з італійської перекладається як гарний, cantare – співати, тобто гарний спів). Він остаточно сформувався у XVIII столітті і був пов'язаний з виконавською діяльністю співаків, виконавців оперних партій.

В основі даного методу лежить діафрагмальний тип дихання, що є найбільш універсальним типом для розвитку голосу майбутнього фахівця. Також основними принципами методу є резонаторне звуковилучення, що в цілому з імпедансом (імпеданс – це злагоджена робота дихальних м'язів та резонаторної системи, що забезпечує зняття навантаження з голосових зв'язок) забезпечує появу в голосі природного насиченого тембру голосу, великої палітри різнобарвних обертонів, політності та вібрато, як показника оволодіння правильними навичками професійної постановки та розвитку голосу.

Є наступні засоби та принципи навчання методу бельканто:

1. Приділення значної уваги навчанню правильних дихальних навиків (на перших заняттях необхідно виключити можливість використання учнем або студентом верхнього – ключичного дихання). Слід пояснювати правильний вдих з асоціацією відчуття вдихання запаху улюбленої квітки.



2. При вокалізації слід округлити усі голосні букви до голосної «о», тим самим забезпечується культурно-естетична вимова, що є подібною до італійської вокальної школи.

3. Резонаторне звуковилучення досягається шляхом посилення дихальної хвилі у резонатори голови, при цьому також задіяна робота грудних резонаторів.

4. Приділяється достатня увага атаці звуку, в залежності від тих недоліків, які має учень або студент. Розрізняють 4 основних атаки звуку: а) тверда; б) середня; в) придихальна; г) м'яка.

5. Викладачу класичного вокалу та студенту необхідно мати чіткий слуховий контроль задля того, щоб слідкувати за тембральною рівністю голосу студента на протязі усього вокального діапазону, який потрібно розвивати згідно з його класифікацією голосових даних.

6. При навчанні вокалу необхідно мати на увазі той аспект, що чоловічим голосам при переході з середнього на високий регістр, слід навчити навичкам прикритого звучання звуку, задля того, щоб досягти природного та естетичного звуковилучення.

7. Одним із головних принципів при навчанні бельканто це – досягнення природного невимушеного звучання голосу, при якому відсутні психологічні та фізичні перевантаження виконавця під час вокалізації. Перевага методу бельканто полягає в тому, що якщо високо професійно оволодіти цим методом, тоді фахівець має можливість без шкоди для свого здоров'я співати протягом усього свого життя.

8. Цей метод, на відміну від багатьох інших, допомагає фахівцю зміцнити своє психічне та фізичне здоров'я, підняти свій інтелектуальний, духовний та естетичний рівень.

Роблячи висновок, слід зазначити що бельканто як вокальний стиль та метод продовжує розвиватися у творчості таких найвідоміших співаків та співачок XIX та XX ст., як: Джоан Сазерленд, Монсерат Кабальє, Марія Каллас, Пластідо Домінго, Хосе Карерас, Лучано Паваротті, Анна Моффо, Федір Шаляпін, Микола Гяуров, Сергій Лемешев, Антоніна Нежданова, Белла Руденко, Євгенія Мірошніченко та багато інших. Ці знамениті виконавці високо професійно оволоділи вокальною манерою та методом бельканто, зберігаючи та пропагуючи його традиції, а також стали одними з найкращих представників даного стилю. Поява та розвиток вокального методу та стилю бельканто привертала увагу багатьох дослідників та мистецтвознавців, таких як: Б. Асаф'єв, О. Стахевич, Ю. Волков, І. Драч, Р. Юссон, Л. Соловцова та багато інших.

**Бондаренко З. П.**

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара*

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ВОЛОНТЕРСЬКОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗВИТКУ**

*Актуальною* є потреба у розробці, впровадженні та інтеграції у вітчизняний освітній процес нових інноваційних технологій і наукових підходів, західноєвропейських тенденцій і закономірностей у сфері підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери, виходячи із суспільно-освітніх проблем, які склалися в Україні протягом останніх років у сфері вищої освіти. Для наукового обґрунтування, прогнозування та відпрацювання моделей і напрямів професійної підготовки першочергове значення мають ті педагогічні дослідження, які акцентують увагу на різнобічних аспектах підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності як під час аудиторної, так і позааудиторної роботи. Енциклопедичний довідник фахівців соціальної сфери визначає професійну підготовку майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери як процес і результат оволодіння цінностями соціальної та соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками, формування професійно важливих особистісних якостей, які є основою готовності до професійної соціальної та соціально-педагогічної діяльності (Зверева І. Д., 2012).

*Метою* нашого дослідження є висвітлення особливостей підготовки майбутніх фахівців до здійснення волонтерського супроводу дітей-сиріт та дітей з інвалідністю. *Аналіз* останніх досліджень свідчить, що питання професійної підготовки студентів до роботи з різними категоріями дітей є предметом як загальної, так і спеціальної психології, соціальної й корекційної педагогіки. Сучасні дослідники зазначають, що бажання особистості реалізувати себе через свою професійну діяльність є однією з основних людських цінностей. З огляду на це, зміцнення й підтримка важливого прагнення мусить виступити основним завданням професійної освіти. Залучення студентів до розробки концепції власного професійного становлення, може, з одного боку, зміцнювати професійну мотивацію, а з іншого – слугувати зразком для побудови життєвої і професійної стратегії. У цьому зв'язку надзвичайно важливо, щоб на ранніх етапах професійного становлення студенти почали осмислення своїх цінностей, побачили їх зв'язок із цілями й завданнями обраної професії, відчули відповідальність за власні дії та вчинки, а також були залученими у спеціально організовану роботу з розвитку свого професійного становлення й особистісного розвитку (Безпалько О. В., 2006; Бех І. Д., 2011; Бондар В. І., 2014; Гладуш В. А., 2014; Іванова І. Б., 2011; Синьов В. М., 2007 та ін.).

У контексті підготовки майбутнього фахівця гуманність і відповідальність є найважливішими якостями людини, що підкреслює усвідомлення особистістю власних обов'язків і розумне їх виконання, а також прояви милосердя й добротності, які лежать в основі волонтерства. Обов'язок як свідомий акт – необхідність людини стосується як її самої, так і інших людей. У цьому полягає сутність її відповідальності. Людина діє на основі глибокого усвідомлення прийнятої або самостійно поставленої перед собою мети. Як правило, вона має бути відповідальною не тільки за щось, а й перед кимсь, за когось. Тому відповідальність постає у структурі особистості провідною цінністю, характеризує її соціально-моральну зрілість, є необхідною ознакою зрілого вчинку, а все життя особистості – складною сукупністю вчинків. Для такої особистості соціальні вимоги і моральні приписи є внутрішніми регуляторами діяльності і поведінки, вона готова свідомо відповідати за ці види активності. Формування відповідальності пов'язане з розвитком автономності, утвердженням свободи особистості, тобто свободою прийняття рішень у всіх сферах життєдіяльності (Бех І. Д., 2013).

Певною роботою щодо оволодіння професійними компетенціями може бути соціально-педагогічна або волонтерська діяльність студентів під час навчання у вищому навчальному закладі. Розв'язання питання підготовки студентів до майбутньої професії соціального працівника/соціального педагога та корекційного педагога засобами волонтерської роботи можливе за умови аналізу теоретичних засад організації волонтерської роботи у вищій школі, а також визначення мети, принципів і змісту навчання студентів у процесі підготовки їх до волонтерської роботи, та у практичному аспекті – формування готовності студентів до реалізації на практиці набутих знань, умінь і навичок професійної діяльності у контексті сучасних вимог. Визнаємо, що сьогодні переважна кількість студентів займається волонтерською роботою, на наукових засадах сформовано її оптимальну модель в умовах вищого навчального закладу, нагромаджено позитивний досвід волонтерської роботи з дітьми-сиротами та дітьми з особливими потребами у Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара завдяки діяльності громадського об'єднання – Центру соціальних ініціатив і волонтерства (Бондаренко З. П., Журавель Т. В., Лях Т. Л., 2012; Гладуш В. А., 2013).

Аналіз сучасної ситуації стосовно проблеми соціального сирітства, деінституалізації та запровадження інституту прийомної сім'ї дає змогу стверджувати, що є певні поліпшення у цьому напрямі. Соціально-педагогічний, або волонтерський супровід, розглядаємо як форму підтримки прийомної сім'ї або дитячого будинку сімейного типу (ДБСТ), у яких студенти-волонтери є добровільними помічниками прийомних батьків, батьків-вихователів, надають їм практичну допомогу у позанавчальний час самостійно чи, у разі потреби, за допомогою інших фахівців, зокрема, викладачів вищої школи. Волонтери також виступають посередниками між дітьми та батьками, родиною та соціальними партнерами, організують розвивальну та організаційно-дозвілєву роботу (Алексєєнко Т. Ф., 2006; Лактіонова Г. М., 2010).

У практиці діяльності громадського об'єднання – Центру соціальних ініціатив і волонтерства ДНУ імені Олеся Гончара є ряд заходів, які дозволяють визначити мету волонтерського супроводу щодо прийомної сім'ї/дитячого будинку сімейного типу, а саме – забезпечення оптимальних умов виховання та розвитку прийомних дітей у сім'ях, дотримання їхніх прав та інтересів з урахуванням індивідуальних потреб. Завданням волонтерського супроводу координаційна рада Центру соціальних ініціатив і волонтерства визначила як сприяння адаптації дитини у новій сім'ї, створення та збереження у ній позитивного психологічного клімату, можливостей для виховання та розвитку дитини шляхом надання комплексу соціальних послуг: соціально-педагогічних, психологічних, інформаційних тощо. Окрема проблема, у якій прийомні сім'ї, як правило, потребують порад і рекомендацій – це проблема спілкування з біологічними батьками, родичами дитини, а також корекція взаємин між прийомними дітьми та дітьми прийомних батьків, і пріоритетності повернення дитини до біологічної сім'ї, усиновлення, встановлення опіки як форми виходу з прийомної сім'ї/дитячого будинку сімейного типу. З цією метою ретельно була спланована науково-практична робота щодо навчання студентів у Школі-тренерській студії волонтерів. Тренерам важливо було на етапі організації цих занять враховувати досвід світової практики з цього питання та результати наукових досліджень й передбачати кінцеву мету: досягнення в особистісному розвитку дитини (покращення показників навчання, залучення до гурткової та спортивної роботи, дитячих організацій, до інтерактивного театру для дітей з особливими потребами, наявність успіхів у формуванні соціальних і життєвих навичок); достатній рівень підготовленості дитини до самостійного життя, формування психологічно адекватних моделей поведінки у соціумі тощо.

Вважаємо, що окреслені завдання можуть бути реалізовані студентами-волонтерами не лише у позанавчальний час, а й під час педагогічної, навчальної та волонтерської практики у процесі здобуття освіти.

Проаналізувавши перелік документів, необхідних для створення та функціонування прийомної сім'ї/дитячого будинку сімейного типу, визначено документ, який вміщує висновок психолого-медико-педагогічної консультації про рівень розвитку дитини. На нашу думку, було б добре, якби ці документи були ще доповнені більш розгорнутою соціально-психологічною характеристикою на дитину, що висвітлювала б наявність соціальних навичок та умінь, особистісних потреб, уподобань, нахилів, якостей, проявів агресії та тривожності, моделей поведінки тощо. Для цього з числа волонтерів було створено групу, яка розробляла методики для складання відповідної характеристики дітей на етапі їх перебування у закладах інтернатного типу та змісту психолого-педагогічного й волонтерського супроводу під час підбору дітей та поміщення їх у прийомну родину/дитячий будинок сімейного типу. З метою отримання позитивного

результату у виконанні поставлених завдань нами були використані матеріали, підготовлені науково-дослідним центром проблем соціальної педагогіки та соціальної роботи НАПН України, Українським фондом «Благополуччя дітей» з питань підготовки кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі (10 тренінгових сесій) та результати психодіагностичного дослідження щодо вивчення потреб дітей-сиріт, яке було розроблене та впроваджене волонтерами, студентами-старшокурсниками факультету психології ДНУ імені Олеса Гончара (Зверева І. Д., 2011; Калібаба О. А., 2006; Лазаренко В. І., 2012; Лактіонова Г. М., 2010).

Метою психодіагностичного дослідження стало вивчення потреб дітей-сиріт та дітей з вадами для підготовки їх до подальшого життя й успішної адаптації у прийомних сім'ях/дитячих будинках сімейного типу й використання цих даних у здійсненні соціально-педагогічного або волонтерського супроводу дітей. Досліджуваними були діти віком від 5 до 16 років, які проживають у прийомних сім'ях або дитячих будинках сімейного типу, та які проживають у дитячих будинках (притулках) м. Дніпропетровська, і можуть перейти жити у прийомні сім'ї / дитячі будинки сімейного типу. Це дослідження стало важливим етапом у реалізації соціального проекту «Модель підготовки дітей-сиріт до життя в умовах сім'ї», що здійснювався за підтримки Нідерландських благодійних фондів для Центральної та Східної Європи.

У процесі дослідної роботи були обрані такі методи дослідження:

1) *анкетне опитування з елементами глибинного інтерв'ю*: а) з метою отримання інформації про потреби дітей-сиріт, які вже проживають у прийомних сім'ях (ДБСТ); б) з метою отримання інформації про потреби дітей-сиріт, які проживають у дитячому будинку (притулку) і можуть перейти жити до прийомних сімей (ДБСТ);

2) *психодіагностичне тестування*: з метою отримання додаткової інформації про більш глибокі проблеми дітей-сиріт, які складніше вивчити за допомогою анкетного опитування та навіть глибинного інтерв'ю, а саме: про задоволеність основних потреб, про актуальний психологічний стан, особливості поведінки й активності дітей-сиріт, про внутрішньосімейні стосунки, про механізми соціально-психологічної адаптації дитини.

Аналізуючи результати дослідження, зазначаємо, що потреби дітей-сиріт, які проживають в *прийомних сім'ях*, і які живуть в *дитячому будинку (притулку)*, дещо відрізняються. Більше того, потреби дітей-сиріт різних вікових груп – 5–10 років і 11–16 років також мають помітні відмінності. Але мають місце і певні характеристики, які є загальними та притаманними усій досліджуваній групі дітей, які з будь-яких причин потрапили до категорії дітей-сиріт. А саме були вивчені найважливіші потреби, що дало нам можливість організації діяльності студентів – майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери щодо впровадження волонтерського супроводу на етапі переходу з колективної установи до мікроколективної, тобто сім'ї.

Результати психодіагностичного дослідження дозволили отримати узагальнений *психологічний портрет дітей-сиріт*, найбільш характерні їхні особливості. Виявилось, що сукупність психологічних характеристик дітей-сиріт незалежно від віку і статусу, мають дуже схожі особливості, які лежать в основі їх соціальної адаптації/деадаптації і які необхідно враховувати на етапі роботи з ними з метою підготовки їх до переходу в прийомну сім'ю. А саме: емоційна нестійкість, чутливість до критичних зауважень, нестійка самооцінка у поєднанні з егоцентричною образливістю, зосередженістю на своїх проблемах (егоцентризм), прагнення до уникнення відповідальності, настороженість і недовірливість у стосунках з оточуючими. Особливу складність для соціальної адаптації цих дітей мають труднощі пристосування у ситуаціях будь-яких обмежень, виражена залежність від впливів середовища, думки оточуючих і ситуацій успіху-неуспіху, впертість і настирливість, а також прояви протесту в поведінці. З позитивних особливостей, на які можна спиратися у розвитку і корекції їх психологічних особливостей, це такі, як активність, оптимістичність, товариськість, наполегливість, завзятість у досягненні мети, висока мотивація досягнень, потреба і прагнення до самореалізації.

Для навчання новим навичкам та моделям поведінки сприятливими є також такі їх *психологічні характеристики*, як конформність установок (поступливість у поведінці), легка зміна настрою і прагнень, демонстративність поведінки, легке прийняття соціальних ролей (артистизм), прагнення подібатися оточуючим, причетність до інтересів референтної групи (прагнення бути у групі, колективі).

Отже, вищенаведені *висновки* дають змогу сформулювати *рекомендації* щодо подальшої діяльності студентів-волонтерів, майбутніх психологів, соціальних і корекційних педагогів, фахівців різних галузей.

1. Враховуючи, що перехід дітей-сиріт з дитячого будинку (притулку) в прийомні сім'ї, пов'язаний з певними труднощами, які виникають на перших етапах життя дитини в нових умовах, а для деяких дітей-сиріт такий перехід пов'язаний із різкими змінами в їх житті, із зміною системи стосунків, моделей поведінки тощо, виникає необхідність у розробці та впровадженні певної моделі підготовки дітей-сиріт до життя в умовах сім'ї, спираючись на їх потреби й уявлення про особливості життєдіяльності в сім'ї. У цьому напрямку, окрім ЦСССДМ, можуть бути залучені й викладачі факультетів психології та суспільних наук і міжнародних відносин університету (спеціальність «Соціальна робота»).

2. Створення системи підготовки фахівців, які долучені до підготовки дітей-сиріт щодо переходу із установ соціальної опіки в сім'ю та адаптації до умов життя у сім'ї. Проведення такої підготовки має бути на рівні серії семінарів, курсів підвищення кваліфікації, тренінгів, круглих столів з обміну досвідом за участі фахівців різних спеціальностей, співробітників установ соціальної сфери, педагогів, психологів, медичних працівників. Подібні заходи сприятимуть підвищенню кваліфікації спеціалістів, які безпосередньо

реалізують цю програму, та порозумінню, зближенню професійних позицій фахівців різних спеціальностей та створять умови для їх співпраці на єдиних соціально-педагогічних, психологічних і медичних ціннісних засадах.

3. Упровадження системи роботи мультидисциплінарних команд за участю фахівців різних спеціальностей, що надасть можливість реально взаємодіяти фахівцям різних профілів, тим самим забезпечити індивідуальний підхід до кожної конкретної дитини для врахування її індивідуальних особливостей життя й розвитку, її потреб і, з іншого боку, сприятиме комплексному вирішенню проблем кожної окремої дитини на етапі її підготовки до життя у сім'ї.

4. Упровадження системи роботи з дітьми-сиротами щодо підвищення їх навичок соціальної адаптації, формування життєвих навичок в установах соціальної опіки та на етапі їх підготовки до переходу в сім'ю на основі, яка має бути побудована на системі освітніх тренінгових занять, спрямованих на формування цілого ряду життєвих навичок, необхідних дитині для її успішної адаптації до умов життя у сім'ї. До структури тренінгових занять бажано включити заняття на вирішення таких проблем: реальна роль і можливості сім'ї і батьків у задоволенні потреб дітей; права та обов'язки в сім'ї; комунікативні навички та ефективні прийоми вирішення міжособистісних проблем дитини; навички безконфліктного спілкування; відповідальність за себе і перед іншими, відповідальне ставлення до проблем та їх вирішення; навички прийняття рішень; емоційна сфера людини, саморегуляція емоцій; самооцінка та спрямованість особистості; самовдосконалення тощо

Наступним етапом дослідження може бути вивчення процесу формування навичок соціальної та життєвої компетентності у дітей-сиріт і дітей з особливостями психофізичного розвитку.

**Василенко О. М.**

*Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна»*

## **ОСНОВНІ АСПЕКТИ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ УЧНЯМ З ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ**

На сучасному етапі велика кількість сімей потрапляє до розряду сімей, які опинились в складних життєвих обставинах. Чимало українських громадян виїжджає на заробітки закордон, а їх сім'ї стають дистантними, тобто такими, члени яких тривалий час проживають на відстані. Ситуація праці батьків за кордоном значно впливає на особистісний розвиток дітей, які змушені самостійно знаходити відповіді на усі запитання та проблеми в колі друзів, однолітків або ж просто знайомих людей. Останні, чи то не володіючи достатніми знаннями й досвідом, чи просто не бажають розібратися в проблемах дитини, дають суперечливу або ж неадекватну інформацію і на свій розсуд інтерпретують факти. Внаслідок цього втрачається довіра, емпатійність у спілкуванні дитини з дорослими та все частіше проявляються протести, непокірність у стосунках із старшими людьми, тобто поступово виникають проблеми в психіці та поведінці дитини.

У сучасній науковій літературі проблеми дистантної сім'ї як сім'ї, члени якої тривалий час з різних причин проживають на відстані один від одного, розглядають Н. Куб'як, Ф. Мустаєва, В. Пігіда, В. Торохтій, І. Трубавіна та інші.

Особливості роботи соціальних педагогів та психологів загальноосвітніх закладів з дітьми з дистантних сімей досліджують вітчизняні науковці А. Колесник, Т. Комісарова, О. Маланцева, М. Самарська, В. Сподар, В. Хлюпін.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що потреба дітей у тісному емоційному контакті з батьками та їхній підтримці, що не задовольняється у повному обсязі під час виховання на відстані, загострює проблему впливу дистантної сім'ї на емоційну та поведінкову сфери дитини та ставить перед шкільними соціальними педагогами і психологами завдання соціально-педагогічної та психокорекційної роботи з ними в межах навчального закладу.

Вчені вважають, що дистантна сім'я – це сім'я, члени якої тривалий час перебувають на відстані через те, що один або обидва батьків працюють за кордоном (Куб'як Н. І., 2005; Трубавіна І. М., 2003).

Тривале заробітчанство призводить до значного порушення функціонування системи сімейних взаємин, неправильних ролей подружжя у сім'ї, низької якості виконання сімейних обов'язків членами родини. Поміж подружжям виникають розлади та перепади настрою, закомплексованість, домінування залежності в поведінці, імпульсивність, що нерідко проявляється у неналежній поведінці, конфліктах. Найвагомішою є проблема дефіциту спілкування між подружжям (Венгер Г., 2013).

На жаль, на сучасному етапі діяльність фахівців педагогічної та соціальної сфер з дітьми трудових мігрантів ускладнена багатьма факторами, серед яких можна виділити: по-перше, відсутність чіткої нормативної бази з боку держави, яка б захищала права цієї категорії дітей; по-друге, нестачу відповідних методик і технологій роботи з дітьми і батьками з дистантних сімей і, по-третє, неузгодженість механізмів взаємодії спеціалістів соціальних служб з педагогічними працівниками загальноосвітніх навчальних закладів в роботі з учнями, батьки яких працюють за кордоном.

Проте чи не найважливішим фактором, що ускладнює процес надання кваліфікованої допомоги й підтримки дітям з дистантних сімей є відсутність достатнього рівня знань, умінь і навичок роботи з цими

дітьми у фахівців педагогічної та соціальної сфер. З огляду на це, нагальною постає потреба підготовки вчителів, соціальних педагогів, психологів шкіл до такого виду роботи під час навчання їх у вищих навчальних закладах або в процесі післядипломної освіти.

Готовність майбутнього педагога до взаємодії з дистантною сім'єю школяра – це якісно нова характеристика його професійно-педагогічної культури, зумовлена взаємовпливом ціннісного, технологічного, емоційного і рефлексивного компонентів, спроектована у сферу взаємодії з дистантною сім'єю (Куб'як Н. І., 2005).

Завдання соціально-педагогічної роботи з дітьми трудових мігрантів визначаються проблемами і потребами дітей, розв'язання яких вимагає як інтеграції виховних впливів на дитину у загальноосвітньому навчальному закладі, так і ведення обліку таких дітей, а також обов'язкове спілкування з дитиною шляхом бесід або консультування, формування об'єктивної самооцінки у неї, її життєвих планів, здійснення профорієнтації (Сподар В. С., 2000). Не менш важливою є корекція поведінки дитини, відвідування її вдома, вивчення умов життя, виховання та розвитку. Робота працівників шкільної психологічної служби з дітьми трудових мігрантів, їхніми батьками, соціальним оточенням є, по суті, компенсацією за залишкову модель соціальної політики, яка виштовхує людей на заробітки і призводить до дистантності сім'ї.

Однією з ефективних форм надання дітям трудових мігрантів кваліфікованої допомоги може бути здійснення соціально-педагогічного патронажу (Комісарова Т., 2008). Соціально-педагогічний патронаж – це взаємодія різних установ, спеціалістів для виховання дітей, їхньої соціалізації та адаптації до умов соціального середовища. Вона також передбачає надання різних видів освітньої, психологічної, виховної та посередницької допомоги дитині. Соціально-педагогічний патронаж здійснюється з метою: забезпечення психологічного комфорту, задоволення потреби в спілкуванні, потреби розуміння та відчуття власної проблеми; запобігання негативного впливу оточення (втягування до злочинних угруповань, вживання алкоголю, наркотиків, захоплення азартними іграми); мотивації до навчання, пізнання себе, розвитку своїх здібностей, потреби в самореалізації; створення умов для повноцінного спілкування з однолітками та дорослими; сприяння професійному спрямуванню дітей та підлітків (Комісарова Т., 2008).

В процесі здійснення соціально-педагогічної підтримки та патронажу учнів з дистантних сімей можуть використовуватися як індивідуальні, так і групові форми роботи. До індивідуальних належать бесіди й консультування, а до групових: тренінгові заняття (соціально-психологічні та соціально-педагогічні тренінги), ігри й використання засобів мистецтва. При застосуванні зазначених форм та методів у роботі з дітьми різного віку слід враховувати їхні вікові особливості.

Ще однією з форм роботи соціальних педагогів та психологів шкіл з дітьми, батьки яких працюють за кордоном є проведення просвітницьких програм та тренінгових вправ. Для батьків чи тимчасових опікунів дітей з дистантних сімей соціальний педагог разом з психологом повинні проводити «батьківський всеобуч» на різноманітні теми: «Труднощі та помилки в сімейному вихованні: їх причини та шляхи запобігання», «Проблеми спілкування батьків та дітей», «Що значить любити дітей» та ін. Також з родичами, які опікуються дітьми з дистантних сімей соціальні педагога мають здійснювати профілактичні бесіди на теми: «Формування навичок здорового способу життя», «Підліткова злочинність. Правова відповідальність за скоєння злочину», «Соціально-педагогічний супровід учнів у розв'язанні конфліктних ситуацій».

На жаль, проблеми дітей з дистантних сімей практично не виступають як окремий об'єкт уваги працівників освітніх закладів: питання їх вирішення рідко обговорюються на педрадах, на батьківських зборах, на засіданнях шкільної ради. Тому соціально-педагогічна та психологічна допомога дітям з дистантних сімей повинна забезпечуватися роботою не окремого соціального чи психологічного інституту, а базуватися на спільних зусиллях, рівноправному партнерстві та взаємодії фахівців соціальних служб і працівників загальноосвітніх навчальних закладів.

**Васильєв І. Б.**

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України*

### **ПРО ЦІЛЕСПРЯМОВАНЕ ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІЙНОГО ПРОДУКТУ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ «ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА»**

В ході дослідно-експериментальної роботи з формування технології вивчення курсу «Професійна педагогіка» в інженерно-педагогічних ВНЗ і факультетах одним з методичних підходів до вивчення курсу було визначено підхід, орієнтований на свідоме привертання уваги студентів до функційного продукту педагогічної системи – тих способів діяльності й спілкування, що використовують педагоги, які викладають курс «Професійна педагогіка». Відповідно, в ході дослідження було порушено питання про співвідношення одержуваних при підготовці педагогів профшколи двох видів продуктів – *психологічного* (цілеспрямовано формованих знаннях, умінь й навичках) й *функційного* (мимоволі засвоєних способів діяльності й спілкування, що використовують педагоги при формуванні психологічного продукту).

У цьому зв'язку була висунута гіпотеза про те, що функційний продукт, що формується при вивченні курсу «Професійна педагогіка», може бути зрівняним із продуктом психологічним. З метою

підтвердження або спростування цієї гіпотези були здійснені такі дії: 1) розроблена анкета для виявлення в діяльності діючого педагога ролі мимоволі засвоєних способів навчання й виховання; 2) у 2000–2001 рр. було проанкетовано в Україні: 221 науково-педагогічний працівник в 19 ВНЗ; 254 інженерно-педагогічних працівника ВПУ та ПТУ; 111 учителів загальноосвітніх навчальних закладів; 3) отримані в результаті анкетування дані було оброблено й систематизовано з розподілом педагогів-респондентів на групи залежно від базової вищої освіти.

Аналіз отриманих даних дозволив дійти загального висновку, що усереднені оцінки психологічного й функціонального продуктів (5,95 і 5,66 бала відповідно) за всіма обстеженими категоріями педагогічних працівників не виходять за межі 5% погрішності, що дозволяє констатувати відсутність істотних відмінностей між цими видами продуктів педагогічних систем. При цьому, у вчителів, що мають базову педагогічну освіту, спостерігається майже ідеальний збіг – 5,98 і 6,01 бала відповідно.

На підставі здійсненого аналізу результатів анкетування педагогів було зроблено такі висновки:

– висунута гіпотеза підтвердилася: функційний продукт, нецілеспрямовано отриманий у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх і діючих педагогів, може бути порівняний із продуктом психологічним, а в окремих випадках перевершувати його;

– процес викладання курсу «Професійна педагогіка» повинен бути організований таким чином, щоб увага студентів професійно-педагогічних спеціальностей і слухачів курсів підвищення кваліфікації була свідомо привернена до засвоєння крім психологічного продукту ще й функційного продукту педагогічної системи – тих способів діяльності й спілкування, що застосовує педагог, який здійснює освітній процес зі студентами й слухачами.

Для підтвердження отриманих у 2000–2001 рр. в Україні результатів дослідження ролі функційного продукту у професійній діяльності педагогів різних ланок системи освіти були здійснені аналогічні дослідницькі процедури у 2012 році в Республіці Казахстан, де автор працював у закладах професійно-педагогічної освіти і курсах підвищення кваліфікації педагогів професійної школи. При цьому інструментарій і методика обробки результатів були збережені.

Подібне дослідження має всі ознаки когортного аналізу, який широко застосовується в демографії, соціології, психології й низці інших гуманітарних наук. У нашому випадку під когортою при проведенні дослідження розумілася група людей однієї професії – педагоги.

У Казахстані дослідження здійснювалося в Алматинському коледжі будівництва й менеджменту (АКСіМ) Економічного коледжу Казахського економічного університету (ЕК КазЕУ) ім. Т. Ріскулова (м. Алмати). Загальне число респондентів становило 108 осіб.

Отримані в Україні й Казахстані дані було зведено й усереднені (табл. 1).

Таблиця 1

**Результати інтеркогортного аналізу,  
спрямованого на виявлення мимоволі засвоєних способів навчання й виховання,  
здійсненого на основі анкетування педагогів України та Республіки Казахстан  
у період з жовтня 2000 року по грудень 2012 року**

Країна	Кількість респондентів	Питання анкети	
		Оцініть, у якому ступені у Вашій педагогічній діяльності Вам допомогли психолого-педагогічні знання, уміння й навички, отримані в педагогічному вузі або курсах підвищення кваліфікації (у балах)	Оцініть, у якому ступені у Вашій практичній діяльності Вам допомогло використання способів професійної діяльності й спілкування Ваших колишніх педагогів (у балах)
Україна	586	5,95	5,66
Казахстан	108	5,78	5,94
<b>Разом / сер. значення:</b>	694	5,87	5,80

На підставі отриманих даних було зроблено висновок, що спеціальні педагогічні знання і мимоволі засвоєні способи навчання й виховання і в Україні, і в Казахстані, а тим більше усереднені значення по цих двох країнах, не виходять за межі погрішності вимірів, що дорівнює 5%. Відмінності між отриманими оцінками від педагогів різних ланок освіти України й Казахстану дорівнюють 0,07 бала, що, відповідно, становить усього 1,2%.

Таким чином, оскільки різниця в отриманих оцінках не виходить за межі статистичної погрішності вимірів, то можна констатувати відсутність відмінностей в оцінці педагогами спеціальних психолого-педагогічних знань і мимовільного засвоєння у процесі своєї власної освіти способів навчання й виховання. Іншими словами, на підставі здійсненого інтеркогортного аналізу можна констатувати *відсутність значимих відмінностей* між цілеспрямовано формованим психологічним продуктом освіти і мимоволі формованим функціональним продуктом педагогічної системи.

На цій підставі можна стверджувати, що висунута гіпотеза підтвердилася: функційний продукт, мимоволі одержуваний у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх і діючих педагогів, дорівнює цілеспрямованому формованому психологічному продукту, а в окремих випадках перевершує його.

Виходячи з останньої констатації, всім педагогам, що викладають курс профпедагогіки, було запропоновано:

а) продемонструвати студентам максимальний набір методів, методичних прийомів, засобів і форм навчання й виховання;

б) продемонструвати студентам максимально повний набір стилів педагогічного спілкування протягом усіх проведених з ними занять;

в) акцентувати увагу студентів на способах своєї діяльності й спілкування шляхом заповнення на кожній лекції, занятті, лабораторній роботі спеціальних карт виявлення функціонального продукту педагогічної діяльності.

На підставі запровадженого дослідження можна зробити такі висновки.

1. Дослідження ролі функційного й психологічного продукту, проведене методом когортного аналізу в Україні й Казахстані з інтервалом майже у 12 років, дозволило констатувати, що функційний продукт, мимоволі одержуваний у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх і діючих педагогів, дорівнює цілеспрямованому формованому психологічному продукту, а в окремих випадках перевершує його. Це вимагає того, що процес викладання курсу «Професійна педагогіка» має бути організований у такий спосіб, щоб увага студентів і слухачів була свідомо привернена до засвоєння крім психологічного продукту ще й функційного продукту педагогічної системи.

2. Свідоме формування функційного продукту в процесі підготовки педагогів як загальноосвітньої, так і професійної школи дозволяє корінним чином реформувати педагогічну освіту в країні. Відповідно, перспективним уявляється впровадження в Україні класичної європейської моделі університетської освіти, згідно з якою педагогічна підготовка здійснюється паралельно з базовою спеціальною підготовкою, або відразу після неї за послідовною схемою. При такому підході підготовку педагогів професійного навчання можна буде здійснювати не в спеціалізованих вузах, а у всіх університетах, що здійснюють підготовку фахівців з вищою освітою технічного, медичного, юридичного, економічного, аграрного й інших профілів. Відповідно, при використанні європейської моделі університетської освіти, від спеціалізованих професійно-педагогічних (інженерно-педагогічних) вузів і факультетів поступово можна буде відмовитися.

3. В контексті проведеного дослідження подальшого вивчення й розробки вимагають: екстраполяція системно-компетентнісного підходу на процес формування змісту різних гуманітарних дисциплін, що викладаються у професійно-педагогічних ВНЗ і факультетах; уточнення змісту й структури кожного компонента професійно-педагогічної компетентності педагога професійного навчання, виявленого в ході дослідження, а також розробка способів діагностики їх сформованості; формування й розвиток організованої термінологічної системи в сфері професійної педагогіки; розробка способів діагностики компонентів професійної вихованості; розвиток професіографічного підходу до підготовки фахівців.

**Васильєва О. А.**

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

## **ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ**

Сучасний стан розвитку практичної психології в Україні свідчить, що найбільш актуальними її напрямками розвитку є психологія управління та організацій, практична психологія освіти, психологія сім'ї, політична психологія, профорієнтація і профвідбір. На сьогоднішній день практичний психолог в закладах освіти розглядається як фахівець із соціально-психологічної роботи з дорослим населенням в умовах освітніх і спеціалізованих установ. Практичний психолог закладів освіти забезпечує цілеспрямовану психологічну допомогу і підтримку ефективного психофізіологічного розвитку різноманітних категорій дітей і молоді, сприяє їхньому становленню в умовах життєдіяльності, надає психологічну допомогу сім'ї, різним виховним закладам, допомагає підліткам у період їхнього соціального і професійного становлення. В зв'язку з інтенсивним зростанням освітніх потреб нагальною стає необхідність підвищення якості професійної підготовки фахівців – майбутніх психологів. Саме тому професійна підготовка психологів у вищих педагогічних навчальних закладах повинна передбачати формування таких знань, які орієнтують майбутніх фахівців у виробленні максимально адекватної моделі майбутньої трудової діяльності як комплексної інтегрованої системи з усіма її структурними та динамічними компонентами.

**Мета статті** – проаналізувати проблеми підготовки психологів до роботи в закладах освіти та можливі шляхи вдосконалення підготовки майбутніх фахівців до роботи в системі освіти.

Компоненти змісту освітньої діяльності розглядали М. Р. Бітянова, Н. Г. Обухова, Ю. В. Слюсарев (психолого-педагогічний супровід); А. Г. Асмолов, І. А. Волошина, І. В. Дубровіна, А. Г. Лідерс, А. С. Ткаченко (психологічна підтримка); допомога, захист, сприяння розвитку особистості, її становленню і самореалізації. Вивчення практичного передового досвіду практичної психології, формування професійної

майстерності та самовдосконалення розкривають Г. О. Балл, І. А. Зязюн, Н. І. Пов'якель, В. В. Рибалка. Підготовку практичного психолога сучасні дослідники розглядають через розвиток у майбутніх фахівців професійного мислення (С. Д. Максименко, В. В. Панок, Г. О. Хомич); соціальної активності (О. Ф. Бондаренко, Л. В. Долинська); професійної компетентності (І. А. Зязюн, В. Г. Панок, В. А. Семиченко); підготовку до науково-дослідницької діяльності (П. П. Горностай, Л. М. Карамушка, С. Д. Максименко); формування світогляду (В. В. Моргун, Н. В. Чепелева) тощо. К. А. Абульханова-Славська, М. Р. Бітянова, Ю. З. Гільбух, К. М. Гуревич, І. В. Дубровіна, В. Г. Панок узагальнили досвід в області організації і функціонування психологічної служби в системі освіти, науково обґрунтували її практичну організацію.

Розглядаючи проблему підготовки кваліфікованого практичного психолога, дослідники пропонують багаторівневу систематизацію цього процесу. В. Г. Панок вважає, що зміст освіти практичного психолога будь-якої галузі передбачає три рівні: загальнотеоретична основа психології; теоретико-методична основа конкретного напрямку практичної психології; спеціалізація у конкретному виді практичної психології, що фактично полягає у наявності системи практичних навичок та вмінь, а також у володінні конкретними технологіями професійної діяльності (Панок В. Г., 1999). Кожен з названих рівнів стосується фахової підготовки практичного психолога, в якій можна виділити теоретичний та практичний компоненти. Розглянемо співвідношення між даними рівнями та компонентами.

Теоретичний компонент включає формування фахових знань з таких нормативних навчальних дисциплін: введення в професію, загальна психологія, диференційна психологія, вікова психологія, психологія розвитку, педагогічна психологія, соціальна психологія, психологія особистості, організація психологічних служб. Крім того, майбутньому психологу необхідно володіти знаннями з основ педагогіки, теорії виховання, дидактики та школознавства. Педагогічні знання сприяють розвитку діагностичних та прогностичних вмінь психолога при вирішенні ним психологічних проблем щодо труднощів виховання і навчання, підвищення продуктивності педагогічної діяльності вчителя та оптимізації психічного розвитку учня в умовах педагогічного впливу. Теоретичний компонент відповідає першому рівню змісту освіти – загальнотеоретичному.

Практичний компонент передбачає формування практичних умінь і навичок на основі фахових знань з таких нормативних навчальних дисциплін: основи психодіагностики, основи психоконсультації та психокорекції, основи психотерапії, профілактика та психокорекція відхилень у поведінці, тощо. Такі професійно важливі знання належать до теоретичного компоненту і становлять другий рівень фахової підготовки психолога до роботи в системі освіти – теоретико-методичний.

Відповідно до компетентнісного підходу, найбільше значення у практичному компоненті фахової підготовки психолога до роботи в системі освіти відіграють вміння та навички проведення діагностичної, розвивально-корекційної та консультативної психологічної діяльності. Формуванню даних вмінь та навичок сприяє проходження студентами психологічної практики різних видів: психодіагностичної, психокорекційної та стажистської, яка включає реалізацію комплексних практичних завдань з діагностики, корекції, розвитку та консультації учнів. Сформовані професійні вміння та навички становлять третій рівень змісту фахової підготовки практичного психолога в закладах освіти – спеціалізований. Отже, теоретичний компонент змісту фахової підготовки психолога включає перший та другий рівні, а практичний компонент включає третій рівень.

До основних видів професійної діяльності практичного психолога закладів освіти належать психодіагностична, розвивально-корекційна, консультативна, просвітницька та організаційно-методична робота (Петушкова Л. П., 2009). Психопрофілактична діяльність психолога реалізується за допомогою переважно просвітницької роботи з учнями та батьками, але може здійснюватись і у формі психологічного консультації на основі результатів психодіагностичного обстеження. Тобто, психопрофілактика передбачає надання комплексної психологічної допомоги, тому її виокремлюють як специфічний за своєю метою вид практичної діяльності шкільного психолога (Приходько Ю. О., 2008). В роботі практичного психолога системи освіти, окрім видів, розрізняють напрями професійної діяльності, реалізація яких становить зміст його посадових обов'язків. До даних напрямів належать: дослідження адаптації учнів до навчання в початковій та середній школі, профілактика шкільної дезадаптації; профорієнтаційна робота з учнями 9-х та 11-х класів; дослідження адаптації учнів до навчання в профільних 10-х класах. Завдання кожного з названих напрямів, а також окрему роботу з учнями «групи ризику», можливо реалізувати на основі всіх видів професійної діяльності психолога (Бітянова М. Р., 1998; Приходько О. Ю., 2008).

Отже, результатом фахової підготовки практичних психологів до роботи в системі освіти є сформована готовність до здійснення психологічної роботи на рівні її змісту, форм та методів. Проте досвід роботи у виз. свідчить, що молоді спеціалісти, володіючи знаннями про зміст, види та форми роботи шкільного психолога, а також відповідними практичними вміннями та навичками, не мають необхідного уявлення про особливості практичної роботи в навчальному закладі. На практиці це призводить до фактичного зведення їхньої діяльності до психологічного супроводу вчителів у реалізації ними педагогічних завдань. Такі наслідки пов'язані з тим, що протягом фахової підготовки у студентів формуються названі знання та вміння без урахування посадових можливостей майбутнього фахівця, адже посада практичного психолога у будь-якому навчальному закладі, зокрема у школі, передбачає відповідну унормованість та правову регламентацію. Ми пропонуємо удосконалити зміст фахової підготовки психологів на основі



аналізу їхньої професійної діяльності у закладах освіти з точки зору посадових обов'язків, які регламентуються відповідними нормативно-правовими документами (Панок В. Г., 2005).

При вирішенні проблеми у нормативно-правовому аспекті знімається питання про організацію діяльності майбутнього практичного психолога в процесуальному плані. Іншими словами, зміст фахової підготовки шкільних психологів повинен допомогти їм алгоритмізувати свою майбутню професійну діяльність, спрямовану на реалізацію основних посадових завдань. Саме тому до теоретичного компоненту фахової підготовки психолога необхідно ввести відповідні знання з метою вирішення проблеми його готовності до здійснення професійних та посадових функцій в нормативно-правовому полі. Формування цих знань технологічно структурує теоретичну підготовку майбутнього фахівця, що включає: формування фахових знань з психологічних навчальних дисциплін; формування знань щодо нормативно-правової регламентації професійної діяльності психолога; теоретична готовність до здійснення професійних та посадових функцій психолога. Знання щодо нормативно-правових засад професійної діяльності практичного психолога включають: загальні положення щодо організації психологічної служби системи освіти України: принципи, мету, завдання, зміст та основні напрями діяльності практичного психолога у загальноосвітньому навчальному закладі; нормативно-правову регламентацію діяльності практичного психолога школи: його офіційний статус, систему підпорядкування, відповідальність, посадові обов'язки та права; зміст основних нормативно-правових документів, що регламентують роботу психолога у навчальних закладах (закони, положення, накази, інструкції, постанови); зміст посадової діяльності психолога загальноосвітнього навчального закладу: планування, організація та порядок проведення психодіагностичної, психоконсультативної, просвітницької, організаційно-методичної та розвивально-корекційної видів робіт; ведення документації, робота психологічного кабінету та кабінету психологічного розвантаження.

Вище названі знання формують у свідомості студентів теоретичну модель майбутньої професійної діяльності психолога закладів освіти, яка передбачає реалізацію посадових функцій в системі адміністративного та методичного підпорядкування в умовах нормативно-правової регламентації (Кучеренко Є.В., 2011).

Таким чином, удосконалення діяльності психологічної служби в сучасних умовах розвитку освіти потребує оновлення її організаційних засад, внесення змін в існуючі нормативно правові документи. Потребує, зокрема удосконалення самого освітнього середовища вищої школи. Отже, постає необхідність вдосконалення підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі, створення психолого-педагогічних умов, які б сприяли розвитку їх самоактуалізації. На основі проведеного аналізу можна зробити висновок про те, що сучасна підготовка майбутніх фахівців до роботи у психологічній службі загалом та системі освіти зокрема буде ефективною за таких умов: спрямування навчальної діяльності і практичної підготовки студентів на формування особистісних рис, суттєвих для успішної професійної діяльності та спеціальних професійних якостей майбутніх фахівців; поєднання різних форм організації навчально-виховного процесу та використання активних методів навчання; системної та систематичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Отже, для вдосконалення процесу підготовки майбутніх практичних психологів доцільним є надання переваги інтерактивним формам організації освітнього процесу; створення ефективної системи фундаментальної загально психологічної, професійної підготовки, створення міждисциплінарних освітніх програм та модулів, висвітлення діяльності психологічної служби у періодичних виданнях університету, впровадження інноваційних технологій.

**Гладкова В. М.**

*Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського*

**Пожарський С. Д.**

*Санкт-Петербурзький Інститут психології та акмеології*

## **АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ**

В умовах динамічного розвитку всіх сфер життя вкрай необхідно формувати та удосконалювати соціальну і професійну активність фахівця, його відповідальність за результати своєї професійної діяльності, здатність навчатися протягом усього життя. Формуванню здатності до особистісно-професійного саморозвитку сприяє застосування акмеологічних технологій особистісного і професійного розвитку.

Акмеологічні технології націлені на розвиток внутрішнього потенціалу, підвищення професіоналізму та адаптаційних можливостей майбутніх фахівців освітньої сфери. Основне завдання акмеологічних технологій – сформулювати та закріпити у самосвідомості фахівця (як діючого, так і майбутнього) необхідність у саморозумінні, саморозвиткові та самореалізації, уможливується за допомогою різних прийомів і технік самоактуалізації особистісного та професійного «Я».

Виходячи з таких позицій, акмеологічні технології визначаються як методи або способи розвитку особистості майбутнього фахівця освітньої сфери до високого рівня професіоналізму. Акмеологічні

технології корекційно-розвивального навчання – це цілеспрямована система професійних акмеологічних дій, що орієнтована на комплексне подолання проблем розвитку та удосконалення професіоналізму, відновлення резервів особистості фахівця освітньої сфери і включення його в повноцінний процес розвитку з подальшою успішною адаптацією в професійному середовищі.

Ми розглядаємо можливість формування у майбутніх фахівців в рамках акмеологічної технології розвитку аутопрофесійної компетентності загалом і аутопсихологічної компетентності, зокрема, формою реалізації якої обрано акмеологічний тренінг саморозвитку.

Алгоритм формування аутопрофесійної компетентності передбачає послідовну реалізацію таких стадій: актуалізація особистісно-професійних проблем; формування суб'єкта самоперетворювальної діяльності; завдання орієнтовної основи самоперетворювальних дій; формування операційно-технологічної складової самоперетворювальної діяльності; перехід від зовнішніх (матеріалізованих) до внутрішніх (психологічних) дій.

На основі цього алгоритму була розроблена типова структура технологічного модуля, а саме розвивальних тренінгів. Завданнями акмеологічного тренінгу саморозвитку є: формування суб'єкта саморозвитку; підвищення аутосенситивності; підвищення інструментальної гнучкості в особистісній та професійній сферах; навчання засобам керування психічними станами в зазначених сферах; накреслення перспектив подальшого особистісного та професійного зростання. Акмеологічний тренінг спрямований, перш за все, на створення умов для саморозкриття його учасників і самостійного пошуку способів вирішення власних психологічних проблем, на прогнозування свого особистісного і професійного розвитку, націленого на досягнення вершин (акме) на цьому шляху.

Ми пропонуємо систему акмеологічних тренінгів, тому що будь-який соціально-психологічний або акмеологічний тренінг націлений на формування, вдосконалення якихось певних якостей, властивостей особистості. При цьому мається на увазі, що після проходження одного тренінгу менеджер за своїми особистими міркуваннями може вибрати інший, часто навіть ніяким чином не пов'язуючи його з попереднім. Тут може приваблювати незвичність назви, престижність, мода і т.д. Ми ж базуємося на системному підході в розвитку і вдосконаленні людини. За наслідками проходження базового акмеологічного тренінгу розвитку кожен учасник може за допомогою тренера не лише вибрати оптимальний (особисто для нього!) порядок проходження тренінгів, але і користуватися посттренінговою підтримкою, акмеологічним супроводом. Він готовий до цілеспрямованої психічної роботи по зміні особистісних рис і поведінкових характеристик, тобто до формування аутопсихологічної компетентності.

Тренінги передбачають акмеологічний вплив, який базується на інтеграції методів групової роботи з методами індивідуальної роботи (з фасилітатором – керівником тренінгу).

Система акмеологічних тренінгів самовдосконалення спрямована на опанування певних знань у галузі акмеології, психології, педагогіки та інших наук; розвиток здібностей фахівця (загальних і спеціальних – відповідно мети конкретного тренінгу і запитів учасників); формування умінь адекватно сприймати себе та оточуючих. У процесі участі у таких тренінгах відпрацьовуються та корегуються норми особистісного поведіння та міжособистісної взаємодії, розвивається здатність швидко й чітко реагувати на конкретну ситуацію, швидко перебудовуватися залежно від створених умов, складу учасників групи та інших умов.

Система акмеологічних тренінгів самовдосконалення побудована й базується на таких методологічних принципах: суб'єктності, життєдіяльності, потенціального й актуального, моделювання, операційно-технологічний, зворотного зв'язку. Використовуються також принципи: щирості, довірчості й конфіденційності.

Система акмеологічних тренінгів самовдосконалення побудована за принципом кумулятивної шкали, коли «кожний наступний елемент включає в себе усі попередні, проте може розглядатися і окремо».

Проведення акмеологічного тренінгу включає три основні етапи: підготовку; проведення циклу занять; аналіз та оцінку досвіду тренінгу та його ефективності.

На етапі підготовки акмеологічного тренінгу належить скласти програму тренінгу з урахуванням замовлення (що саме підлягає вдосконаленню) і специфіки професійної діяльності передбачуваних учасників тренінгу. За метою програми акмеологічні тренінги можна поділити на два класи: спеціалізований тренінг; універсальний тренінг.

Спеціалізований тренінг спрямований на формування та удосконалення умінь у певній сфері саморозвитку (наприклад, підвищення стійкості до стресових ситуацій, толерантності до невизначеності і екстремальності, управління часовим ресурсом і т.п.).

Універсальний тренінг припускає формування базових навичок самоврядування:

– в емоційній сфері – зняття м'язової психічної напруженості, відпрацювання навичок позитивного самосприйняття й ін.;

– у когнітивній сфері – навчання прийомам поліпшення пам'яті, концентрації уваги, гнучкості мислення, креативності, мовної гнучкості й ін.;

– у мотиваційно-смысловій сфері – навчання прийомам усвідомлення і формулювання цілей, нарощування спонукальної цілі, особистісної гнучкості тощо.

Система акмеологічних тренінгів (САТР) розвитку є доволі гнучкою і передбачає вибір кожним учасником ланцюжка тренінгів відповідно до власних запитів.

Розглянуту систему акмеологічних тренінгів розвитку професіоналізму можна рекомендувати як один із найважливіших елементів професійної підготовки і перепідготовки майбутнього фахівця освітньої сфери, його особистісного розвитку, тобто під час створення авторської системи професійної діяльності фахівця.

**Гомонюк О. М.**

*Хмельницький національний університет*

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

Діяльність педагога – це зона довіри між людьми, шлях до їхнього взаєморозуміння, взаємодопомоги, взаємовідповідальності. Обов'язковими рисами цього фахівця мають бути емпатійність, психологічна грамотність, делікатність. Людина, яка обрала цю професію – це гуманна людина, в якій добре розвинуто комунікативні та організаторські здібності, вона володіє високою духовною та загальною культурою, почуттям такту.

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

Вивчення проблеми професійної компетентності фахівців переконує, що компетентність поєднує в собі загальнолюдські, професійно значущі цінності, гнучкість професійного мислення, знання, вміння, здатність до самореалізації (Н. Кузьміна, О. Лебедєва, Л. Лук'янова, А. Маркова, М. Розов та інші).

Так, знаний російський науковець Н. Кузьміна вважає, що структура суб'єктних чинників охоплює: тип спрямованості, рівень здібностей та компетентність, в яку входять спеціально-педагогічна, методична, спеціально-психологічна, диференціально-психологічна, аутопсихологічна компетентність (Кузьміна Н. В., 1990).

На думку І. Зимньої, є три основних компонента цієї факторної структури: особистісний, індивідуальний (або індивідуально-педагогічний) і професійно-педагогічний. Останній компонент структури включає професійні знання та уміння. Отже, це професійна компетентність, що визначається за предметним підґрунтям тих наук, внесок яких в її формування вважається провідним (педагогіка, методика, соціальна та диференціальна психологія), та рівню саморозвитку (Зимняя І. А., 2003).

А. Маркова структуру суб'єктних властивостей розкриває через такі блоки характеристик:

1. Об'єктивні характеристики:

- професійні, психологічні, педагогічні знання;
- професійні уміння.

2. Суб'єктивні характеристики:

- професійні, психологічні позиції, установки;
- особистісні особливості (Маркова А. К., 1995).

На думку автора, професійно компетентною є «така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя, в якій досягаються гарні результати у навченості та вихованості школярів (ці сторони складають п'ять блоків професійної компетентності)» (Маркова А. К., 1995).

Значною перевагою цього підходу, як справедливо вважає І. Зимняя, є те, що всі характеристики професійної компетентності співвіднесені зі сторонами праці вчителя, зокрема: його технологією – власне педагогічною діяльністю, педагогічним спілкуванням та особистістю вчителя (Зимняя І. А., 2003).

Дослідниця сформувала чотири групи, що входять в структуру суб'єктивних властивостей (якостей, характеристик, факторів):

1. Психофізіологічні (індивідні) властивості суб'єкта як передумови здійснення ним суб'єктної ролі, що виступають в якості задатків;

2. Здібності;

3. Особистісні властивості, котрі включають спрямованість;

4. Професійно-педагогічні та предметні знання й уміння як професійна компетентність у вузькому значенні (Зимняя І. А., 2003).

Отже, професійна компетентність становить інтеграцію досвіду, теоретичних знань, практичних умінь та значущих для педагога особистісних якостей.

Педагоги Австрії визначають такі ключові компетентності:

– предметна компетентність (subject-matter competence) – можлива в контексті передачі знань і незалежному оперуванні знаннями та їх критичним відбиттям;

– особистісна компетентність (personal competence) – розвиток індивідуальних здібностей і талантів, обізнаність у власних сильних і слабких сторонах, здатність до самоаналізу, динамічні знання;

– соціальна компетентність (social competence) – здатність брати відповідальність, співпраця, ініціатива, активна участь, відкритість до світу та відповідальність за навколишнє середовище, уміння працювати в команді (що охоплює традиційне поняття робочої етики) та здатність спілкуватись;

– методологічна компетентність (methodological competence) – є вимогою для розвитку предметної компетентності, означає гнучкість, самоспрямоване навчання, здатність до незалежного розв'язання проблем, самовизначення.

У визначенні компетентностей бельгійські експерти застосовують такі критерії: багатовимірність, прозорість та багатофункціональність. До них, на думку авторів, належать:

– соціальні компетентності – активна участь у житті суспільстві, багатокультурний вимір і поняття рівних можливостей;

– комунікативні компетентності – наполегливість, уміння відповідати за себе та приймати зрілі рішення, уміння співпрацювати;

– мотиваційні компетентності – здатність до винахідництва та до навчання, творчість і винахідливість, гнучкість та адаптивність.

Фінські автори (Отала, 1996) так розподілили компетентності:

– пізнавальна компетентність – знання та навички, уміння оперувати в умовах змін і вмотивованість;

– соціальна компетентність – здатність до співпраці, розв'язання проблем, взаєморозуміння;

– педагогічні та комунікативні компетенції – здатність до оперування інформацією, до навчання;

– стратегічні компетентності – мати орієнтацію на майбутнє.

Німецькі педагоги вважають, що фундаментальними компетентностями є такі:

– навчальна компетенція – інтелектуальні, методологічні або інструментальні ключові знання;

– соціальні компетентності – здатність розв'язувати конфлікти, співпраця, робота в команді;

– ціннісні орієнтації – соціальні, демократичні й індивідуальні, що досягаються завдяки вмінню жити у громаді та поділяти демократичні цінності.

Ключові компетентності, визначені педагогами Нідерландів, тісно пов'язані із загальноосвітніми цілями, зокрема: розвиток особистості, підготовка особистості до ринку праці, розвиток відповідального громадянина. Виходячи з цього, науковцями названо такі ключові компетентності:

– здатність до самонавчання;

– впевненість та уміння обирати напрямок розвитку;

– вміння розв'язувати проблеми, застосовувати різні альтернативи для дії, грати різні ролі, співпрацювати та знаходити творчі рішення;

– компетентності для ефективного набуття нових здібностей – основні академічні компетентності, аналітичні здібності, здатність до навчання, вміння концентруватись (Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program).

Українські науковці О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко вважають, що компетентності є своєрідними комплексами знань, умінь і ставлень, що набуваються в навчанні й дозволяють людині розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах проблеми, що є характерними для різних сфер діяльності (Пометун О., 2005).

А. Хуторський визначає поняття «компетенція» як сукупність взаємозв'язаних якостей особистості: знань, умінь, навичок та способів діяльності, а компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією. Освітня компетенція – це певний рівень розвитку особистості, котрий пов'язаний з якісним опануванням змісту освіти (Хуторской А., 2003).

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

1) ціннісно-смілова компетенція (ціннісні орієнтири, здатність розуміти навколишній світ, механізми самовизначення та ін.);

2) загальнокультурна компетенція (глибоке збагнення наукової картини світу, проникнення в національну й загальнолюдську культуру, знання сімейних, релігійних, професійних традицій);

3) навчально-пізнавальна компетенція (сукупність компетенцій у сфері пізнавальної, аналітичної діяльності, організації цілепокладання, планування);

4) інформаційна компетенція (уміння шукати, аналізувати, узагальнювати, перетворювати, зберігати інформацію за допомогою засобів одержання інформації та інформаційних технологій);

5) комунікативна компетенція (знання мов і законів спілкування, установлення контактів з об'єктами спілкування, навички роботи в групі й т.д.);

6) соціально-трудова компетенція (володіння знаннями та досвідом у сфері суспільної, соціально-трудової діяльності, побудова сімейних стосунків, професійне самовизначення, етика трудових і громадських взаємин та ін.);

7) компетенція особистісного самовдосконалення (засвоєння способів фізичного, морального, емоційного розвитку, екологія праці, турбота про здоров'я і гігієну, саморегуляція діяльності) (Хуторской А., 2003).

Для нашого дослідження особливого значення набувають спроби дослідників виокремити професійні компетенції фахівця в галузі освіти. Так, М. Лук'янова в процесі визначення критеріїв психолого-педагогічної компетентності вчителя орієнтується на провідні ідеї особистісно-орієнтованої освіти й називає основним критерієм спрямованість на учня як провідну цінність праці педагога та його потребу в самопізнанні й самозміні своєї особистості, способів діяльності відповідно до зміни особистості учнів (Лук'янова М. И., 2007).

Л. Заніна та Н. Меншикова професійну компетентність визначають як сукупність індивідуальних властивостей особистості, що полягають у специфічній чутливості до об'єкту, засобів, умов педагогічної праці та створення продуктивних моделей формування шуканих якостей в особистості учня (Заніна Л. В., Меншикова Н. П., 2003).

О. Соловова, В. Сафонова та К. Махмурян під час розробки атестаційних вимог до вчителя іноземної мови використовують діяльнісний підхід у визначенні ключових компетенцій. На їхню думку, учитель для виконання своїх основних функцій (викладання, позаурочної, методичної й навчально-наукової діяльності, роботи з батьками) повинен володіти такою сукупністю компетенцій:

1) соціально-психологічною компетенцією, пов'язаною з готовністю до розв'язання професійних завдань;

2) комунікативною та професійно-комунікативною;

3) загальнопедагогічною (психолого-педагогічною й методичною);

4) предметною компетенцією за своєю спеціальністю;

5) професійною самореалізацією (Специалисты с высшим образованием (профессионалы). Большая группа 2 / Международная стандартная классификация занятости – МСКЗ–88 в, 1999).

Розглядаючи зміст професійної компетентності фахівців, необхідно відзначити складну, динамічну систему мотивів, особистісних поглядів і цілей, котра постійно розвивається. Вона містить індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації у дійсності та підходи щодо розв'язання завдань і включає такі компоненти:

– компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку особистості фахівця як основу всієї інтегральної компетентності;

– професійну творчість діяльності, що охоплює спрямованість на системний пошук засобів та прийомів вирішення проблем професійної діяльності;

– системне та модельне мислення як необхідну умову організації та здійснення управлінської праці при розв'язанні складних нестандартних завдань;

– конкретно-предметні знання, що є підґрунтям формування компетентності;

– праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність в процесі розв'язання різних проблем професійної діяльності.

З метою здійснення моніторингу процесу підготовки випускників та реалізації компетентнісної моделі фахівця ми розробили інструментарій вимірювання компетентності. Засоби оцінювання, на нашу думку, мають виявляти як змістовий, так і діяльнісний компоненти підготовленості випускника. Адже вони передбачають демонстрацію компетенцій або їх застосування в конкретній ситуації.

Цей шлях передбачає такі індикатори компетентності:

1) складання портфоліо студентів;

2) застосування в навчальному процесі практико-орієнтованих і ситуаційних завдань;

3) обов'язковий публічний захист проектних робіт;

4) введення в практику вхідного, проміжного і підсумкового контролю тестування;

5) збільшення кількості видів самостійної роботи, що дозволяють студентам демонструвати свої компетенції.

На основі комплексної оцінки, що здійснюється за допомогою розглянутих засобів вимірювання, ми можемо зробити висновок про сформованість компетентності студентів-випускників. Розв'язання цього питання допоможе підготувати майбутнього педагога, здатного задовольнити соціальне замовлення суспільства, і підвищити якість освітнього процесу у ВНЗ.

**Горяїнова Л. Д.**

*Хмельницький базовий медичний коледж*

## **ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ ОПОРНИХ СИГНАЛІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ**

Основна мета професійної освіти в сучасних умовах полягає в забезпеченні розвитку потреб особистості в оволодінні професією, в підготовці конкурентоспроможних, компетентних, соціально активних і професійно-мобільних кваліфікованих робітників, здатних до самоорганізації, самореалізації, самоосвіти, професійного розвитку, творчої праці та відповідального виконання своїх професійних функцій відповідно до вимог національних стандартів якості.

У виконанні завдань підготовки майбутніх фахівців значну роль відіграють сучасні педагогічні технології, які призначені синтезувати й уніфікувати традиційні та нові методи навчання, роблячи акцент не на методах викладання, а на методах навчання, тобто у перетворенні студента на активного суб'єкта власного навчання, який має індивідуальну траєкторію свого розвитку відповідно до вимог національних освітніх стандартів, змін на ринку праці та власних потреб у професійних знаннях і вміннях. При цьому викладач має відігравати роль проектувальника, організатора, координатора, помічника та радника із домінуючою консультативно-координуючою функцією (Костюченко М. П. 2001).

Ідея кодування знань з'явилась ще в 60-і роки. У 1965 році в Німеччині вийшов методичний посібник з історії, в якому кожна тема подавалась у вигляді умовних символів та письмових пояснень до них. У підручниках в кінці розділів розташовується умовна «аудиторна дошка» із схемами, кресленнями і записами, які при поясненні повинен відтворити викладач. Так поступово почала розвиватися ідея навчання студентів на підставі компактних опорних сигналів, які є не що інше як умовні зображення-символи подій, фактів, явищ.

Отже, умовне зображення-символ є схематичним відображенням відповідного змісту. У ході наукових експериментів було переконливо доведено, що сутність інформації, зображеної схематично, краще засвоюється студентами на уроках, вони стають опорою для студента в його інтелектуальній діяльності. Умовні знаки ніби фіксують образи, що виникають у нашій уяві.

Сигнал (від лат. *signum* – знак) – знак, фізичний процес або явище, яке несе інформацію про будь-яку подію. Якщо сигнал несе інформацію, то очевидно, що опорний сигнал несе опорну (головну, базову) інформацію, спираючись на яку можна відтворити і деякі пов'язані з нею речі, які реально не присутні в опорному носії. Ця властивість опорного сигналу, як стимул до розкриття суті всього обсягу інформації, використовується для організації навчальної діяльності студентів.

Структурування навчального матеріалу створює укрупнені, узагальнені дидактичні одиниці одночасного вивчення. Скорочення часу на вивчення цього матеріалу не ставиться за головну мету, хоча таке скорочення до 15–20% має місце.

Один з методів, автором якого слід вважати В. Ф. Шаталова (не зважаючи на розбіжність поглядів щодо існування цього методу), викликає і в наш час інтерес педагогічної науки. В 1971 році В. Ф. Шаталов запропонував організаційно-методичну систему навчання, що має в своїй основі так звані опорні сигнали. Однією з особливостей методу В. Ф. Шаталова є вивчення навчального матеріалу укрупненими дидактичними одиницями. Дидактичною одиницею може бути сукупність питань або груп задач, які опрацьовуються на протязі одного заняття. Ця одиниця знань повинна бути стійкою до зберігання в пам'яті і слугувати свого роду генетичною базою для наступного нарощування нових часток знань.

Зростаючий потік інформації сьогодення в межах кожної навчальної дисципліни вимагає раціональних способів її сприйняття. Не є виключенням і навчальний матеріал клінічної дисципліни «Інфектологія». Можливість структурувати навчальний матеріал, виділяти базову інформацію за методом опорних сигналів дозволило не тільки урізноманітнити методику викладання дисципліни, але й долучитися до кращих характеристик даного методу.

Особливість медичної науки полягає в обов'язковій візуалізації теоретичних знань, нерозривному зв'язку із різного характеру практичними навичками. Саме перший крок в цьому напрямку відбувається під час роботи з інформацією, що міститься на опорних сигналах. Концентрована інформація опорних сигналів сприяє довготривалому збереженню її в пам'яті, що відповідає вимогам національних стандартів якості підготовки спеціалістів.

Найбільшу користь мають завдання, що дають змогу зафіксувати в пам'яті окремі симптоми хвороби, здобути вміння порівнювати та розрізняти хвороби з подібними та відмінними ознаками, тобто здійснювати повноцінний професійний тренінг на доклінічному етапі. Опорні сигнали мануальних практичних навичок підвищують ефективність професійного тренінгу оволодіння медичною технікою. Все це значно полегшує виконання відповідної роботи біля ліжка хворого, надає студенту впевненості в своїх силах, призводить до успіху.

Для успішної, результативної роботи за цією методикою необхідна досить тривала підготовка, розробка матеріалів опорних сигналів, апробація їх для з'ясування придатності та доцільності їх застосування. Суттєве значення має адаптація студентів до роботи з опорними сигналами, спроможність їх оперувати такого роду концентрованою інформацією.

Нестійкість показників навчального процесу пов'язана з домінуючим впливом викладача на навчально-пізнавальну діяльність студентів через педагогічні прийоми, які становлять суб'єктивний бік методу. Тому, як відзначає (Смірнов С. О., 2001), методика відіграє роль діяльності, як ремесла. Емпіричне походження методики, переважання суб'єктивного чинника при її розробленні та відтворенні має суттєве значення. Гнучкість методу, його здатність бути «...засобом реалізації як репродуктивної, так і творчої діяльності, з врахуванням її змісту та складності...» (Орлов В. І., 2010), ще не гарантує досягнення цілей заняття через наявність непередбачених навчальних ситуацій, відносно значного суб'єктивного чинника, як перешкод розв'язання поставлених завдань.

В даному разі ефективність методики використання опорних сигналів залежить від досвіду та майстерності викладача, створеної ним позитивної мотивації навчання та сприятливого емоційного фону.

Але питання полягає ще і в тому, чи можна продовжити процес подальшого удосконалення цих опорних схем? Можна і потрібно. З впевненістю можна сказати, що немає одного-єдиного найкращого способу кодування навчальної інформації, все визначається навчальною метою, задачами, ситуацією.

Як відомо, добре продумані графічні зображення дають можливість подати складне питання у вигляді кількох детальних пунктів, зобразити їх в умовній формі, з тим, щоб сконцентрувати увагу студентів на сутності проблеми, допомогти охопити всі виділені моменти в цілості. Значно допомагає студентам візуалізація в засвоєнні базових знань.

Методична система В. Ф. Шаталова є носієм інноваційних ідей, що спонукають до творчого підходу в процесі підготовки майбутніх фахівців, в тому числі і медичної професії. Творчий підхід до навчання полягає, по-перше, в незвичній методиці викладання, по-друге, в наданні певної самостійності студентам, по-третє, в конструюванні і виготовленні нового і незвичного виду інформаційної наочності – опорних сигналів, які провокують виникнення та розвиток асоціативного, логічного та аналітичного мислення.

Робота з опорними сигналами вимагає особливої організації занять. Студентів цікавить незвичне подання нового матеріалу, можливість імпровізувати, пропонувати свою інформацію – тобто активно приймають участь в процесі навчання, перетворюються з пасивних спостерігачів в активних діючих осіб.

**Висновки.** По-перше, в процесі міркування за допомогою асоціативного мислення, студент розвиває логіку, аналізує при цьому і робить висновки. Таким чином, утворюється симбіоз асоціативного, логічного та аналітичного мислення, який сприяє усвідомленому навчанню, творчому підходу до засвоєння корисної інформації. По-друге, творчий підхід до процесу навчання не тільки підвищує якість знань, вмінь та навичок студентів-майбутніх медичних працівників, він стимулює також педагогічних працівників до активного, ефективного викладання, пошуку нових форм і методів навчання, самоосвіти, самовдосконалення, самовиховання. По-третє, викладач не може зупинитись на досягнутому, тому вивчення та впровадження інноваційних технологій у навчанні – запорука якісної підготовки майбутніх спеціалістів.

**Гоцуляк Н. Є., Жилияк Н. В.**

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

## **СТРАТЕГІЇ УЧІННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ТА ЇХНЯ ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА**

Перевірка висунутого нами припущення щодо необхідності розглядати поняття «стратегія учіння» у співвідношенні зі структурою учіння вимагає звернення до теорії учіння як діяльності особистості, котра детально розроблюється та досліджується з різних позицій Д. Ельконіним, В. Давидовим, С. Максименком, А. Марковою, П. Гальпериним, Н. Талізінною, І. Ільясовим, В. Ляудісом, І. Зимньою, І. Якиманською, В. Шадріковим та ін. Сутність змісту поняття про учбову діяльність закладена у загальнопсихологічному розумінні діяльності, що сформувалось у вітчизняній психологічній школі Л. Виготського, О. Лурії, О. Леонтєва. Тобто визнається, що учбова діяльність, як і будь-яка інша діяльність, має свої предмет, продукт і засоби, а її структура містить потреби, мотиви, дії, операції, мету, загальну програму діяльності. Водночас сутність трактування учіння на основі діяльнісного підходу полягає не у простому перенесенні загальних принципів аналізу діяльності, а у виявленні специфіки цього поняття відповідно до учіння. Тому структура учбової діяльності, крім вже зазначених компонентів, складається з учбових задач, дій контролю, що переходять у самоконтроль та дій оцінки, що переходять у дії самооцінки.

У роботах інших психологів також вказується на необхідність доповнення курсу навчання студентів у вищому навчальному закладі не лише предметними знаннями, але й знаннями логіко-методологічного характеру. Це, на переконання вчених, має сприяти формуванню наукового світогляду, усвідомленого та самостійного підходу учнів до оволодіння знаннями, цілісності і системності знань з певного предмету і позитивно вплине на ставлення тих, хто навчається, до власної діяльності. На продовження вищезазначеного звернемось до означеної раніше в загальному вигляді структури учбової діяльності. Кожний з названих компонентів цієї структури отримав достатньо чітке визначення, деякі з них стали предметом спеціальних теоретичних та експериментальних досліджень. Проте недостатня, на наш погляд, увага була приділена такому компоненту як програма діяльності. На нашу думку, центральною ланкою програми учбової діяльності є вироблення та формування стратегій учіння. Слідом за Дж. Брунером вважаємо, що стратегія учіння народжується як гіпотетичне припущення щодо способи виконання діяльності. Отримавши загальне зорієнтування щодо майбутньої діяльності, її суб'єкт висуває попередні гіпотези загального характеру про спосіб виконання цієї діяльності. Як було зазначено раніше, стратегія завжди спрямована на досягнення певної мети. У межах навчальної діяльності мета може бути задана викладачем або визначена студентом самостійно при певному, достатньо високому рівні сформованості у нього навичок самостійної навчальної роботи.

Усвідомлення мети дає змогу висунути припущення, гіпотезу про можливий спосіб реалізації діяльності щодо її досягнення. Так формується випереджальний образ діяльності, виробляється програма її здійснення, котра відображає уявлення суб'єкта про оптимальний набір і послідовність пізнавальних прийомів, дій та операцій для досягнення мети. Зауважимо, що послідовність прийомів і дій у цьому

випадку – ієрархія, а не просто їхній хаотичний набір. Формування ієрархії залежить від ступеня раціональності того або іншого пізнавального прийому, дії у певний момент вирішення завдання, що стоїть перед студентом. Важливо звернути увагу на те, що сформований образ змісту та послідовності складових, які реалізують стратегію, не зводиться до неминучого, раз і назавжди сформульованого алгоритму, а має певну пластичність, можливість корекції. Інакше перенос стратегії у нову навчальну ситуацію був би неможливий.

Визначення мети та формування на цій основі образу, що випереджає діяльність, на нашу думку, – перший план стратегії, що може розглядатись як метаплан, тому що сутність його полягає в обмірковуванні та плануванні майбутніх когнітивних і практичних дій. Саме цей метаплан стратегії становить центральну ланку програми у структурі учбової діяльності. Стратегія учіння реалізується у реальній діяльності студентів та втілюється в оцінці умов і значущих властивостей предмету діяльності, у предметно-змістовних пізнавальних прийомах, покликаних апробувати висунуту гіпотезу (гіпотези), реалізувати сформований попередньо образ. Цей план формування стратегії може бути визначений як план реалізації способу дій. Пов'язані між собою обидва зазначених плани становлять цілісну стратегію учіння та забезпечують досягнення певного результату діяльності. Вважаємо, що формування стратегії учіння, котра містить обидва зазначених плани – не просто процес, що складається з фаз, стадій та етапів, керованих з боку суб'єкта діяльності, а процес, який служить задоволенню певної потреби – визначити можливість, спосіб виконання певного завдання, що забезпечує досягнення поставленої перед собою мети. Визначення предмета цієї потреби є спонуканням до висування гіпотези (гіпотез) щодо способу реалізації діяльності, до створення образу, що випереджає її. Засобами формування стратегії є розумові дії.

Отже, розгляд генези стратегії учіння та її структури дає змогу сформулювати визначення цього поняття. Стратегія учіння – це сукупність метакогнітивних і когнітивних прийомів, ієрархічно організованих, об'єднаних метою, котрі становлять спосіб реалізації діяльності, що забезпечує досягнення передбачуваного результату. З опорою на цю дефініцію основними характеристиками стратегії учіння є такі: цілісність – внутрішня єдність метаплану і плану реалізації; послідовність; повнота і завершеність.

**Джигун Л. М.**

*Хмельницький національний університет*

## **ПІДГОТОВКА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

**Актуальність проблеми.** Підготовка практичного психолога на сучасному етапі розвитку освіти, ставить високі вимоги до особистості спеціаліста, особливо в екстремальних сучасних умовах. Це пов'язано насамперед з новими суспільними потребами в освіті на початку XXI століття, а також із суспільно-політичними подіями в нашій країні. 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, С. Сисоева та інших, розширюються дослідження особистісно-орієнтованого навчання (В. Давидов, С. Максименко, В. Рибалко, С. Сисоев), особистісно-діяльнісного підходу (А. Алексюк), 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 в екстремальних умовах.

З метою більш ґрунтовного пізнання проблеми підготовки майбутнього практичного психолога в умовах ВНЗ, необхідно розглянути дефініції «розвиток», «професійний розвиток», «розвиток професіоналізму особистості», розвиток в екстремальних умовах 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» (Костюк Г. С., 1989).

О. В. Нестерова визначає «розвиток» як процес внутрішніх, послідовних кількісних та якісних змін фізичних та духовних сил людини (Нестерова О. В., 2006).

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.

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.

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.

Найбільш повне визначення «професійного розвитку особистості» надає (Зеєр Е. Ф., 1988). 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. 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».

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, реабілітаційної, психологічної, самоосвітньої та ін.); повноцінне гуманістично спрямоване психолого-педагогічне спілкування, яке спрямоване на забезпечення співробітництво 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.

Не можна не погодитися з результатами досліджень А. Б. Щербо та Д. М. Джола, 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 шаблів 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.

**Висновки.** Отже, можна зробити висновок, що підготовка практичного психолога – це, з одного боку, процес цілеспрямованого формування особистості, з іншого – це процес розкриття, самостворення особистісно-професійних якостей, способів діяльності та професійної взаємодії. Підготовка практичного психолога включає в себе особистісний досвід подолання труднощів і перешкод і самостійного досягнення успішних індивідуальних результатів професійного росту як фахівця, створення найкращих умов для вдосконалення найкращих позитивних рис психологів особливо у сьогоденній суспільно-політичній атмосфері.

Також, подальшого вивчення потребують проблеми професійного розвитку майбутнього практичного психолога, створення психолого-педагогічних умов для продуктивного професійного зростання, вироблення заходів для подолання професійного вигоряння психологів в екстремальних умовах сьогодення.

**Діденко О. В.**

*Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького*

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА**

Важливою складовою професійної діяльності викладача ВНЗ є особистісне спілкування зі студентами, під час якого він кожного дня розв'язує комплекс різних за змістом завдань. Ефективність комунікативної діяльності, яка організовується викладачем на заняттях та поза ними, обумовлена не лише продуманим вибором технологій, методик і засобів навчання, а й умінням керувати вербальними та невербальними контактами зі студентами, творчо вибудовувати систему педагогічно доцільних взаємовідносин, конструктивно вирішувати протиріччя та конфлікти, вмінням долати комунікативні бар'єри й перешкоди.

Проблема професійної педагогічної комунікації неодноразово була предметом уваги Г. Балла, І. Беха, М. Боришевського, Н. Ничкало, Л. Орбан-Лембрик, Н. Чепелевої та ін., у працях яких розглядалися теоретичні та прикладні аспекти цього напрямку досліджень. Крім того, різноманітні феномени даної проблеми, зокрема потреба в систематичному різноманітному обміні інформацією в ситуаціях міжособистісної взаємодії вивчалися Ю. Смельяновим, Н. Пов'якель. Науковці О. Бодальов, І. Зязюн В. Кан-Калик, В. Семиченко, О. Чебикін, Т. Яценко досліджували наявність у суб'єктів спілкування здібностей до здійснення комунікації, спрямованість на набуття комунікативних умінь та навичок, особливості переживання емоційного задоволення на різних етапах комунікації, а також можливості доступно, цікаво й емоційно передавати знання, формувати вміння й навички в суб'єктів учіння.

Однак креативні, оригінальні та імпровізаційні аспекти педагогічного спілкування, обумовлені використанням невербальних засобів спілкування, залишаються недостатньо вивченими як в теоретичному, так і в прикладному аспектах. З огляду на це викликають інтерес дослідження, пов'язані з тим, як мова тіла впливає на сприйняття нас іншими людьми, а також на самими собою. Встановлено, що в процесі людської взаємодії 20–40% інформації передається за допомогою вербальних засобів, а решта 60–80% усієї комунікації відбувається за рахунок невербальних засобів самовираження людини. Жести, пози, міміка та інші рухи людського тіла мають особливе значення для взаєморозуміння людей. Особливістю мови тіла є те, що такі прояви специфічних рухів обумовлені імпульсами нашої підсвідомості, вони відображують наші реальні емоції та переживання, думки, наміри.

Надзвичайно цікавим є дослідження соціального психолога Емі Кадді, яка показує, як прийняття сильних поз – наприклад, пози впевненості навіть у тих ситуаціях, коли ми не відчуваємо себе впевненими – впливає на рівень тестостерону і кортизолу в крові і збільшує наші шанси на успіх. Справа в тім, що природа людини є надзвичайно особливою та складною, багато механізмів психоемоційних проявів залишається малодослідженими. Але останнім часом з'являються переконливі факти того, що настрої людини безпосередньо позначається на її міміці та жестах. Так, згідно з даними лабораторних експериментів, змінюючи положення тіла, ми можемо впливати на біохімію організму з тим, щоб відчувати більшу впевненість в собі і контролювати ситуацію.

В межах одного дослідження було проведено експеримент: довільно вибраних випробовуваних просили на дві хвилини прийняти «позу сили» або «впевненості» (наприклад, із застиглими в енергійному русі або широко розкинутими руками), або «слабку позу» (згорбитися, схрестити руки, «зціпити в клубок»). Безпосередньо перед експериментом його учасники здали зразок слини для встановлення початкового гормонального фону. Такий самий зразок слини було відібрано одразу після того, як учасники експерименту залишалися в кімнаті впродовж декількох хвилин у рекомендованих позах. Порівняння результатів аналізу зданих зразків слини показав, що «поза сили» збільшували рівень тестостерону (гормон, що безпосередньо

пов'язаний з упевненістю в собі) на 20%, а рівень кортизолу (гормон, що виробляється організмом у стресових ситуаціях) знижували на 25%. «Пози слабкості» надавали протилежний ефект: тестостерон знижувався на 10%, а рівень кортизолу підвищувався на 15%.

Згідно з науковими даними, навіть нетривале перебування в «пози сили» може помітно розкрити лідерські риси і надати словами більшої значимості. Ці результати дослідження необхідно враховувати у педагогічній діяльності викладачів, а також ділитися досвідом зі студентами. Численні факти свідчать про те, що подібна поведінка нерідко допомагає впоратися з депресією. За даними емпіричних досліджень, «сильні пози» здатні запобігти негативному впливу від негативних почуттів. На думку Е. Кадді, головне – прийняти необхідну позу за декілька хвилин до того, як ви опинитеся в ситуації комунікації, що вимагає справити певне враження на співрозмовника.

Аналогічні принципи застосовують і у світі цифрових технологій, наприклад, у віддаленій роботі. Скажімо, якщо вибрати собі в якості аватара високого і сильного персонажа, можна одержати перевагу в онлайн-переговорах або під час суперечки.

Таким чином, знання мови тіла є засобом наукового пізнання, а його вдале використання може суттєво вплинути на процес особистісного та професійного спілкування, спростити та пришвидшити процес взаємодії та взаєморозуміння. Глибоке розуміння того, як відбувається комунікація, допомагає педагогу краще зрозуміти студента, більш результативно керувати процесом передачі знань і умінь, а навички невербальної комунікації допоможуть викладачеві зробити кожну зустріч зі студентською молоддю цікавою, пізнавальною та доброзичливою.

**Єфремова А. Я.**

*Українська державна академія залізничного транспорту*

## **АНАЛІЗ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВНЗ ЗАЛІЗНИЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Відповідно до державного освітнього стандарту вищої професійної освіти фізичне виховання в Україні є обов'язковою дисципліною освітнього циклу, яка розглядається у взаємозв'язку з майбутнім включенням фахівця в професійну діяльність і в професійному аспекті передбачає формування професійно-прикладної фізичної культури особистості.

Вивченням проблеми підвищення та оптимізації процесу професійно-прикладної фізичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності в різних галузях виробництва займалися Васельцова І. А. (2004), Давіденко А. І. (2006), Халайджі С. В. (2006), Чухланцева Н. В. (2010) та інші. Встановлено, що використання засобів фізичної культури для ефективного підготовки фахівця до висококваліфікованої праці потребує певної профілізації фізичного виховання з урахуванням особливостей професійної діяльності. Раціональне впровадження профільованих фізичних вправ у відповідності до специфіки праці і навчання студентів забезпечує отримання найбільш високих результатів удосконалення фізичних і психофізичних якостей і здібностей, формування і розвитку професійно важливих умінь і навичок студентів, сприяють підтримці здоров'я, профілактики захворювань.

Вивчення практики роботи вищих навчальних закладів залізничного профілю показало, що питання професійно-прикладної фізичної підготовки ще не отримало системного вирішення, що негативно впливає на стан готовності студентів до виконання майбутніх виробничих обов'язків. Отже, проблема відповідності змісту навчальної програми фізичного виховання студентів ВНЗ їх рухової діяльності, розвитку фізичних якостей, необхідних в майбутній професії і пошуку засобів і методів навчання, які дозволяють підвищити мотивацію до занять фізичними вправами і професійно-прикладною фізичною підготовкою залишається вкрай актуальною.

В Українській державній академії залізничного транспорту професійна спрямованість фізичного виховання націлена не лише на зміцнення здоров'я студентів, забезпечення їх різнобічного фізичного розвитку, підтримки у них впродовж всього періоду навчання у ВНЗ високої працездатності, але і на формування у студентів знань, умінь і навичок у використанні засобів фізичної культури і спорту в режимі учбових занять, професійній діяльності, на відпочинку.

Система фізичного виховання студентів УкрДАЗТ передбачає наступні форми організації занять: академічна, факультативна, самостійна, спортивно-ігрові заняття в групах спортивного удосконалення та змагальні. Проте, питання формування загальної і професійно-прикладної фізичної підготовки студентів у межах проведення тільки академічних занять в обсязі 4 годин на тиждень вирішуються недостатньо. Це пояснюється, за думкою багатьох науковців, недостатністю навчальних годин, які відводяться діючою програмою ВНЗ на фізичне виховання студентів. Самостійна і факультативна форми занять у зв'язку з великим навчальним навантаженням студентів, недосконалим матеріально-технічним забезпеченням кафедр фізичного виховання та, як наслідок, слабкою мотивацією і не стійким інтересом студентів до занять фізичними вправами і спортом, практично ними не використовуються.

Інженерна діяльність займає одне з центральних місць в сучасному суспільстві. В залізничних вищих навчальних закладах здійснюється професійна підготовка фахівців інженерних спеціальностей.

Сучасний інженер – представник однієї з наймасовіших професій, тому в складних і непередбачуваних суспільно-економічних перетвореннях, що відбуваються в Україні, все більш значущою стає проблема формування високого рівня професійної надійності і компетентності фахівця.

**Жарук І. В.**

*Національний університет «Києво-Могилянська академія»*

## **ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ**

Із приєднанням вітчизняної вищої школи до Болонського процесу Україна отримала конкретні європейські орієнтири. Вхідження в освітній простір Європи вимагає від України здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Сучасна вища освіта в Україні готує фахівців відповідно до освітньої парадигми знань, навичок, умінь, компетентностей. Кожен студент за період навчання засвоює достатньо великий обсяг навчального матеріалу. Однак зміни у світі та зміни в освіті, відповідно до яких слід забезпечити працевлаштування майбутніх фахівців та їхню ефективну адаптацію за місцем роботи за фахом, вимагають від ВНЗ результату, що був би більш особистісно-орієнтованим. Згідно із дослідженнями деяких вітчизняних соціологів, психологів та педагогів, випускникам ВНЗ бракує досвіду у самостійному прийнятті рішень, уміння використовувати інформацію та комунікаційні технології, критично мислити, запобігати та розв'язувати конфлікти.

Численні наукові дослідження (О. Аксьонова, М. Артюшина, Б. Блюм, І. Дичківська, Г. Ковальчук, В. Козаков, В. Кравець, В. Кудіна, Н. Кушнарченко, І. Міщенко, Н. Нікандров, Г. Романова, В. Свистун, М. Соловей, Є. Спіцин, В. Шейко, В. Ягупов та інші) свідчать про актуальність визначення змісту освіти, форм організації та сучасних педагогічних технологій в царині підготовки фахівців із розв'язання конфліктів.

До формування загальних засад підготовки фахівців із розв'язання конфліктів зверталися такі вітчизняні та зарубіжні науковці: Н. Басова, О. Власова, Н. Волкова, В. Лозниця, С. Максимюк, М. Рибаківа, С. Самигін, А. Сбруєва, М. Фіцула та інші.

Розробку змісту та загальних закономірностей навчання при викладанні конфліктологічних дисциплін у ВНЗ аналізують: Р. Беланова, А. Бобро, Е. Боулдінг, К. Боулдінг, А. Гірник, Д. Черчмен, Ф. Мостен та інші. Активізацію навчальної діяльності майбутніх фахівців у контексті їхньої професійної підготовки досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці: А. Алексюк, М. Адамець, Ю. Бабанський, В. Бондар, Г. Балл, А. Гірник, В. Давидов, І. Зязюн, П. Лузан, Н. Нічкало, В. Свистун, В. Ягупов та інші.

Однак, незважаючи на широкий спектр наукових досліджень в галузі підготовки фахівців із розв'язання конфліктів в одній із найбільш розвинутих в цій царині країн – США (Е. Азар, Р. Баркер, А. Брінлі, Б. Дессанс, К. Дунн, Р. Дунн, Д. Ертел, Х. Келман, Р. Фішер та інші), проблема підготовки у ВНЗ компетентних фахівців із розв'язання конфліктів не адаптована до українських реалій.

Метод аналізу ситуації найбільш широко використовується у вивченні економіки. Уперше цей метод був застосований у США в 1870 р. під час навчального процесу в школі права Гарвардського університету. Викладач спочатку «презентував проблему», потім ставив перед студентами завдання, яке вони мають самостійно вирішити будь-яким способом. Із 1910 р. кейс-метод почав широко використовуватися при викладі управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі. Перші збірники кейсів були опубліковані у 1925 році у Звітах Гарвардського університету. На сьогоднішній день співіснують дві класичні школи кейс-методу – Гарвардська (американська) і Манчестерська (європейська) (Бобохуджаєва Ш. І., Наумов В. Н., 2014). Теоретичними та практичними питаннями використання кейс-методу опікувалися такі зарубіжні вчені як Г. Кардос, М. Лідере, Дж. Маан, Е. Монтера, М. Норфі, Р. Прінг, М. Райхельт, Г. Сайкс, А. Уотсон та інші (Тульська О. А., 2013). Використання кейс-методу під час викладання різних дисциплін в українській вищій школі досліджували Г. Каніщенко, В. Лобода, О. Сидоренко, Ю. Сурмін, П. Шеремета, В. Чуба, А. Фурда; в російській освіті – Г. Брянський, В. Давиденко, О. Коротаєва, Е. Михайлова, Н. Тітова, З. Юлдашев та інші. Варто зазначити, що у вітчизняній освітній практиці застосування методу аналізу ситуацій знаходиться на початковому етапі. В Україні цей метод став поширюватись тільки у другій половині 90-х років ХХ ст. (Тульська О. А., 2013).

На сьогодні запровадження методу аналізу ситуацій у навчальний процес знаходиться на стадії осмислення та запозичення напрацьованих методик у закордонних вчених. Новизна і особливості використання кейс-методу вимагають детального аналізу цього методу як різновиду сучасних педагогічних технологій, адаптації до особливостей використання при викладанні різних дисциплін (Гребенькова Г. В., 2014).

Домінуючого значення набуває у процесі професійної підготовки у ВНЗ майбутніх фахівців із розв'язання конфліктів (педагогів, соціальних працівників, психологів, соціальних педагогів, представників інших соціономічних спеціальностей) низка методів активного навчання. Серед останніх – кейс-технологія, іноді її називають – кейс-метод. Зрозуміло, що ця, досить поширена у Західній Європі та США педагогічна технологія, наближає процес навчання до реальної практичної діяльності майбутніх фахівців. «Такий підхід характерний і для емпіричної школи в управлінні, де досвіду надається більше значення, ніж науковим

методам. Цей метод передбачає розгляд виробничих, управлінських та інших ситуацій, складних конфліктних випадків, проблемних ситуацій, інцидентів у процесі вивчення навчального матеріалу» (Ковальчук Г. О., 2003).

При професійній підготовці у ВНЗ майбутніх фахівців із розв'язання конфліктів, у процесі впровадження кейс-технології викладачі – практики можуть спиратися на розробку провідних вітчизняних науковців. Для активізації навчання у ВНЗ слід запроваджувати кейс-технологію, яку ґрунтовно розроблено сучасним вітчизняним педагогом Галиною Ковальчук (КНЕУ імені Вадима Гетьмана). У своїй науковій роботі цей науковець розмежовує кейс-технологію на «метод випадків» (INCIDENT METHOD) та «метод ситуацій» (CASE METHOD) (Ковальчук Г. О., 2003).

Висновки. У процесі реалізації основних положень та змісту Болонської декларації сформувалася кардинальна потреба у використанні сучасних педагогічних технологій у ВНЗ України. Особливо це стосується підготовки майбутніх фахівців із розв'язання конфліктів.

В історії педагогіки кейс-технологія відома як «метод ситуацій». Ще із 1910 р. в Гарвардській школі бізнесу «метод ситуацій» був теоретико-методологічною основою навчання.

Кейс-технологія знімає суперечність між теорією та практикою, інтегрує зміст всіх предметів професійного спрямування, націлює навчально-виховний процес на кінцевий результат, знімає абстрактність навчання, пов'язуючи його із конкретними завданнями з професійної підготовки майбутнього фахівця, об'єднує індивідуальний характер засвоєння навчального матеріалу із колективним характером діяльності у процесі вирішення спільного завдання.

У процесі професійної підготовки у ВНЗ майбутніх фахівців із розв'язання конфліктів особливого значення набуває використання кейс-технології. Використання цієї сучасної педагогічної технології поглиблює знання із навчального модулю, ефективно встановлює зв'язок теорії та практики, розвиває комунікативні та аналітичні здібності, сприяє формуванню високого рівня професійної суб'єктності особистості, виховує вміння приймати креативні рішення у типових та нетипових ситуаціях, наближених до реального життя.

Кейс-технологія нарешті повинна посісти власне важливе місце у професійній підготовці у ВНЗ України майбутніх фахівців із розв'язання конфліктів, тому що передбачає розгляд складних конфліктних випадків у сфері виробничих, управлінських та інших відносин, вимагає створення у процесі навчання проблемних ситуацій, інцидентів при вивченні навчального матеріалу того чи іншого предмету.

**Кипиченко Н. С.**

*Київський університет імені Бориса Грінченка*

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ МАЙСТЕРНІ**

На сучасному етапі реформування системи професійної освіти актуальною залишається проблема організації та проведення педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи. За таких умов важливо, щоб базові загальноосвітні та вищі навчальні заклади взаємодіяли у процесі організації та управлінні діяльністю студентів. Вважаємо за необхідне ретельно вибирати ті школи першого ступеня, які будуть центрами практичної підготовки і здійснюватимуть логічне перетікання освітнього процесу з аудиторії – в шкільний клас. Керувати практикою студентів мають лише ті вчителі, які мають високий рівень педагогічної майстерності, оскільки саме спілкування з професіоналом створює сприятливі умови для формування компетентності майбутнього фахівця. Важливо, щоб учителі знали мету і завдання педагогічної практики, були поінформованими про систему компетентностей, яких мають набути студенти у процесі її проходження, а також визначали форми організації навчання, в яких будуть задіяні майбутні фахівці (урок, виховна година тощо).

Звертаємо особливу увагу на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічній майстерні. Зазначимо, що технологію організації педагогічної практики у формі творчих майстерень в Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка започаткувала доктор педагогічних наук, професор С. Мартиненко. На думку вченої, головна перевага педагогічних майстерень полягає в тому, що вони «забезпечують умови для переходу від навчально-пізнавальної діяльності – до професійної» (Мартиненко С. М., 2008). Звернення до педагогічних майстерень зумовлено також необхідністю розширення досвіду педагогічного спілкування. Постійна взаємодія з досвідченим і творчим учителем під час проходження практики дає змогу студентам перейняти не лише його стиль педагогічного спілкування, але й сформувати систему особистісних цінностей, перейнятися його професійними переконаннями, що є об'єднувальним чинником співпраці та співтворчості.

Аналіз досвіду організації практики студентів у педагогічних майстернях дає підстави стверджувати, що у процесі навчання вони вирішують такі завдання:

- поглиблюють і закріплюють теоретичні знання, здобуті на аудиторних заняттях, а також забезпечують їх зв'язок із реальним освітнім процесом;
- формують стійкі позитивні соціально-ціннісні установки у процесі педагогічного спілкування;

- дають змогу студентам сформувати уявлення про індивідуальні комунікативні особливості;
- збагачують комунікативний досвід студентів за рахунок вироблення нових узагальнень про особливості педагогічного спілкування і реального навчально-виховного процесу;
- формують власний стиль педагогічного спілкування майбутніх учителів початкової школи.

Нами визначено також організаційно-педагогічні умови, які забезпечують ефективність формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічній майстерні, а саме:

- чітко визначені професійні позиції та високий рівень сформованості комунікативної компетентності вчителя – керівника майстерні;
- побудова цікавого змісту роботи педагогічної майстерні відповідно до педагогічного, зокрема комунікативного досвіду фахівця;
- можливість вільного вибору педагогічної майстерні, що передбачає підтримку й розуміння професійних позицій конкретного вчителя, творче наслідування стилю педагогічного спілкування, яке створює передумови для суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Підсумовуючи попередньо висловлені думки, вважаємо, що продуктивність організації та проведення практики в педагогічній майстерні полягає в тому, що увага й активність студентів спрямовуються не лише на вивчення окремих аспектів роботи фахівця, але й на оволодіння системою професійної діяльності. Особливість формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічній майстерні полягає в тому, що студенти можуть безпосередньо навчатися у досвідчених і творчих учителів, які мають свій власний педагогічний почерк, у них формується власний стиль спілкування з учнями, їхніми батьками, майбутніми колегами.

**Кобилянська Л. І.**

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

## **ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ГУВЕРНЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти в Україні характеризується активним пошуком важелів впливу на покращення якості підготовки спеціаліста, що передбачає формування у нього світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості. Така вимога, у свою чергу, вимагає ефективної організації професійної підготовки в умовах ВНЗ, оновлення її змісту, добору практичних засобів, методів та форм. Простежується зміна акцентів освітньої системи, а саме посилення практичного спрямування змісту навчальних курсів; пошук форм, методів організації навчання, націлених на інтелектуальний розвиток особистості за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності.

Вище окреслені концептуальні підходи актуально співвідносяться із завданням професійної підготовки гувернера, соціальне призначення якого, затребуваність не обмежується лише наданням індивідуальних послуг окремії (достатньо заможній) родині; в Україні гувернери можуть здійснювати професійну діяльність у державних та приватних дошкільних установах (міні-дитсадках, групах короткочасного перебування дітей, «дитсадках у багатоповерхівках»); співпрацювати у загальноосвітніх школах як учителі, що надають індивідуальну освітню допомогу дітям з соматичними хворобами, проблемами у вихованні й поведінці або обдарованим школярам; у якості батьків-вихователів в прийомних сім'ях та дитячих будинках сімейного типу; у спеціальних реабілітаційних навчально-виховних установах, де зростають діти з особливими потребами; працювати волонтерами у громадських організаціях, які надають відповідні послуги та підтримку родинам, де виховуються діти з функціональними обмеженнями тощо (Кобилянська Л. І., 2012).

Вузівська підготовка гувернерів здійснюється в Україні як спеціалізація напрямів підготовки: «Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Музична освіта та виховання», «Соціальна педагогіка». Найбільш важливими у контексті їх теоретико-практичної підготовки є дисципліни професійно-орієнтованого циклу, чітке структурування яких дозволяє отримати як необхідні загально професійні, так і спеціальні знання й уміння. Наприклад, навчальна дисципліна «Технології соціально-педагогічної роботи», що складає основу підготовки соціальних гувернерів, включає у себе загальний курс і «Технології роботи соціального гувернера», «Методику соціально-виховної роботи», а «Соціально-педагогічна робота з сім'єю» передбачає вивчення «Педагогіки сімейного виховання», «Етики і психології сімейного життя», «Соціального супроводу сім'ї». У варіативній частині професійно-орієнтованого циклу майбутні гувернери опановують «Теорію та історію гувернерства», «Дошкільну педагогіку та психологію», «Музичне виховання та хореографію», «Методику індивідуального навчання», «Художньо-прикладну діяльність», «Практичний курс іноземної мови з методикою викладання», що забезпечать їм фахову підготовку.

Традиційно освітній процес у ВНЗ спрямований на засвоєння заданого обсягу навчального матеріалу, формування певних умінь і навичок, а, отже, важливим моментом організації взаємодії учасників навчального процесу є механізм передачі (трансляції) наукових знань, успішність якого визначається добром форм організації пізнавальної діяльності. Семінарське заняття як форма групових занять з певного предмета є формою і методом активної перевірки знань, якому передують його самостійне опанування; його

мета – поглиблене вивчення того чи іншого предмета, формування у студентів інтелектуальних умінь, навичок. Семінарські заняття забезпечують розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у навчальних умовах. Традиційно вони класифікуються залежно від складності, об'єму і вимог (просемінари, власне семінари, міжпредметні семінари); від мети (семінар повторення і систематизації знань, семінар вивчення нового матеріалу, мішаний (комбінований); за формою проведення (семінар-бесіда, семінар-обговорення (реферативний), коментоване читання, диспут, розв'язування задач, комбінований, міжпредметний семінар, семінар-конференція) (Вітвицька С.С., 2003).

На семінарських заняттях з фахових дисциплін підготовки майбутніх соціальних гувернерів у ЧНУ ім. Ю. Федьковича використовуємо: 1) вирішення пізнавальних завдань (відповідь: так, ні): наприклад: Гувернерство – галузь педагогічної науки; Гувернерство поєднує індивідуальне навчання і виховання дитини в умовах сімейного виховання; Гувернерство виникло у XIX столітті; 2) розв'язання науково-пізнавальних завдань (замість крапок поставити слово за змістом, який Ви вважаєте правильним): До методики індивідуального навчання дошкільників входить формування..... математичних уявлень,..... з соціальною дійсністю, знайомство з..... світом; 3) написання лексико-семантичного диктанту (визначення терміну, поняття): вальдорфська педагогіка – це.....; «джентльменське виховання» – це.....; 4) розв'язання тестів: На сучасному етапі дослідниками (Є. Сарапулова) визначено ... етапів розвитку гувернерства: а) дванадцять; б) тринадцять; в) одинадцять); 5) вирішення завдань на ерудицію (визначити запропоноване поняття, подію, особистість тощо): наприклад, «Ідеї індивідуального навчання і виховання дітей в умовах сімейного виховання обгрунтував Й.-Г. Песталоцці у своїх працях.....»; «Мішель Монтень – це.....»; б) вирішення педагогічних задач: наприклад, «Гувернер працює в неповній родині, де батько відвідує дитину (дівчинка 4-х років) лише на вихідні. Під час відвідин батька мати йде з дому. Дитина радіє приході батька, однак мати вимагає, щоб спілкування батька з донькою відбувалося у присутності гувернантки. Щоразу після відвідин батька мати декілька днів нервує, гримас на дитину, робить необгрунтовані зауваження гувернантці. Яку стратегію слід обрати у цій ситуації?».

Потенціал семінарського заняття, його ефективність залежить від обраної форми. До прикладу, семінар-дискусія – процес діалогічного спілкування учасників, в процесі якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні та вирішенні теоретичних та практичних проблем. Таким чином студент отримує можливість побудови власної діяльності, що зумовлює високий рівень його інтелектуальної та особистісної активності, включеності у процес пізнання. На таких семінарах доцільно визначити позиції-ролі ведучого дискусії, опонента (рецензента), логіка, психолога, експерта.

Пропонуємо схему проведення семінарського заняття з навчальної дисципліни «Технології роботи соціального гувернера» на тему: «Робота соціального гувернера з дітьми з функціональними обмеженнями». Його метою визначено: з'ясувати основні цілі, напрями, моделі індивідуальної роботи соціального гувернера з дитиною з особливими потребами. Студентам пропонується такий розподіл ролей: ведучий (здійснює керівництво ходом дискусії, слідкує за аргументованістю виступів, коректністю в ході роботи; обирається за бажанням студентів із урахуванням ступеню підготовленості до семінарського заняття, перевірка якого відбувається у вступній бесіді зі студентами (10–15 хвилин). Викладач, організовує фронтальне опитування із ключових моментів теми семінару і відповідно до результатів пропонує тому чи іншому студенту роль ведучого); опонент (рецензент): не лише відтворює та аналізує позицію доповідача, а й пропонує власний варіант вирішення проблеми; логік (виявляє протиріччя та помилки, уточнює вихідні поняття, аналізує доказовість положень); психолог відповідає за організацію продуктивного спілкування, не допускає конфліктів, слідкує за правилами ведення дискусії; експерт: оцінює продуктивність дискусії, правомірність висновків, оцінює внесок кожного з учасників у знаходження спільного рішення.

У ході семінарського заняття за таким алгоритмом студенти обговорюють: загальну мету та завдання роботи соціального гувернера з дитиною з функціональними обмеженнями; аналізують принципи укладання, зміст та конкретні методики, що їх використовує гувернер у реалізації індивідуальної програми соціокультурної реабілітації дитини-інваліда. Особлива увага звертається на методику навчання дитини навичкам самообслуговування; демонструються практичні прийоми навчання цій діяльності. Під час семінару опонент в системі діалогу із доповідачем обгрунтовує можливі проблеми, складності реалізації програми соціокультурної реабілітації в умовах сім'ї, доводить необхідність залучення команди фахівців (лікаря-реабітолога, психолога і т.д.), роз'яснює важливість спеціальної підготовки соціального гувернера до такої діяльності. Логік звертає увагу на єдність трактування доповідачами та опонентом понять «реабілітація», «соціокультурна реабілітація», навички самообслуговування, життєві перспективи, особливо якщо у їх розумінні є суттєві відмінності. Психолог у моменти семінару, коли дискусія загрожує перерости у конфлікт, емоції учасників особливо яскраво виявляються, пропонує вправи для зняття напруги. Експерт підводить підсумки дискусії, висловлює власну позицію, оцінює роботу учасників. Викладач на завершення пропонує студентам індивідуальні науково-дослідні завдання, тематика яких підібрана в контексті проблем, що виникли в ході дискусії.

Можливості семінарського заняття як теоретико-практичної форми організації навчання зростають, якщо у його підготовці передбачити опрацювання першоджерел і художньої літератури. Тоді на семінарі можна використовувати: постановку питань до тексту; реферування; складання плану (схеми); тезування; коментоване читання; відповідь на контрольні запитання. Доцільним є практикування мікроповідей з реферуванням визначених проблем, рольові ігри, самоаналіз діяльності студентів, розробка практичних

пам'яток виходу з певних професійних чи конфліктних ситуацій, брейн-ринги, прес-конференції, ділові ігри, виконання творчих завдань, розробка правил, картографія соціально-педагогічної ситуації тощо.

Значне місце у забезпеченні ефективності семінарського заняття має його інформаційно-предметне забезпечення, а саме: навчальні книги (підручники, посібники, хрестоматії, словники, довідники, збірники нормативних документів, спеціальна наукова література, методичні вказівки); наочні посібники (таблиці, плакати, моделі); інформаційні матеріали до аудіовізуальних засобів навчання (кіно-, відеофільми); програмно-методичне забезпечення комп'ютерних технологій навчання (автоматизовані навчальні курси, професійні прикладні програми, тести, контрольні завдання тощо) та навчальне обладнання: спеціальне (тренажери, лінгафонне обладнання, прилади для імітації професійної діяльності); дидактичні матеріали (навчаючі програми, сценарії дидактичних ігор, ситуаційні задачі, індивідуальні опитувальники); ТЗН (аудіовізуальні, комп'ютери); навчальні меблі та пристосування (столи, аудиторні дошки, фліп-чарти тощо).

Доцільним бачиться використання друківаних роздаткових матеріалів – тиражованих, наданих кожному студенту засобів навчання (носів інформації) одноразового чи багаторазового використання, що призначені для ефективного вирішення дидактичних завдань. Вони можуть бути орієнтувальними (план заняття, список літератури, відомості про зміст самостійної роботи); доповнюючими (містять матеріали, які відсутні у лекції чи у навчальній літературі); дублюючими (відтворюють демонстрований на дошці матеріал); синтезуючими (містять узагальнюючу інформацію: структурно-логічні, графічні схеми тем тощо); стимулюючими (містять варіанти підходів до вирішення певного навчального завдання) (Чернилевський Д. В., 2002). До роздаткових матеріалів необхідно розробити методичні рекомендації, які повинні змістовно розкривати способи організації навчально-виховної роботи й пізнавальної діяльності студента; демонструвати нові методичні прийоми, форми і методи організації діяльності студентів; підтверджувати ефективність пропонуваніх методик матеріалами експериментальної роботи, ілюстраціями, таблицями, графіками.

**Висновки.** Отже, стратегія професійної підготовки гувернерів у ВНЗ передбачає розвиток й саморозвиток особистості майбутнього фахівця, здатного не лише ефективно застосовувати педагогічні технології, але й виходити за установлені межі нормативної діяльності. Сформувати такого фахівця можливо лише за умови спрямованості змісту, форм та методів навчання на пріоритет активних технологій, із максимальним використанням традиційних форм організації навчання, зокрема, семінарських занять.

**Козубовський Р. В.**

*Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»*

## **ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Професійна підготовка фахівців соціальної роботи започаткована в Україні порівняно недавно і, безперечно, вимагає вдосконалення і подальшого розвитку, про що свідчать дослідження вітчизняних учених (А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук та ін.). Вважаємо, що сьогодні актуальним є питання залучення майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності з метою вдосконалення їх професійної підготовки.

Волонтерство – це вагомий ресурс соціальної роботи і, водночас, можливість вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Для молодих людей волонтерська діяльність є не тільки способом проведення вільного часу, особистісної 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.

Слід підкреслити, що професійна підготовка фахівців соціальної сфери за рубежом здійснюється в освітніх установах із широким залученням до процесу навчання ресурсів громадських організацій; поряд із традиційною теоретичною підготовкою та практичною професійною діяльністю майбутніх фахівців існують додаткові форми, серед яких виділяють волонтерську роботу. Вона має характер «супроводу професії», тобто майбутні фахівці поєднують теоретичну підготовку та професійну практичну діяльність, навчаючись у вищих навчальних закладах.

Волонтерський рух, який був започаткований ще у 1859 році і асоціюється з іменем Анрі Дюрана і створенням організації «Червоний Хрест», на сьогоднішній день є поширеним у багатьох країнах світу. В Україні волонтерство інтенсивно розвивається з початку 90-х років.

У волонтерському русі дуже багато позитивних аспектів, які варто використати у професійній підготовці соціальних працівників. Відзначимо, що волонтери – це не тільки люди-альтруїсти, вони працюють також заради здобуття досвіду, спеціальних знань і навичок, установлення важливих особистісно-професійних контактів. Волонтерство створює можливість для молодих людей в значній мірі реалізувати почуття особистої громадянської відповідальності і, водночас, – це важлива сходинка для подальшого професійного розвитку (Тетерський С. В., 2000; Вандишева Л. В., 2006).



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 із власним внутрішнім духовним «Я»; включення студентів у процеси самосприйняття (студент пізнає себе як джерело бажань і потреб); самоідентифікація (корекція індивідуальної свідомості); саморозкриття, самореалізація; формування установки на подолання труднощів у професійній діяльності.

Таким чином, волонтерська діяльність студентів повинна стати невід'ємною складовою професійної підготовки сучасного фахівця соціальної роботи і сприяти вдосконаленню системи соціальної освіти, яка передбачає навчання фахівців соціальної сфери основним правилам життєдіяльності людини в суспільстві, засвоєння соціальної культури, формування соціального мислення і поведінки, культури соціальних почуттів і культури соціальної організації.

В Ужгородському національному університеті майбутні соціальні працівники активно долучаються до волонтерської діяльності, починаючи з перших років навчання. Особлива увага звертається на волонтерську роботу з дітьми, схильними до девіантної поведінки та дітьми з обмеженими можливостями.

Чільне місце у професійній підготовці посідає волонтерська практика, яка передбачає: участь студентів у різних волонтерських акціях, спрямованих на профілактику девіантної поведінки серед молоді; проведення індивідуальної і групової роботи з учнями, схильними до девіантної поведінки на базах практики (громадська організація «Доля», реабілітаційний Центр «Дорога життя», Центр соціальних служб для молоді, загальноосвітні школи), а також в літніх оздоровчих таборах, де разом зі студентами Ужгородського національного університету зазвичай працюють студенти-волонтери з інших країн (США, Німеччини, Угорщини), що сприяє обміну досвідом волонтерської роботи. Наприклад, упродовж 2012–2014 років в межах акції «16 днів проти насильства» студенти разом з практичними соціальними працівниками проводили просвітницьку роботу з учнями старших класів в загальноосвітніх школах № 3 та № 6 м. Ужгорода, угорській гімназії в м. Ужгороді, у благодійному фонді «Нова сім'я» з метою запобігання проявам насильства у молодіжному середовищі. Відповідна робота була проведена студентами в багатьох районах Закарпатської області. Акція «Обери здоров'я – збережи життя» полягала у розповсюдженні плакатів, листівок та буклетів серед молоді міста, які містили роз'яснення з приводу шкоди алкоголю, наркотиків, тютюнопаління. Студенти-волонтери також виступили з тематичними бесідами з пропаганди здорового способу життя перед учнями шкіл міста, які супроводжувалися демонстрацією відеофільмів. Традиційними були щомісячні рейди «Діти вулиці», які здійснювалися разом з працівниками соціальних служб, участь в заходах до Дня захисту дітей, святкування Нового року, дня святого Миколая, спрямованих на підтримку дітей групи ризику.

Студенти проводили екскурсії для дітей по місту Ужгороду, відвідували краєзнавчий музей, ляльковий театр. Були організовані поїздки в місто Мукачево (відвідання Мукачівського замку, музею меду), оздоровчий центр «Воеводино», іподром та інші цікаві місця. Учням, які відставали в навчанні, систематично надавалася допомога у підготовці домашніх завдань.

Під керівництвом психолога організації «Доля», де проходила практика, студенти вчилися проводити індивідуальні і групові бесіди з дітьми, схильними до девіацій, а також використовувати у профілактичній роботі найпростіші технології психотерапії (бібліотерапія, ігротерапія, музикотерапія, казкотерапія, квітковотерапія, анімалотерапія), що викликало великий інтерес як у студентів, так і в дітей.

Одночасно з практичною волонтерською діяльністю студенти відвідують тематичні заняття, проходять тренінги (розвиток комунікативних здібностей, технології анімації та ін.). До проведення занять долучаються як викладачі кафедри, так і працівники інших ВНЗ і соціальних служб. Окремі заняття проводилися зарубіжними викладачами (США, Велика Британія, Словенія, Угорщина).

Під час волонтерської практики студенти здійснюють науково-дослідну роботу: проводять вивчення проблем дітей вулиці; опитування громадян міста з приводу розуміння волонтерської діяльності; беруть участь у розробці і реалізації різних проєктів; готують презентації, тематичні фотостенди, відеофільми, виступають на наукових конференціях, семінарах, що підвищує їх інтерес до волонтерської діяльності.

Обов'язковим завданням волонтерської практики є вивчення особистості учня з девіантною поведінкою і складання його психолого-педагогічної характеристики.

Діяльність кращих студентів-волонтерів неодноразово відзначалася подяками, грамотами, наданням можливості стажування за кордоном. Зокрема, у 2012 році 12 студентів мали змогу відвідати м. Дармштадт (Німеччина) і ознайомитися з діяльністю соціальних закладів, 2 студенти пройшли стажування в Угорщині (програма тренінгів для волонтерів), у 2013 році 3 студентів взяли участь у міжнародній волонтерській акції з соціальної роботи в Туреччині. Суспільне визнання цінності волонтерської роботи сприяло підвищенню інтересу студентів до волонтерської діяльності і професії соціального працівника.

Таким чином, волонтерська діяльність майбутніх соціальних працівників під час навчання у вищому навчальному закладі є вагомим чинником у вдосконаленні професійної підготовки.

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Процеси глобалізації та євроінтегрування України, демократичні перетворення в соціально-політичному та економічному житті детермінують масштабні трансформації в сучасному культурно-освітньому просторі. В цьому контексті виявлення місця й ролі педагогічної професійної освіти, стратегії її розвитку, розкриття ціннісно-сислового оновлення її змісту, обґрунтування її орієнтації на новий тип освіченості, приведення системи підготовки майбутніх фахівців відповідно до міжнародних освітніх стандартів детермінує необхідність удосконалення діяльності вищих навчальних закладів щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи. Про це відзначається в нормативних освітніх документах: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.), Концепції національного виховання студентської молоді, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір, Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року, Галузевій концепції розвитку неперервної освіти.

У зв'язку з розширенням професійних функцій сучасного вчителя початкових класів провідною концепцією дослідження визначено розроблення теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів.

Основні принципи підходи дослідження впливають із сучасних концепцій та положень теорії неперервної професійної освіти. Специфіка підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів потребує відмови від уніфікованого підходу до підготовки кадрів в умовах університетської педагогічної освіти. Інтегративний характер сутності поняття підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів зумовлює здійснення наукового пошуку в методологічному, теоретичному і практичному аспектах.

**Методологічний аспект** передбачає категоріально-компонентний аналіз підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів у таких вимірах:

– філософському, що вможливує дослідження взаємозв'язку пізнання та практичної діяльності людини на основі поєднання біологічних, соціальних і духовних чинників, зумовленості педагогічних явищ впливом соціокультурного середовища;

– культурологічному, що передбачає аналіз підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів як соціокультурного феномена, який ґрунтується на врахуванні найновіших досягнень культури й цивілізації; зорієнтованість педагогічного процесу на кращі взірці народної культури, міжкультурну взаємодію та інтегративний підхід;

– психологічному – в основі лежить психологічний аналіз структури підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, ретельне врахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, специфіка організації предметно-перетворювальної діяльності учнів початкової школи, наступність у формуванні предметно-перетворювальної компетентності учнів 1–4 класів;

– соціально-педагогічному, котрий включає цілі, зміст, принципи, методи, форми, результати та ін., що є структурними складовими цілісної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, а основою її реалізації визначено організацію соціуму як педагогічно орієнтованого середовища в підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів на основні індивідуалізації, інтеграції та диференціації навчально-виховного процесу.

**Теоретичний аспект.** Обґрунтування взаємозв'язку низки моделей (біхевіористська, психодинамічна, екзистенціальна, особистісно зорієтована, когнітивна (пізнавальна), соціально-комунікативна, соціально-педагогічна, етнопедагогічна, акцентуаційна, інноваційна) слугує теоретичною основою проектування та реалізації концепції підготовки вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів.

Теоретичний аспект дослідження складають концепції суб'єктної активності людини в процесі її професійного становлення (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, О. Вознюк, Є. Клімов, О. Саннікова та ін.), наукові положення теорії діяльності (В. Андрущенко, В. Давидов, М. Каган, В. Кремень, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Шадриков та ін.), теоретичні засади підготовки майбутнього педагога (О. Антонова, Ю. Бабанський, А. Богущ, Г. Васянович, С. Вітвицька, С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Кузь, Н. Ничкало, С. Сисоева та ін.), особистісно зорієтованої освіти (Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Якиманська, С. Яценко та ін.), соціально-педагогічної діяльності (О. Беспалько, Х. Вайнола, І. Зверева, А. Капська, А. Мудрик, Н. Сейко, З. Шевців та ін.), підготовки майбутнього вчителя початкової

школи (Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, М. Вашуленко, С. Мартиненко, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.).

**Методичний аспект** дослідження передбачає розроблення й експериментальну перевірку моделі системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, впровадження професійно-розвивальних технологій, пропонованого автором методичного супроводу й методики визначення ефективності цього процесу на різних етапах його впровадження.

Зауважимо, що якість початкової освіти визначається не лише засвоєнням учнями предметних компетентностей, а й ключових, які мають бути найважливішим особистісним надбанням кожного випускника початкової школи. Успіх реалізації методичної складової підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів визначається впровадженням у практику навчання нових підходів до його організації й сучасних педагогічних технологій. Розробляючи і впроваджуючи нові технології у навчальний процес трудового навчання молодших школярів, слід подбати про те, щоб змінити ставлення учнів до праці, стимулювати позитивну мотивацію й прагнення займатися предметно-перетворювальною діяльністю з повною віддачею сил і творчості, забезпечити ситуацію успіху для кожного молодшого школяра.

Освітня галузь «Технології» в молодших класах реалізується через зміст навчальних предметів «Трудове навчання» та «Сходінки до інформатики», які є початковою ланкою загальної системи трудового навчання і виховання учнів. Трудове навчання в початковій школі є однією з ланок неперервної технологічної освіти, що логічно продовжує дошкільну освіту, створює базу для успішного опанування учнями технологій основної школи та здобуття професійної освіти.

Формування предметно-перетворювальної компетентності майбутніх фахівців спеціальності «Початкова освіта» у процесі вивчення дисциплін трудового та художньо-естетичного циклу може бути досягнуте на основі оновлення змісту та технологій навчання.

Отже, реалізація концептуальних ідей забезпечується методологічними та теоретичними засадами; розробленою моделлю та технологією, які втілюються через систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування до предметно-перетворювальної компетентності учнів.

**Копилов С. О.**

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

## **АВТЕНТИЧНІСТЬ ЯК ЦІННІСНИЙ ОРІЄНТИР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

На переконання одного з засновників гуманістичної психології К. Роджерса, «у глибині душі кожна людина запитує: «Ким я є *насправді*? Як я можу увійти в контакт з моїм справжнім «Я», що лежить у підґрунті моєї поверхневої поведінки? Як я можу стати самим собою?» (Роджерс К., 1998). Ці запитання якнайвиразніше окреслюють одну з провідних проблем кризової Новітньої доби – загрозу «втрати самосвідомості» (вираз К. Ясперса), *розриву* з власною індивідуальною та всезагально-людською природою. Саме у цьому контексті останніми десятиліттями у різних сферах життя й культури актуалізується поняття *автентичності* особи, вкорінене в екзистенційно-феноменологічній філософії та гуманістичній психології. Ця категорія, набувши численних смислових конотацій і тлумачень, стала не лише наріжним моментом багатьох сучасних психологічних концепцій, але й ціннісно-смисловим орієнтиром у психотерапії та педагогіці. Адже те, що спонтанне прагнення до автентичності, як каже Роджерс, властиве кожній особі, не заперечує необхідності формування відповідного *свідомого* настановлення й відповідних здібностей.

Натомість вітчизняна соціальна, зокрема освітня, практика донедавна з загальновідомих причин не цікавилася цим прагненням й здатністю індивіда «бути самим собою». Та й нині, на тлі закликів до гуманізації, освітня система тяжіє до більш прагматичних (що означає – на думку багатьох – «конкретних» і «реалістичних») цілей та орієнтирів – компетентності або й просто «навченості», адаптивності тощо. Особливою мірою це стосується фахової освіти, де формування професійно-рольової ідентичності часто розглядають безвідносно до реалізації глибинних прагнень та потенцій особистості. Як наслідок, масовим явищем стає прихований чи прямиий конфлікт між фаховими настановленнями й способами дії, з одного боку, та прагненням індивіда до самоздійснення (якщо ця спрямованість взагалі є достатньо усталеною, інтенсивною та усвідомлюваною) – з іншого. Між тим, як загальновідомо, продуктивність будь-якої діяльності безпосередньо залежить від міри «єго-залученості» індивіда (термін Г. Олпорта) – від того, наскільки повно й свідомо вкладає у ці дії себе, свої «сутнісні сили». З іншого боку, саме усталена система предметно-зрядчевих та комунікативних дій, що реалізує певну суспільно-значущу функцію, може бути потужним каналом індивідуального та соціального самовизначення й самоздійснення особи. Отже, автентичність у професійній діяльності є однією з провідних граней буття собою – унікальною істотою і водночас втіленням «людськості у людині» (вираз А. В. Ахутіна). І доцільно розглядати і проектувати професійну підготовку фахівця саме як царину формування й здійснення настановлення на автентичність, усвідомлення й здійснення своєї «самості».

Однак практичні кроки у цьому напрямі вимагають передусім окреслення й взаємного узгодження найбільш актуальних змістових граней поняття автентичності. І насамперед видається важливим, що за всіма поширеними тлумаченнями вона є не просто однією з ознак внутрішнього життя й поведінки особи, але особливою якістю (гармонійністю, узгодженістю тощо) її *стосунків* з самою собою, з іншими людьми, світом. І водночас це відношення суб'єктивної відповідності емпірії життєдіяльності індивіда його уявленню про «справжнє» буття (свою «природу», глибинну «самість» тощо). Отже, власне життя як ціле усвідомлюється й оцінюється у світлі певного ідеального концепту, зміст і структура якого є, природно, індивідуалізованими, але внаслідок впливу популярних психологічних концепцій та практик включає певні загальні константи. Зокрема, для побутової свідомості зазвичай актуальними є такі взаємопов'язані аспекти автентичності як складної (інтегративної) сутнісної ознаки внутрішнього життя та поведінки «ідеальної особи»:

- «справжність», істинність (на відміну від імітації, ілюзорності);
- природність (на протизвагу штучному, «створеному» та – в іншому сенсі поняття природи – соціокультурно зумовленому);
- щирість, відвертість (на протизвагу брехні, удаваності, приховуванню емоцій та бажань);
- безпосередність, спонтанність проявів (на відміну від рефлексивної опосередкованості, стриманості чи скутості);
- оригінальність, креативність (на протизвагу стандартності, наслідуванню).

Передусім зазначимо, що за всієї привабливості цих рис – перелік яких, природно, неповний – їх наведені «антитези» не можна беззастережно вилучити з образу «справжньої», самореалізованої особистості. Зокрема, без сумніву, автентичним може бути не лише спонтанне «виплескування» емоцій, але й їх зважене, рефлексивне, естетично вагоме вираження (зокрема, «штучність» гри визначного актора більш правдива й життєва, ніж безладдя побутових афектів). Взагалі, саме риси, «штучно» вироблені індивідом у ході набуття соціокультурного досвіду, можуть виявитися найбільш автентичними, *власними*. Відтак автентичність, «природа» індивіда постає не так природженою *даністю*, як заданістю – завданням самому собі, тим, що створюється протягом життя. Далі, гасло популярної психології «іти за власними потягами», як давно помічено, має амбівалентне значення, часто ведучи не до втілення глибинної унікальності, а до поглинання власне людського у людині безособово-інстинктивним, твариноподібним. Загалом немає вагомих підстав тлумачення деякими терапевтичними напрямками неусвідомлюваного як більш «справжнього», природного порівняно з свідомими, рефлексивними моментами внутрішнього життя й поведінки. Той-таки Роджерс навіть вбачав сутність автентичності у тому, що будь-якому почуттю чи ставленню «відповідає усвідомлення цього почуття чи ставлення» (Роджерс К., 1998). Так само щирість – необхідна умова нормального співжиття – аж ніяк не вимагає повного розкриття власних думок, почуттів тощо; натомість наразі спостерігаємо дефіцит елементарної «цивілізованої» здатності стримувати, приховувати їх, а в особливих випадках навіть сказати неправду. Нарешті, прагнення бути будь-що оригінальним, «ні на кого не схожим» може обернутися пустою претензією на «креатив» на тлі войовничого невігластва щодо вже існуючих у культурі ідей, форм поведінки й діяльності тощо.

З вищесказаного очевидно, що конкретний сенс автентичності щоразу є «відкритим питанням» – має «довизначатися» самою особистістю у ході її формування й самоздійснення, у роздумах про себе, сперечанні з собою та іншими, життєвих випробуваннях. Ідеться про самопізнання і відтак ціннісно-сміслові самовизначення – «вибіркове» культивування тих рис емпіричного «Я», які відповідають суб'єктивним вимогам «справжності». При цьому, з одного боку, як зазначалося вище, метою є взаємне *узгодження* різних емпіричних рис, граней особистості, жодна з яких не може бути цілком відкинута (у цьому полягає продуктивний сенс відомого психотерапевтичного настановлення на базове *прийняття себе*). Та водночас, очевидно, нормою слід вважати наявність змістової *домінанти* психіки та зовнішньої активності індивіда: відомо, що для когось найбільш автентичною може бути виключна інтенсивність емоційного життя, для іншого – зосередженість на розумовій активності тощо. В інших же вимірах провідним «локусом автентичності» можуть бути відносини з *людьми* (міжособові спілкування) або ж «речами» (предметно-знаряддева діяльність), екстраверсія або інтроверсія, орієнтація на певний тип буттєвих цінностей (пізнавальні, етичні чи естетичні). При цьому, очевидно, особисте буття в цілому можна вважати автентичним тоді, коли певна «акцентуація» не пригнічує решти рис і проявів, але стає стрижнем їх цілісної та відкритої (здатної до перебудови) ієрархічної системи, сприяє формуванню «синергетичних» внутрішньо-зовнішніх стосунків особи. З нашої точки зору, найбільш адекватно описати таку особистість та систему її відносин можна у категоріях *внутрішнього та зовнішнього діалогу* (Бахтін М. М., 1985; Біблер В. С., 1993, 1997; Флоренська Т. А., 1986). Водночас досягнення автентичності є створенням – «культивуванням» себе (людини у собі) – формуванням індивідуально-всезагальної *культури* буття. Відтак видається плідним розгляд і проєктування цього процесу (як і загалом становлення й функціонування особистості) з точки зору підходу, ґрунтованого на ідеях діалогу та культури у їх взаємовизначенні. Ця діалого-культурологічна парадигма, що розробляється у вітчизняній психології та педагогіці протягом останніх 30 рр. (Біблер В. С., 1993; Курганов С. Ю., 1989; Волинець А. Г., 2010; Копилов С. О., 2013), може бути також покладена в основу психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців.

З точки зору вищезгаданого підходу основним засобом становлення автентичності майбутнього фахівця може стати розбудова *учбового діалогу як всезагальної форми професійно-освітньої підготовки*.

Питання про адекватне самоздійснення у професійній діяльності може і повинно стати одним з важливих змістових осередків учбового спілкування студентів та викладачів. Згідно з педагогічною концепцією Школи діалогу культур, поширеною на вищу освіту, ця учбова взаємодія має набути характеру інтенсивного культурорієнтованого обговорення та дійового моделювання найсуттєвіших проблем даної професії та труднощів її опанування. Очевидно, проблема автентичності при цьому насамперед зосереджується у питанні про відповідність обраного виду діяльності тим рисам, прагненням та потенціям індивіда, які він сам вважає найбільш «власними». Попри всю інтимність цього процесу ціннісно-сміслового самовизначення, який зазвичай іде найбільш інтенсивно саме в період професійної освіти, «виголошування» й об'єктивація цих особистих пошуків та ідей сприятиме глибинній рефлексії й усталенню професійно-особистісних смислів і цінностей, формуванню образу «професійного Я». Надзвичайно важливо при цьому висвітлити не лише операційні аспекти (форми, засоби) фахової діяльності, але її ціннісно-сміслову спрямованість, *культурний сенс* у контексті суспільного життя. Тоді результатом освітнього діалогу стане попередній «проект» взаємоузгодження образу професії з «ідеальним Я», яке у процесі формування професійних настановлень також трансформується, конкретизується.

Природно, неможливо заздалегідь окреслити всі змістові напрями та форми вищеокресленого освітнього діалогу, зокрема в аспекті формування настановлення на автентичність та відповідних здібностей. Окрім того, таке жорстке попереднє планування не відповідає засадам діалогу-культурологічно орієнтованої освіти; остання передбачає щоразу самостійне створення кожною учбовою групою власної навчальної «траєкторії», унікального тезаурусу проблем, завдань, способів їх обговорення та дійового розв'язання. Однак принциповим є те, що до учбового діалогу щодо фундаментальних проблем професії мають дедалі ширше залучатися *витвори культури*, що так чи інакше висвітлюють, «моделюють» ці проблеми; у ролі таких культурних «учасників» спілкування можуть виступити не лише автори і герої творів, але й визначні представники даної професії – взірці особистого самоздійснення й водночас носії його найгостріших колізій. Відтак майбутній фахівець занурюється у простір зіткнення й сполучення різних бачень даної професії – прилучається до реального всезагально-людського *діалогу професійних культур*, який має продовжуватися увесь період фахової діяльності особи.

Підсумовуючи сказане, ще раз висловимо переконання, що проблема автентичності є наразі одним з найактуальніших напрямів психолого-педагогічних досліджень й, зокрема, «гарячою точкою» вітчизняної освіти. Належним чином поставити і розв'язати її означає перейти від масового репродукування «коліщаток і гвинтиків» соціально-економічного механізму до сприяння становленню його *творців* – «кращих людей» (Маслоу А., 2003), здатних повною мірою здійснювати себе у вільно обраній справі життя.

**Копилова С. В.**

*Херсонський державний університет*

## **СТАНОВАЛЕННЯ І РОЗВИТОК ПАРАДИГМИ УПРАВЛІННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА СТВОРЕННЯ АДАПТИВНИХ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ**

Виникнення кібернетики як особливої галузі знань, предметом якої є процеси інформації та управління, а об'єктом – складна система, зумовило появу відповідних понять та перехід від мислення орієнтованого на вивчення субстратно-структурної сторони об'єктів, енергетичних процесів до дослідження діяльності. Це створило можливості застосувати кібернетичні принципи, категорії і методи для дослідження об'єктів соціально-педагогічної природи. Використання ідей кібернетики у педагогіці пов'язане з програмуванням у навчанні, концепцією управління навчальним процесом, становленням концепції адаптивних педагогічних систем. Значна кількість наукових напрацювань дозволяє стверджувати про становлення в педагогічній науці управлінської парадигми.

У становленні педагогічного управління значну роль зіграло програмоване навчання, теоретичною основою якого стали психологічні основи управління педагогічним процесом з позицій теорії поетапного формування розумових дій (Н. Тализіна, 1984). Наслідком стало обґрунтування специфіки використання управління у педагогічній психології, уведення поняття «педагогічне управління». Досліджуючи можливості застосування способів управління, встановлених кібернетикою, Н. Тализіна зробила висновок про те, що для процесу навчання характерне циклічне управління при здійсненні якого необхідно: вказати мету управління; встановити висхідний стан процесу, що управляється; визначити програму впливу, що представляє основні перехідні стани процесу; організувати за певною системою параметрів одержання інформації про стан процесу, що управляється, тобто забезпечити інформацією, отриманою по каналу зворотного зв'язку, виробити коректуючі впливи та їх реалізувати. Поширення ідей управління у педагогічній практиці отримало втілення у моделі програмованого навчання.

Проте зосередження управління на одній стороні навчального процесу, а саме на його функціонально-операційних параметрах, недооцінка його багатоаспектності на певний період загальмували впровадження ідей управління у педагогіку. Розгляд учня як об'єкта управління, характерний для моделі програмованого навчання, унеможлилював вирішення завдання творчого розвитку особистості,

передбачене у педагогічному процесі; неврахування вікових та індивідуальних особливостей, адже управління було єдиним для всіх учнів.

Поступово управління почало розглядатися окремо від програмування, що дало новий поштовх до розвитку теоретичних положень. У концепції управління навчальним процесом останній розглядається як процес управління, у якому ті, хто навчаються, є об'єктом управління, викладач є суб'єктом управління, а власне управління здійснюється шляхом жорсткого програмування зовнішньої діяльності тих, хто навчається, по засвоєнню ними системи знань, умінь і навичок, а також норм поведінки. Таке розуміння педагогічного процесу зумовило акцентування уваги на забезпеченні поопераційного зворотного зв'язку та відповідно до структурування змісту навчання. Запровадження управління навчальним процесом було спрямоване на індивідуалізацію процесу навчання як за темпами, так і за змістом. Подальшому розвитку ідей педагогічного управління сприяли роботи з оптимізації педагогічного процесу (Ю. Бабанський).

Розвиток ідей управління в педагогіці зумовив появу концепції управління освітніми системами (Т. Шамова, П. Третьяков, М. Капустін, 2002), кібернетичної концепції навчання як інформаційного процесу (С. Архангельський, 1980), концепції поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, 1966), управлінської моделі навчання (В. Якунін, 1988), концепції переходу від прямого управління діяльністю учнів до самоуправління (В. Ляудіс, 1980, Л. Ричкова, К. Ярьсько, 1999), концепції взаємозв'язку організації, управління і спілкування (Т. Дмитренко, 2005). Теоретичні узагальнення та численність авторів, що поділяють зазначені вище ідеї, стали передумовою появи парадигми управління.

У педагогічній системі управління розглядається як діяльність викладача по організації діяльності студентів. Т. Шамова розглядає управління як взаємодію суб'єктів, тобто як складний різноманітний процес, у якому зміна суб'єктів відбувається не просто взаємозв'язано, а взаємозумовлено. Суть взаємодії зумовлює нерозривність прямого і зворотного впливів, а проявами взаємодії є спілкування та діяльність. При такому розумінні управління, на думку автора, об'єктом управління стає не учень, а цілісна навчальна ситуація, що дозволяє говорити про можливість прояву суб'єктності з боку учня та пропонувати інше бачення ролі та місця учителя в освітньому процесі. При такому розумінні взаємодії впливи органу управління не є у чистому вигляді «зовнішніми» факторами, а немов би включаються у процес співпраці. Автор наголошує на існуванні двох концепцій взаємодії людей: насильницькому та ненасильницькому, відповідно до яких виникає два типи управління: стратегія формування як втручання зовні у внутрішній світ людини, нав'язування їй вироблених суспільством норм, правил поведінки, прийомів діяльності, в основі якої діяльність і вплив; стратегія розвитку – сприяння розкриттю, реалізації та розвитку особистісного потенціалу людини, в основі якого – взаємодія (Т. Шамова, В. Давиденко, 2001).

Кібернетична концепція навчання (С. Архангельський, Є. Машбиць, 1988) розглядається як процес передачі та переробки інформації, де пріоритетну роль має навчальна інформація та механізми її засвоєння. Недооцінюється значення логіко-психологічних, індивідуально-особистісних особливостей суб'єктів навчального процесу

Теорія поетапного формування розумових дій у процесі навчання (П. Гальперін, Н. Талізін) переконує, що можливості управління процесом наочності значно підвищуються, якщо учнів проводити через пов'язані етапи: попереднє ознайомлення з дією та умовами її виконання; формування дій з розгортанням всіх операцій, що входять у нього, формування дії у внутрішній мові; перехід дії у глибокі згорнуті процеси мислення. У рамках теорії успішність навчання визначається створенням з боку учителя та з'ясуванням учнем орієнтувальної основи нових дій та ретельним ознайомленням з самою процедурою дій, що виконуються.

Управлінська модель навчання (В. Якунін) розглядає навчання у термінах управління. З цих позицій процес навчання здійснюється на основі співвіднесення дальніх, середніх та близьких цілей (стратегічних, тактичних, оперативних завдань). Розкриваючи процес навчання, виділяються етапи його організації як процесу управління: формування цілей, формування інформаційної основи навчання, прогнозування, прийняття рішення, організація виконання, комунікація, контроль і оцінка результатів, корекція.

Узагальнюючи існуючі підходи слід зауважити, що основною перешкодою у застосуванні ідей управління у педагогічній практиці, були його обмежені можливості по забезпеченню розвитку об'єкта управління, насамперед духовного й інтелектуального, тим більше що останнє відповідає сучасній картині світу, конкретизованій у сучасному філософському знанні (В. Іванов, В. Стьопін) й втіленій у гуманістичній парадигмі педагогічної науки. Тому подальший розвиток управлінської парадигми пов'язаний з осмисленням ролі особистості у процесі управління.

Під впливом гуманістичної парадигми набуває поширення ідея самоуправління та саморозвитку, що є свідченням принципу доповнюваності парадигм. Якщо ХХ століття було епохою управлінської революції, то ХХІ століття стає етапом розгортання її нової якості – революції самоуправління, односторонній характер управлінської дії зазнає суттєвої критики. Якщо людину розглядати як вищу цінність, то вона має виступати не об'єктом впливу, а суб'єктом управління. Кожна людина розглядається як носій життєвих сил, інтелекту, ідей, почуттів. Здатність їх актуалізувати є умовою досягнення соціальної гармонії, забезпечує можливість завдяки великим внутрішнім силам особистості протистояти власному руйнуванню через соціальне і психологічне напруження, втрату соціально значущих цілей. Сьогодні необхідний якісно інший рівень людської суб'єктності. Цьому сприятиме перехід на інший рівень самоорганізації особистості, забезпечення власної самодостатності та здатності раціонально використовувати свої фізичні й духовні сили. Отже,

сучасна парадигма управління – це управління розвитком духовно-творчих індивідуальностей. В якості вищих цілей розглядаються ідеї творчого розвитку, духовного самовдосконалення, укріплення здоров'я тощо. Це має бути враховано при проектуванні педагогічних систем.

З урахуванням розвитку концепції управління змінилися погляди на сутність педагогічного управління. Якщо раніше управління навчальною діяльністю основному розглядалося лише за операційним параметром і передбачало завдання студенту певної системи дій, які він повинен був виконувати, то в контексті гуманістичної парадигми, управління насамперед зорієнтоване на створення умов для розвитку особистості через розвиток її потреб, мотивів та цілей діяльності (ціннісно-мотиваційний аспект), тих якостей студента, які складають мету навчання та виховання. Якщо раніше управління передбачало жорстку послідовність дій у процесі учіння, що визначається зовні викладачем або системою навчання, то в сучасному розумінні визнається можливість гнучкого управління, яке передбачає залучення до виконання його функцій тих, хто навчається, тобто забезпечення причетності студентів до процесу цілепокладання ними своєї діяльності у процесі учіння. Тим самим забезпечується можливість досягнення зовнішньо заданих цілей навчання через активізацію породження приватних цілей конкретних видів діяльності за участю самого студента. Такий підхід зумовлює можливість не тільки опору на внутрішні сили та можливості учнів, а й їх цілеспрямований розвиток.

На сучасному етапі в контексті управлінської парадигми навчання розглядається як управління навчальною діяльністю студентів. Основна мета педагогічного управління – забезпечення оптимального або адаптивного функціонування соціально-педагогічної системи в цілях підвищення її ефективності при мінімальних витратах сил, засобів, часу. Підходи до управління можна поділити на дві великі групи: оптимізаційний і адаптаційний. У першому випадку управління направлене на результат, що пов'язане переважно з жорсткими алгоритмічними процедурами й операціями (пряме управління), вплив на розумові операції тих, хто навчається, шляхом спеціальних вказівок, алгоритмічних приписів, що однозначно детермінують навчальну діяльність. Оптимізаційний підхід орієнтує на досягнення максимально можливих кінцевих результатів освітнього процесу при раціональних витратах часу. Завдання управління полягає в досягненні максимальної ефективності за рахунок оптимізації, яка передбачає вибір оптимального управління.

У багатьох випадках параметри вхідного процесу є неоднаковими, але на виході має бути забезпечене досягнення мети педагогічного процесу. Тобто рівень розвитку особистості того, хто навчається, а саме рівень навченості, мотивації та інші характеристики, здійснює безпосередній вплив на характер засвоєння знань, оволодіння діяльністю, на темп просування за етапами. Він може прискорити або сповільнити перехід від попередніх ступенів засвоєння до наступних, від репродуктивних до продуктивних способів засвоєння і навпаки. Тому перед педагогічним управлінням постає завдання побудувати такий спосіб зміни у часі процесу на вході, при якому процес володів би приписаними властивостями, тобто забезпечував поставлені цілі управління. У даному випадку мова йде про адаптаційний підхід в управлінні. Одним із визначальних факторів, що зумовлює застосування адаптивних моделей є нестационарність зовнішнього середовища.

Таким чином, наявні дослідження у галузі кібернетики, педагогіки, педагогічної психології створили теоретичні передумови для становлення і розвитку управлінської парадигми в педагогіці. Використовуючи її положення з'являється можливість проектування адаптивних соціально-педагогічних систем як таких, які здатні забезпечити підвищення результативності педагогічного процесу в динамічних невизначених умовах зовнішнього середовища. Найбільш затребуваними такі системи є у професійній підготовці магістрів соціальної роботи. Особливості цієї професії вимагають розвитку професійного творчого потенціалу особистості, проте інтегративний, комплексний характер даного критерію не дозволяє досягти бажаних змін, а управління є механізмом, здатним стимулювати ефективне розв'язання складних завдань.

**Костенко Д. В.**

*Міжрегіональна Академія управління персоналом*

## **РОЛЬ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ**

Мовленнєва культура є часткою загальної культури людини і це незаперечний факт. Під час мовлення людина часто використовує не тільки шаблонні вирази, а й створює нові форми висловлювання, тим самим збагачуючи свою мовленнєву культуру. Слово певною мірою є вихователем людського внутрішнього світу. В мові та мовленні передається культура того середовища, того народу, в якому живе особистість. Саме через мовлення людина пізнає світ та долучається до культури свого народу. Тільки та людина має високу мовленнєву культуру, у якій багатий внутрішній світ та духовна краса.

«Заговори, щоб я тебе побачив» є давнім висловом, що якнайкраще розкриває сутність мовленнєвої культури людини. В процесі мовленнєвої діяльності людина «з головою видає саму себе». Саме у мовленні люди виявляють свій внутрішній світ, свою духовність, свою культуру. Чи є така людина, яка не хотіла би бути поміченою, почутою, прийнятою, зрозумілою, не хотіла би в спілкуванні з іншими подати себе

якнайкраще? Щоб досягти цього, людині потрібно перш за все розвивати та підвищувати власну загальну культуру, яка відіб'ється у мовленні. Зрозуміти сутність культури можна лише через призму діяльності людини, народів, що населяють планету. Культура сама по собі є продуктом людської творчості: людина через культуру відкриває і змінює світ і свою сутність. Людина є творцем, і через цю обставину виявляє здатність до творіння культури. Людина також є творінням культури, бо не тільки приймає участь у процесі створення і розвитку культури, а також є породженням того середовища, в якому вона виховується та живе. Розглядаючи мовленнєву культуру в контексті загальної культури особистості ми спираємося на ряд досліджень, які розкривають сутність культури як загальнолюдського явища, її привласнення особистістю, виявлення у мові та мовленнєвій діяльності. Цим проблемам присвячені дослідження і монографії таких вчених, як П. Гуревич, В. Сухомлинський, А. Леонт'єв, С. Броннікова, А. Радугін, Л. Введенська та ін.

Людина – єдина істота на землі, яка наділена мовленням. Історія східнослов'янської культури свідчить про визнання великої сили слова, взаємозв'язок «золотого слова» із практичними справами людини, її моральним самобуттям, цінування ширості у словах, простоти, невимушеності мовлення, доречності мовчання, багатослів'я тощо. У XIX ст. у вітчизняній лінгвістиці та педагогіці питання мовленнєвої культури розглядалися переважно крізь призму риторики. К. Ушинський, видатний вітчизняний педагог, виступав палким захисником рідномовності навчання, вважав провідним засобом виховання особистості саме мову, називав мовленнєву здатність Божим даром, дивом людської природи. С. Русова розглядала мову як соціальний зв'язок між людьми, засіб для виявлення внутрішнього світу, для сприйняття нового безмежного знання. В. Сухомлинський підкреслював тісний взаємозв'язок мовленнєвої культури з естетичною та інтелектуальною культурою особистості. В. Сухомлинський вважав, що першоосновою самосвідомості особистості є рідна мова, бо вона така ж давня, як і свідомість. Саме мова вбирає в себе таємничим і зосередженим способом усю душу, минуле, весь духовний уклад і творчі помисли народу. Мова – це духовне багатство народу. Мовна культура є дзеркалом духовної культури людини (Сухомлинський В. О., 1977). Мовленнєва культура особистості становить частку загальної культури, яка потрібна для розвитку національної культури народу. Любов до слова лежить в основі всієї людської культури. Як слушно зазначає В. Сухомлинський «із думки і слова почалося становлення людини; думка, втілена в слово, підняла нас над природою, над усіма речами й явищами, над епохами й століттями. Слово ввібрало в себе найтонші прояви наших почуттів; у ньому закарбувалася душа, звичаї, традиції, радості й болі народу – всі його духовні цінності, творені століттями» (Сухомлинський В. О., 1968). Уже в ранньому віці в дитини закладаються основи культури, у тому числі і культури спілкування. Маючи певну базу, людина протягом свого життя прагне до підвищення своєї культури. До цього її підштовхує бажання постійно відкривати для себе щось нове у навколишньому світі. Якщо культура спілкування закладена в людині з дитинства і стає нормою її життя, то вона буде виявлятися і в екстремальних ситуаціях, тобто підсвідомо. Кожне окреме покоління і кожна окрема людина, що належить до даного покоління, засвоює мову. Мова стає надбанням кожного окремого індивіда, засобом спілкування, а рівно й засобом мислення і засобом усвідомлення дійсності. Через мовлення людина самовиражається, виявляючи таким чином свою культуру. Мовлення як засіб творчості забезпечує, з одного боку, індивідуальну самобутність, неповторність творчої діяльності, а з іншого – можливість інтеграції індивідуального у національне (через зовнішню комунікативну функцію) та національного – у загальнолюдське (через національне, що має кожна мова) (Броннікова С. М., 2007). Ю. Мілютін стверджував, що мова є головним формотворним чинником культури, соціокультурним феноменом, що утворюється людиною в процесі її життєдіяльності. Учений при найзагальнішому розгляді мови показує її потрійне призначення. По-перше, вона є засобом мислення, що виражається в емоційно-плотській і образній формі, у формі слів і абстрактних символів. По-друге, мова служить закріпленню і збереженню людських умінь або практик. У цій якості вона виявляється носієм інформації, зафіксованої в текстах і речово-наочних формах (артефактах). Саме ця функція мови сприяє трансляції культури від минулого до сьогодення і майбутнього. По-третє, функцією мови є спілкування або комунікативна функція. Зрозуміло, насправді мова з'являється нерозчленованою цілісністю, де її функції виявляються взаємозв'язаними. Мова не може бути тільки способом мислення, не будучи одночасно засобом вираження думки, тобто не виконувати функції спілкування та фіксації накопиченого досвіду. Ми не можемо мислити, не використовуючи мову, так само як неможливе позамовне вираження і фіксація думки. За допомогою мови ми самостверджуємось і виявляємо себе, висловлюємо наші думки і навіть приховуємо наші наміри, коли при певних обставинах не хочемо бути поміченими. Аврелій Августин (354–430 рр.) вважав, що думки, слова і вчинки настільки пов'язані, що, здавалося б, безневинна думка про заборонене робить людину підсудною моралі (Мілютін Ю. Е., 2003). Ці міркування підтверджують, що загальна культура людини нерозривно пов'язана з культурою її мовлення. Всі дії, висловлювання, думки, які втілюються в мовленні людини, виражають її культуру. Думка – це мовлення, звернене до самого себе. Мова з'являється як одна з важливих умов формування самосвідомості. Слово наповнюється інтелектуальним змістом через контекст, в якому воно присутнє. У свою чергу думка перебудовує мову і спонукає до її розвитку. Мовлення є складовою способу життя і способу поведінки, а також спілкування з собою подібними: воно свідчить про уміння людини жити в суспільстві. Здавна існує погляд на риторичне знання як на засіб очищення душі, результат духовного розвитку людини і суспільства. Етичні цінності додають сенс людському життю. «Мовна культура людини, – відзначає Сухомлинський, – це дзеркало її духовної культури. Найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок,



переживань є краса і велич, сила і виразність рідного слова. У спілкуванні ми обстоюємо, розвиваємо, пізнаємо власне «Я». Взаємодіючи з іншими людьми, людина не лише прагне назустріч загальному, але й виявляє неповторні риси своєї особистості, бореться за них, стверджує своє оригінальне, творче, унікальне буття. Можна стверджувати, що культура мовлення виступає інструментом артикульованого світовідчуття, світосприймання, світоуявлення, світопереживання, світобачення. В. Сухомлинський підкреслював тісний взаємозв'язок мовленнєвої культури з естетичною та інтелектуальною культурою особистості. «Мовленнєва культура, – за визначенням В. Сухомлинського, – становить живодайний корінь культури розумової, усього розумового виховання, високої, справжньої інтелектуальності (Сухомлинський В. О., 1977). Найбільш за все тісний зв'язок мовленнєвої культури спостерігається із естетичною та художньою культурою. Це пояснюється тим, що будь-яка культура є носієм естетичних цінностей, тому естетичні компоненти притаманні мовленнєвій культурі саме тому, що естетична виразність слова формується завдяки переживанню краси. Зразком мовленнєвої культури є художнє мовлення, яке яскраво представлено у мистецтві слова (література, театр, кіно, телебачення та ін.). Таким чином, мовленнєва культура є інтегральною духовною властивістю особистості, яка відбиває здатність людини до культурно-мовленнєвої діяльності, спрямованої на загальнокультурну комунікацію, що заснована на принципах естетизації і гуманістичній спрямованості поведінки. Уміння володіти словом, відчуття краси слова потрібні кожній людині. Той, хто серцем сприймає красу слова, вміє передати словом найтонші відтінки людських думок і переживань, підніметься на високу сходинку справжньої людської культури. І навпаки, низька культура мови збіднює духовний світ людини. Культура мовлення входить в поняття спілкування. Тому перш за все слід осмислити, що таке спілкування, яка його роль в житті людини, від чого залежить його ефективність. Дослідник літератури і культури Древньої Русі академік Д. Ліхачев, говорячи про мовленнєву культуру, підкреслює виховне значення мови, її роль у формуванні мислення. Багатство, точність, чіткість вираження думки, на думку вченого, свідчить про багатство загальної культури людини, про високу міру її професійної підготовки. Мова не лише кращий показник загальної культури, але і кращий вихователь людини. Чітке вираження своєї думки, багата мова, точний підбір слів у мовленні формує мислення людини та її професійні навички у всіх галузях людської діяльності. У спілкуванні люди розкривають свої думки, показуючи тим самим свою культуру.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Дослідження показало, що людина не може існувати без культури і поза культурою. Вона збагачує свій духовний світ за допомогою культури, а своєю діяльністю людина примножує та вносить зміни в культуру, в якій вона живе. Культура відображається в мовленні. Тобто людина є одночасно творінням та творцем культури. Таким чином, мовлення показує культуру особистості та усього суспільства.

**Крутюк Н. Т.**

*Хмельницький університет управління та права*

### **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ**

Демократичні зміни, що відбуваються в нашій країні, викликали пошук ефективних шляхів перетворення різних сторін життя суспільства, його соціальних інститутів, в тому числі і системи вищої освіти. Якісна підготовка фахівця поступово стає головним завданням вищої школи України.

Сучасна система вищої професійної освіти (перехід на багаторівневу систему підготовки фахівців, підвищення рівня конкурентоспроможності ВНЗ, впровадження телекомунікаційних систем і широке використання інформаційних мереж Інтернет, Інтернет-тестування та освітньої діагностики) спрямована на якісно новий рівень підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, здатних до інноваційних, технологічних рішень, неординарно мислячих і творчо орієнтованих. Тому українська система освіти поставлена перед необхідністю розв'язання складного завдання: з одного боку, збереження фундаментального характеру навчання і підготовки кадрів, а з іншого, – освоєння інноваційної культури, новітніх інформаційних і педагогічних технологій.

Разом з тим зміни, що відбуваються в суспільстві й освіті, істотно впливають на розвиток особистості, її професійну культуру, ставлення до світу в цілому. Майбутній фахівець соціономічних професій – випускник вищої школи – знаходиться перед необхідністю осмислення сучасних вимог, що висувуються до нього суспільством і державою. Він має усвідомлювати, що від рівня його інтелекту і культури, компетентності і конкурентоспроможності буде прямо залежати його професійна кар'єра, а отже, і можливість самореалізації. У зв'язку з цим уся система вищого навчального закладу покликана забезпечити успішне становлення особистості майбутнього фахівця.

Вітчизняна вища школа, що перебуває в умовах модернізації, спрямована на пошук таких технологій, що дозволяють враховувати творчу індивідуальність, мотивацію, потреби та інтереси майбутніх фахівців соціономічних професій.

Уже в найближчому майбутньому просто не можна буде уявити собі навчальний процес без застосування комп'ютера. Цей прогноз можна пояснити такими основними обставинами:

По-перше, комп'ютер дає студенту можливість стати комп'ютерно грамотною людиною, без цього нині практично неможливо бути конкурентоспроможним на ринку праці.

По-друге, активне використання комп'ютера у вивченні будь-якої навчальної дисципліни, робить його потужним засобом індивідуалізації навчального процесу і основним чинником істотного підвищення його ефективності.

По-третє, приєднання комп'ютера до глобальних інформаційних комп'ютерних мереж відкриває його користувачам шлях до знань і досвіду всього людства, що в умовах глобалізації служить важливим чинником успішності людини і нації.

По-четверте, принципово нові можливості для навчально-пізнавальної діяльності студента створює навіть просте використання так званих електронних версій підручників, навчальних посібників і текстів лекцій, оскільки він може користуватися ними в будь-який зручний для нього час і самостійно дозувати досліджуваний матеріал.

По-п'яте, саме застосування комп'ютерної техніки та інформаційних технологій у навчальному процесі створили передумови для появи і широкого розвитку принципово нової педагогічної технології і одночасно принципово нової форми організації навчального процесу, якою є дистанційне навчання.

Розвиток комп'ютерної техніки та телекомунікаційних систем привело до бурхливого зростання інформаційних технологій, сприяло процесу подальшої глобалізації політичних, економічних, науково-технічних і культурних відносин між країнами і народами. Тому можна стверджувати, що інформаційні технології є лише початком змін в ідеології, в усвідомленні значення і можливостей інформації, техніки і технології засобів зв'язку. Зміни чекають нас у найближчому майбутньому.

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 групі, колективі. Це закономірно вимагає від майбутніх фахівців соціономічних професій глибоких теоретичних знань та практичних умінь в галузі етнопедагогіки: етнографічних знань про походження народу, з представниками якого йому потрібно буде працювати, про його культуру та історію, про своєрідність національних звичаїв і традицій; знання індивідуально-психологічних та вікових особливостей вихованців, їх етнічних якостей; вміння працювати з поліетнічним колективом; вміння налагоджувати взаємодію. Тому нагальним є постійний розвиток та вдосконалення етнопедагогічної культури викладача, належне формування її у студентів ВНЗ.

Отже, модернізація вищої школи вимагає аналізу принципово нової соціальної ситуації розвитку майбутнього фахівця соціономічної сфери, його етнопедагогічної культури. Для ефективної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до активного використання інформаційно-комунікаційних технологій у майбутній роботі необхідно модернізувати існуючі методи та форми організації навчального процесу.

**Кукло О. Є.**

*Львівський державний університет внутрішніх справ*

## **ОСНОВНА ФУНКЦІЯ ТА БАЗИСНІ СКЛАДОВІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАВООХОРОНЦІВ**

Аналітичне вивчення феноменології комунікативної компетентності у процесі спілкування, висвітленої у працях науковців, дозволяє нам констатувати, що вона є необхідною умовою та вирішально-визначальним фактором ефективності діяльності типу «людина-людина», до якого належить і охорона правопорядку.

Комунікативна компетентність загалом являє собою інтегративне особистісне утворення, основою якого є мотивація, знання, уміння, навички суб'єкта, котрі забезпечують ефективність його спілкування.

Основна функція професійного спілкування правоохоронців – забезпечення їх взаємодії з громадянами та між собою. Базисні та інші істотні складові комунікативної компетентності правоохоронців ми вбачаємо у психологічних утвореннях, необхідних для успішного виконання цієї функції.

Професійному спілкуванню правоохоронців притаманні істотні особливості, які є складовою специфіки правоохоронної діяльності, інтегрованої у понятті «особливі умови».

Основна властивість діяльності в особливих умовах – екстремальні ситуації, які за критерієм складності можна поділити на важкі, параекстремальні та власне екстремальні.

Правоохоронці працюють в умовах екстремальних ситуацій усіх рівнів складності, але переважно – у важких, які характеризуються значною складністю і водночас підвищеною значущістю.

Складність та підвищена значущість професійної діяльності правоохоронців зумовлюється її спрямованістю на розкриття злочинів, що є психологічним протиборством, яке досягає рівня екстремальності, коли виникає необхідність силового протиборства зі злочинцями.

Компетентне спілкування правоохоронців ґрунтується на вмінні адекватно розуміти і висловити, і латентний смисл мовлення комунікантів та ефективно впливати на них (схиляти до співпраці). Тому когнітивним базисом їхньої комунікативної компетентності має бути розуміння сутності основних соціально-психологічних механізмів взаємовпливу (переконання, навіювання, емоційного зараження) та взаєморозуміння (ідентифікації, емпатії, рефлексії) і вміння та навички ефективно використовувати їх.

Необхідною умовою і провідним чинником ефективного використання цих механізмів є авторитет та референтність суб'єкта. Авторитет і особистості, і групи осіб вирішально-визначальним і прямо-пропорційним чином детермінується їх моральними якостями (справедливістю, чесністю, доброзичливістю і т. ін.) а референтність – професіоналізмом (кваліфікованістю, компетентністю, обізнаністю тощо).

Відтак, базисною психолого-педагогічною умовою розвитку комунікативної компетентності правоохоронців та її істотною складовою є оволодіння й володіння механізмами взаємовпливу та взаєморозуміння на основі необхідних умов та вирішально-визначальних факторів їх ефективного застосування – плекання свого авторитету та референтності.

Базисними психологічними передумовами і чинниками формування та функціонування комунікативної, як і будь-якої, компетентності, майстерності є відповідні мотивація та задатки і здібності суб'єкта.

Найпотужнішим спонукально-активуючим фактором діяльності є мотивація досягнення, яка загалом являє собою стале й перманентне прагнення суб'єкта бути успішним в цій діяльності.

Істотною складовою мотивації досягнення у сфері діяльності типу «людина – людина» є прагнення суб'єкта ефективно спілкуватись у її процесі, що істотно сприяє розвитку його комунікативних здібностей.

Базисні задатки, які визначають особливості спілкування людини, полягають у її темпераментальних та конституційно-антропометричних властивостях. Однозначно сприятливими задатками щодо розвитку комунікативних здібностей є екстраверсія, притаманна сангвінікам і холерикам та конституційно-антропометричний тип «циклотимік-пінкік», «вісцеротонік-ендоморф». Отже, ці індивідуально-типологічні властивості можуть бути показниками у професійному доборі майбутніх правоохоронців.

Індивідуально-типологічні властивості, не сприятливі щодо розвитку тих чи інших здібностей, можна значною мірою компенсувати. А відсутність інтелектуальних задатків, необхідних для успішної професійної підготовки та діяльності, компенсувати неможливо. Тому слід розробляти і вдосконалювати тести та ролево-ігрові проблемні ситуації для психодіагностики того рівня інтелекту (IQ) майбутніх правоохоронців, який може забезпечити розвиток їхньої комунікативної компетентності.

Правоохоронці мають суворо дотримуватись законності, процесуальних норм у спілкуванні зі всіма без виключення реципієнтами, що вимагає таких базисних складових культури спілкування:

- 1) спрямованості, «заточеності» інтелекту, мислення на пошук істини – дійсних причин, мотивів, обставин, впливів, дій, вчинків тощо, – котра за жодних умов не звертає на шлях «підгонки» фактів, свідчень під неправдиву, але зручну для самого правоохоронця чи його начальства версію;
- 2) відповідності емоційних реакцій, станів суб'єкта критеріям людяності (гуманності), порядності, співчутливої емпатії;
- 3) дотримання етикету, смислоутворюючим ядром якого є повага до співбесідників і/або гуманне ставлення до них (не принижувати, не знущатись, не глумитись).

**Лях М. Р.**

*Педагогічний інститут Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Розвиток освіти сьогодення передбачає вільний вибір засобів і методів педагогом у роботі з дітьми. Окремої уваги заслуговують діти старшого дошкільного віку – майбутні першокласники. Від якості педагогічної діяльності залежатиме їхнє ставлення до школи, вміння адаптуватись у нових умовах, проявляти ініціативу, відстоювати свою позицію, бути активним учасником навчально-виховного процесу, нестандартно підходити до вирішення поставлених завдань, творити. Разом з тим, і у формуванні особистості дитини особлива роль належить вихователю дошкільного навчального закладу, адже у сучасному освітньому просторі він повинен не тільки забезпечити всебічний розвиток, а й використати для цього найбільш оптимальні освітні технології.

Характеризуючи інноваційні технології, варто зазначити, що слово «**інновація**» має латинське походження і в перекладі означає «оновлення», «зміна», «введення нового». У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Інновацію можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності. Поняття «**технологія**» походить із двох грецьких слів «мистецтво»,

«майстерність» і «слово», «навчання». Тобто, технологію можна визначити як усвідомлене практичне мистецтво, усвідомлена майстерність. Таким чином, інноваційні педагогічні технології як процес – це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» (Дичківська І. М., 2004); сукупність радикально нових чи вдосконалених форм, методів і засобів навчання, виховання та управління, об'єднаних єдиною метою; добір операційних дій педагога з дітьми, у результаті яких суттєво покращується їх мотивація до навчального процесу.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, А. Ніколс, Н. Юсуфбекова та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове.

Середовищем реалізації інноваційної технології є технологічний процес. *Технологічний процес* – система технологічних одиниць, зорієнтованих на конкретний педагогічний результат. У теорії навчання технологічними процесами є, наприклад, система використання форм і засобів у вивченні певної теми, організація занять з відпрацювання певних умінь і навичок тощо.

На педагогічний результат технологічного процесу впливають рівень майстерності педагога, рівень розвитку кожної дитини, психологічний клімат у колективі тощо. Технології пов'язані з навчальним процесом, діяльністю тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Інноваційність як принцип педагогіки передбачає розвиток особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку.

Аналізуючи історичні аспекти виникнення інноваційних технологій, зазначимо, що терміни «традиційне навчання» та «інноваційне навчання» було запропоновано вченими у доповіді Римському клубу (1978), які звернули увагу світової наукової громадськості на невідповідність принципів традиційного навчання вимогам суспільства до особистості, її пізнавальних можливостей. Інноваційне навчання трактувалося як процес і результат навчальної та освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі. Воно орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми.

Одним із перших оприлюднив ідею технологізації навчального процесу видатний чеський педагог Я.-А. Коменський, стверджуючи, що школа є майстернею, «живою типографією», яка «друкує» людей. Технологія навчального процесу, за переконаннями Я.-А. Коменського, повинна гарантувати позитивний результат навчання. Для цього варто конкретизувати цілі, адекватно підбирати засоби, встановити жорсткі правила їх використання. Усе це свідчить, що Я.-А. Коменський розглядав технологізацію як важливий засіб впровадження провідних дидактичних принципів (Химинець В., 2009).

Видатний педагог епохи Просвітництва Ж.-Ж. Руссо основою розвитку особистості вважав вільне виховання, згідно з яким «дитина живе в радості, самостійно відчуваючи, слухаючи, спостерігаючи світ, духовно збагачуючись, задовольняючи жагу пізнання» (Калуська Л., Отрошенко М., 2010).

Швейцарський педагог Й.-Г. Песталоцці одним із актуальних завдань тогочасної педагогіки вважав створення «механізму освіти», що дасть змогу кожному підготовленому педагогу добре виховати будь-яку дитину за умови докладання зусиль (Калуська Л., Отрошенко М., 2010).

Австро-німецький педагог Р. Штейнер був одним із прихильників індивідуального підходу до виховання дітей. Важливими завданнями освіти вбачав використання технологій, які б розвивали здатність особистості здійснювати судження і умовисновки із урахуванням змін у суспільстві. Саме цей принцип було покладено в основу навчання і виховання у першій Вільній вальдорфській школі.

У колишньому Радянському Союзі педагогічні технології здебільшого були засобом реалізації більшовицької ідеології, що надавало їм відповідної політичної заангажованості, вимагало врахування класових особливостей індивіда у процесі взаємодії тощо. Зміст інформації було зорієнтовано на виховання комуністичної свідомості. Тобто технології переважно використовувались задля формування комуністичного світогляду і поведінки.

У 20-х роках ХХ ст. було створено педологію – комплексну науку про дитину, яка мала стати антропологічною базою педагогіки. Саме в наукових працях із педології (М. Басов, В. Бехтерев, О. Ухтомський, С. Шацький) вперше згадано термін «педагогічна технологія».

Історію становлення технології в педагогіці відтворює така схема: задум упровадити підхід → технічні засоби в навчальному процесі → алгоритмізація навчання → програмоване навчання → технологічний підхід → педагогічна технологія (дидактичний аспект) → поведінкова технологія (аспект виховання). Загалом, технологія як феномен є складовою історії людства, формою вираження інтелекту, сконцентрованого на розв'язанні важливих проблем суспільства за допомогою розуму і здібностей людини.

Основними **якостями** інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до оновлення, налаштованість на конструктивні дії в ситуаціях, які можуть змінюватися.

Головними **вимогами** до інноваційних педагогічних технологій є такі:

1) концептуальність (опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети);

- 2) системність (технології мають бути притаманні ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність);
- 3) можливість управління (цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапна діагностика тощо);
- 4) ефективність (сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами);
- 5) відтворюваність (можливість використання в інших освітніх закладах, іншими суб'єктами);
- 6) візуалізація (використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, застосування різноманітних дидактичних матеріалів і наочних посібників).

Класифікація інновацій залежить від того, який фактор взято до уваги. Відповідно виокремлюють такі групи (за І. Дичківською).

1. Залежно від сфери застосування: інновації у змісті освіти, інновації в технології навчання та виховання, інновації в організації педагогічного процесу, інновації в управлінні освітою, інновації в освітній екології.

2. Залежно від масштабу перетворень: часткові (локальні, одиничні) нововведення; модульні нововведення (комплекс пов'язаних між собою часткових нововведень, що належать, наприклад, до однієї групи предметів, однієї вікової групи дітей тощо); системні нововведення (охоплюють весь навчально-виховний заклад).

3. Залежно від інноваційного потенціалу: модифікаційні нововведення (пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має аналог або прототип); комбінаторні нововведення (передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик, які в такому варіанті ще не використовувались); радикальні, або фундаментальні, глобальні, базові нововведення (вони, як правило, є відкриттями, найчастіше виникають у результаті творчої інтеграції і сприяють створенню принципово нових навчальних засобів).

4. Залежно від позиції щодо свого попередника: заміщуючі нововведення (їх запроваджують замість конкретного застарілого засобу); скасовуючі (їх суть полягає у припиненні діяльності певних органів, у скасуванні форми роботи, програми без заміни); відкриваючі (передбачають освоєння нової програми, виду освітніх послуг, технології тощо); ретровведення (освоєння в навчально-виховному закладі того, що існувало в педагогічній практиці раніше).

5. Залежно від місця появи: в науці, в практиці.

6. Залежно від часу появи: історичні; сучасні.

7. Залежно від рівня очікування, прогнозування і планування: очікувані (планові); неочікувані.

8. Залежно від галузі педагогічного знання: виховні; дидактичні; історико-педагогічні нововведення тощо.

Педагоги-практики розробляють авторські технології, які поєднують у елементи апробованих технологій.

Інновації в дошкільній освіті є необхідною вимогою часу, адже саме в передшкільному віці дитина починає пізнавати навколишній світ, а від налаштування на сприймання різноманітної інформації залежить її подальший розвиток, соціалізація і успішне навчання. Сучасний освітній процес неможливий без оновлення, впровадження нових технологій, правомірність яких встановлена державними законодавчими актами.

Головними проблемами сучасного навчального процесу в ДНЗ є, зокрема, авторитарний стиль взаємодії педагога з дітьми, переважання пояснювально-ілюстративного способу навчання, фронтальних форм роботи, брак індивідуального підходу до вихованців. Використання інноваційних технологій у навчанні дітей старшого дошкільного віку допоможе оптимізувати, активізувати і удосконалити педагогічний процес; розвивати комунікативні, мисленеві здібності вихованців, психічні процеси, впевненість у собі, самостійність; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; створити позитивний емоційний настрій; сформулювати основи наукового світогляду; підготувати дітей до навчання в початковій школі.

**Левицька Л. В.**

*Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна»*

## **АНАЛІЗ РІВНЯ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ХМЕЛЬНИЦЬКОГО ІНСТИТУТУ СОЦІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Широке впровадження ідеї інтеграції і інклюзії в загальноосвітні навчальні заклади в значній мірі залежить від формування інклюзивної компетентності вчителів та викладачів. В якості критеріїв сформованості інклюзивної компетентності вчителів та викладачів ми обрали: мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти. Мотиваційний компонент передбачає сформованість мотивів, адекватних меті та задачам інклюзивного навчання; когнітивний – наявність системи знань і досвіду які необхідні для здійснення інклюзивного навчання; операційний – наявність засвоєних способів і досвіду

рішення конкретних професійних задач в процесі інклюзивного навчання; рефлексивний – наявність здатності викладача до рефлексії в пізнавальній і професійній діяльності в умовах інклюзивного навчання.

З метою виявлення рівня розвитку інклюзивної компетентності викладачів Хмельницького інституту соціальних технологій було проведено анкетування, в якому взяли участь 40 викладачів. Рівні розвитку інклюзивної компетентності визначались як високий (В), середній (С) та низький (Н). Узагальнюючи теоретичний аналіз було розроблено якісну характеристику оціночних показників інклюзивної компетентності студентів та викладачів.

*Про високий рівень розвитку* інклюзивної компетентності свідчить наявна сформованість позитивної мотивації до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; готовність до неперервної самоосвіти; наявність системи знань і досвіду пізнавальної діяльності необхідних для здійснення інклюзивного навчання; наявність засвоєних способів і досвіду рішення конкретних професійних задач в процесі інклюзивного навчання; здатність до рефлексії в професійній діяльності в умовах здійснення інклюзивного навчання; творчість і самостійність у виконанні професійних завдань; адекватна професійна самооцінка.

*Середній рівень* – інклюзивна компетентність викладача в основному сформована, проте окремі знання необхідні для здійснення інклюзивного навчання проявляються ситуативно; вміння рідше конкретні професійні задачі, здатність до рефлексії пізнавальної і квазіпрофесійної діяльності в умовах інклюзивного навчання сформовані недостатньо (неповний обсяг, невисокий ступінь); при виконанні професійних завдань виявляються лише елементи творчості і самостійності; самооцінка професійної готовності в основному адекватна; готовність до неперервної самоосвіти недостатньо виражена.

*Низький рівень* – інклюзивна компетентність викладача знаходяться у стадії формування; ставлення до студентів з особливими потребами індивідуально; знання необхідні для здійснення інклюзивного навчання характеризуються суттєвими прогалинами; сформовані лише окремі вміння для виконання професійної діяльності; творчість при виконанні професійних завдань не виявляється, самостійність недостатня; самооцінка готовності до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання завищена; потреба у безперервній самоосвіті відсутня.

Результати вивчення розвитку інклюзивної компетентності викладачів Хмельницького інституту соціальних технологій ВМУРЛ «Україна», показав, що 95% викладачів мають високий та середній рівень розвитку інклюзивної компетентності. Цей факт можна пояснити тим, що на базі вищого навчального закладу постійно проводяться конференції, круглі столи, семінари, пишуться дисертаційні роботи, які, в свою чергу, підвищують рівень інклюзивної компетентності викладачів. Недостатній (тобто середній) рівень розвитку інклюзивної компетентності викладачів пояснюється тим, що не всі теми які стосуються необхідних знань, умінь та навичок, які необхідні для роботи в вищому навчальному закладі інклюзивного спрямування, були в достатній мірі висвітлені на конференціях, круглих столах, семінарах, у дисертаційних роботах.

Аналіз анкет за мотиваційним компонентом інклюзивної компетентності викладачів показав, що:

– тема є актуальною; доцільно навчати студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі інклюзивного спрямування; викладачі готові підвищувати рівень власної інклюзивної компетентності приймаючи участь в наукових дослідженнях з проблем інклюзивного навчання (як за службових так і матеріальних обставин),

– чинниками, які гальмують впровадження інклюзивної вищої освіти є: відсутність відповідних умов; недостатній рівень знань, умінь і навичок роботи із студентами з особливими потребами; неготовність молоді з особливими потребами до інклюзії.

Аналіз анкет за когнітивним компонентом інклюзивної компетентності викладачів показав, що у них спостерігається високий рівень таких знань: основних правил спілкування в інклюзивних групах навчання; соціальні, сенсорні, фізичні, навчальні потреби студентів які мають особливі потреби; головні принципи і стратегії командної роботи; особливості навчального процесу в інклюзивних групах навчання. Середній та низький рівень знань мають викладачі з наступних тем: основні закономірності психічного розвитку студентів з особливими потребами, що знаходились в умовах соціальної депривації і ізоляції; соціально-педагогічні ресурси сім'ї студента з особливими потребами; зміст і методику соціально-педагогічної діяльності в інклюзивних групах навчання; особливості планування навчальної, виховної і корекційної роботи в інклюзивних групах навчання; особливості різних типів ставлення до хвороби; засоби профілактики та розв'язання конфліктів; особливості хвороби та її вплив на психологічні якості студента з особливими потребами; індивідуально-психологічні особливості студентів з особливими потребами.

Відповідно до отриманих результатів дослідження, щодо розвитку операційного компоненту інклюзивної компетентності викладачів Хмельницького інституту соціальних технологій ВМУРЛ «Україна» спостерігається високий рівень таких умінь викладачів: організовувати дружню атмосферу в інклюзивних групах навчання, де всі студенти мають можливість задовольнити свої навчальні потреби і не опинитися в ситуації соціальної депривації; надавати соціальну, психологічну, педагогічну підтримку студенту з особливими потребами; створювати на заняттях ситуації взаємної підтримки у міжособовій взаємодії «студент з особливими потребами – звичайний студент»; забезпечувати умови психологічної, соціальної активності студентів з особливими потребами. Ці вміння розвиваються завдяки постійному вдосконаленню інклюзивної компетентності в умовах довгострокової психолого-педагогічної взаємодії з

студентами в інклюзивному середовищі. Визначимо середній та низький рівень умінь викладачів: застосовувати превентивні заходи щодо своєчасної ліквідації вторинних відхилень викликаних ізоляційною і сегрегаційною ситуацією розвитку; зберігати наступність в діаді «інклюзивне навчання – подальша успішна діяльність»; здійснювати адаптацію навчального матеріалу до особливих освітніх потреб; розвивати довірливі інтеракції з студентами інклюзивної групи навчання. Цей факт можна інтерпретувати наступним чином: відсутність поінформованості викладачів щодо особливостей інклюзивного навчання на початкових етапах здійснення професійної діяльності в інклюзивному середовищі (маленький стаж роботи) та заходів з обміну досвідом на міжкафедральному рівні та обміну досвідом з фахівцями які працюють з людьми котрі мають проблеми здоров'я.

Відповідно до отриманих результатів дослідження було виявлено високий рівень розвитку рефлексивних умінь викладачів, а саме: використовувати відповідний у даний момент часу педагогічний стиль взаємодії з студентами; враховувати ставлення студентів до себе та предмету в процесі міжособистісної взаємодії. Пояснити такий високий рівень розвитку рефлексивного компоненту інклюзивної компетентності викладачів можна наявністю особистісного суб'єктивного досвіду тривалої взаємодії із студентами з особливими потребами. Визначимо середній рівень розвитку рефлексивних умінь викладачів: виявляти короткострокові і довгострокові академічні і соціальні перспективи студентів з особливими потребами; виявляти сильні якості студентів з особливими потребами, їх соціально-педагогічні недоліки і стратегічні резерви для відновлення повноцінної інтеріоризації академічного базису і соціального функціонування. Це означає, що достатній рівень їх розвитку забезпечує здійснення якісної професійної діяльності. Низький рівень розвитку рефлексивного компоненту пояснюється тим, що у викладачів мало практичного досвіду, щоб розвинути данні рефлексивні навички та недостатній рівень знань як це робити.

Аналізуючи вищесказане зазначимо, що необхідно звернути увагу на розвиток необхідних знань, умінь і навичок викладачів, які працюють в інклюзивних групах навчання. Досягти такого результату можливо впроваджуючи у вищих навчальних закладах спецкурс «Розвиток інклюзивної компетентності викладачів».

**Ляшова Н. М., Бондаренко Н. Б.**

*Донбаський державний педагогічний університет*

## **ДОСВІД РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Практична підготовка майбутніх фахівців у галузі початкової та дошкільної освіти обумовлює наявність у них професійних і особистісно-значущих якостей, серед основних із них треба виділити такі: інтерес до професійної діяльності в умовах наступності дошкільного закладу та початкової школи; уміння і навички рефлексії; сформованість духовної культури; ступінь усвідомленості професійних дій; опора в діяльності на знання особливостей дітей як дошкільного віку, так і молодшого шкільного; здатність працювати за сучасними технологіями і методичними системами навчання тощо.

Практична підготовка студентів до майбутньої діяльності у дошкільному закладі та початковій школі повинна орієнтуватися на те, що майбутній фахівець має вміти працювати в нових умовах організації навчально-виховного процесу. Тому й у ВНЗ необхідно формувати здатність у майбутніх педагогів до експериментування та здійснення творчих пошуків, оригінальних, нестандартних підходів до вирішення педагогічних проблем; прагнення до самопізнання, саморозвитку та самоосвіти. Продуктом такого практичного доробку можуть бути оригінальні педагогічні ідеї, інноваційні методи та прийоми, засоби та форми організації пізнавальної діяльності дітей, якісне оволодіння навчально-освітньою діяльністю. Освітньо-виховний процес ВНЗ має створити належні умови для опанування майбутніми фахівцями основ теоретичних знань, навичок експериментальної та інноваційної діяльності, практичних умінь та прояву творчості у напрямках наступності між дошкільним закладом та початковою школою.

Однією із провідних складових у вирішенні зазначеної проблеми в умовах наступності є підготовка майбутніх фахівців з математичного циклу дисциплін як дошкільної, так і початкової ланки освіти. Механізми, які дозволяють реалізувати основні напрямки математичної підготовки майбутніх фахівців, ми вбачаємо в наступних конкретних пропозиціях. Таку роботу ми активізуємо в ході навчальної дисципліни «Технологія вивчення освітньої галузі «Математика»». У відборі технологій ми орієнтуємося на їхні функціональні можливості в досягненні результатів, що визначено Державним стандартом загальної початкової школи і які забезпечують організацію повноцінної математичної підготовки дітей молодшого шкільного віку.

Аналізуючи наукову і методичну літературу та багаторічний досвід педагогів-практиків, студенти впевнюються, що для забезпечення наступності двох освітніх ланок у математичному розвитку дітей потрібно створення відповідних педагогічних умов, а саме: взаємозв'язок завдань та змісту програмного матеріалу, тобто поступове розширення, ускладнення і поглиблення тих математичних знань, умінь і навичок, які були засвоєні на попередньому етапі в дошкільному закладі; перспективна спрямованість освітньо-виховного процесу дошкільного закладу на вимоги систематичного навчання математики дітей у

школі; забезпечення взаємозв'язку ігрової і навчальної діяльності при навчанні математики; узгодження форм, методів і засобів організації навчально-виховної роботи з математики дошкільних закладів і початкової школи; єдність методичного забезпечення з математики щодо різних видів діяльності дітей старших груп і першого класу школи; створення єдиного освітнього розвивального середовища для дітей; підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності вихователів та вчителів з математики (Степанова Т. М., 2011).

Надалі студентам пропонується вивчити вимоги до обсягу необхідної математичної інформації, які визначені Базовим компонентом дошкільної освіти та закладені в освітній лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». Математичний розвиток дітей має важливе значення в реалізації принципу наступності, раціонального використання в початковій школі досягнень дошкільної сенсорно-пізнавальної діяльності, що створює передумови успішного навчання дітей у початковій школі. Наукові дослідження Е. Пілгоїної, Л. Венгер, Л. Фоміної, Т. Башасвої, О. Церюти зазначають, що в організмі людини існує система, яка спрямована на організацію сприйняття навколишнього світу, її називають сенсорною (чуттєвою сферою). Перед сенсорним вихованням у кожному віці ставляться певні завдання. Відчуття і сприйняття є основними процесами у формуванні пізнавальної діяльності дошкільника, в тому числі і з математики.

Наприклад, на формування еталонних сенсорних уявлень про форму предметів, орієнтований геометричний навчальний матеріал, який можна систематизувати по принципу багаторівневої класифікації. Знайомство з різноманітністю форм передбачає таку організацію навчання, за якою діти змогли б диференціювати площинні і просторові геометричні фігури. Пропонуємо розглянути площинні фігури. Вони утворюють групу фігур – точка, лінії, відрізки, промені, кути, багатокутники, кола. В названих групах фігур утворюються класифікаційні підгрупи фігур. Наприклад, лінії: прямі, криві, ламані; кути: прямі, гострі, тупі; багатокутники: трикутники, чотирикутники, п'ятикутники. В межах трикутників теж утворюється класифікаційна підгрупа, наприклад, прямокутні, гострокутні, тупокутні, рівносторонні, рівнобедрені, рівносторонні. Знайомство дітей з геометричними тілами (об'ємними фігурами) відбувається за такими різновидами: куб, куля, конус, циліндр, піраміда. Засвоєння дітьми знань про відношення між об'єктами різної величини відбувається таким чином: із множини предметів діти вибирають і класифікують їх за різними параметрами – довжиною, висотою, товщиною.

Також, ми знайомимо студентів з спеціальними наскрізними програмами з математики. Одним із прикладів таких програм є програма російських науковців Л. Петерсон та Н. Холіної «Раз ступенька – два ступенька». Зміст цієї програми направлений на утворення системи неперервної математичної освіти, складові якої, тісно пов'язані між собою і кожна попередня частина є основою для наступної, що є базою для подальшого комплексного розвитку особистості дитини. Аналіз програми засвідчує важливість наступності між дошкільною та початковою математичною освітою дітей. Початкові математичні уявлення і поняття, які надаються в навчальному процесі дошкільного закладу, зорієнтовані на вимоги початкової школи. Тому організація навчального процесу з математики в школі, за основними лініями програми, відбувається з урахуванням дошкільного понятійного і операційного рівня розвитку дитини. Програмою передбачено побудова логічної наступності між ДНЗ і початковою школою і це є пріоритетним напрямком неперервної освіти (Петерсон Л. Г., Холіна Н. П., 2006).

Ще одним цікавим прикладом таких програм, на нашу думку, є програма вчителя початкових класів О. Плотнікової «Математичні сходи». Програма направлена на розвиток умінь спостерігати, порівнювати, виділяти вказані та нові властивості математичних об'єктів, їхні суттєві та несуттєві характеристики, робити висновки за результатами спостережень, перевіряти їхню істинність, вміти використовувати математичні вміння для подальшої практичної роботи. У програмі дванадцять тем, зокрема: відмінність предметів за розміром і формою; просторові уявлення; часові уявлення; порівняння множин предметів; лічба предметів; порівняння чисел; назва дій та їх позначення тощо (Плотнікова О., 2009).

Крім наскрізних програм з математики, студенти знайомляться з авторськими підручниками, зошитами з друкованою основою та досвідом роботи вихователів дитячих закладів і вчителів початкової школи. Цікавим, на наш погляд, є досвід роботи К. Степаніної, яка працює у ДНЗ № 391 «Перлинка» м. Донецька, по формуванню математичних уявлень у дітей дошкільного віку. Вона проводить інтегровані заняття, які формують інтерес до математики, розвивають логічне мислення, увагу, готують дітей до навчання у першому класі. Наведемо приклад фрагменту заняття з математики. На цьому занятті педагог ставить такі завдання: формувати вміння порівнювати предмети за довжиною, висотою; розвивати вміння орієнтуватися у просторі; розпізнавати та називати геометричні фігури – трикутник, куля, куб, круг, квадрат; закріплювати навички порядкової та кількісної лічби в межах п'яти; виховувати інтерес до предмету математики. Завдання реалізуються через дидактичну гру «Склади потяг». Діти складають потяг з геометричних фігур – паровоз і до нього приставляють зліва направо один за одним вагони. На яку геометричну фігуру схожий вагон? На прямокутник. На кожному прямокутнику вказаний номер вагона. Вагон з цифрою 1 стоїть перший, зразу за паровозом. За першим вагоном треба поставити вагон з цифрою 2. З якою цифрою треба поставити наступний вагон? Три. Який наступний? Четвертий. Який останній? П'ятий. Скільки всього вагонів? Перевірте, чи всі вагони розставлені правильно. Тепер наш потяг готовий прийняти пасажирів. А пасажирами будуть гноми, які везуть подарунки для Білосніжки. Розмістити гномів у вагони треба так: у першому вагоні – два гноми; у другому теж два гноми; у третьому і четвертому вагонах багаж; у п'ятому – три гноми. Далі діти перевіряють, чи співпадають умови з тим, як розмістилися гноми у



вагонах. У яких вагонах гномів порівну? У першому і другому. В якому вагоні пасажирів більше? Менше? Далі потяг їде по певному маршруту. Коли завершено дане завдання, діти сідають за столи. У кожного на столі лежить білий лист паперу, на якому заздалегідь написані цифри парафіном. Пропонується чарівною водою та блакитною фарбою відобразити заховані цифри. Діти розфарбовують і у кожного проявляється певна цифра. Вони називають її.

У навчальному процесі також активно використовуємо такі форми роботи із студентами, як: проблемні кола, диспути, ділові ігри, тренінги. Для організації узгодженої та ефективної роботи з питань наступності у математичній підготовці майбутніх фахівців заслуховуються звіти після педагогічної та методичної практик. Таким чином, реалізацію наступності математичної освіти в дошкільних закладах і початковій школі потрібно направити на загальний інтелектуальний розвиток учасників освітнього процесу, який сприяє якісному рівню розвитку особистості дитини.

**Мартиненко С. М.**

*Київський університет імені Бориса Грінченка*

## **МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ У ВИМІРІ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У процесі впровадження особистісно-розвивальної освіти в Україні пріоритетного значення набуває педагогічна діагностика як одна із умов оновлення змісту і технологій навчання. Педагогічну діагностику вважають необхідною складовою діяльності фахівців у різних галузях наукового пізнання. Якщо звернутися до генези педагогічної діагностики, то варто зазначити, що найбільш давньою вважається медична діагностика, яка мала помітний вплив на розвиток і становлення інших її видів, у тім числі й педагогічної. У медицині поняття «діагностика» тлумачиться як вчення про принципи і методи розпізнання і виникнення різних хвороб.

**Мета і завдання статті:** визначити методологічну основу педагогічної діагностики; охарактеризувати психолого-педагогічні джерела, присвячені дослідженню окресленої проблеми; встановити основні функції та алгоритм проведення педагогічного діагностування; проаналізувати особливості педагогічної діагностики в особистісно-розвивальній моделі навчання.

Проведений аналіз засвідчує, що філософські джерела визначають діагностику як особливий вид пізнання, що інтегрує наукові знання про сутність і пізнання одиничного явища. Результатом такого пізнання є діагноз, тобто висновок про стан явища, об'єкта або суб'єкта. Філософські дослідження розкривають низку послідовних етапів діагностичного процесу, що охоплюють: перший етап – діагностичне дослідження і збір діагностичної інформації; другий етап – оброблення отриманих даних і складання довготривалих варіантів протікання діагнозу; третій – диференційована діагностика; четвертий – висновки та оцінювання діагнозу; п'ятий етап – додаткове дослідження об'єкта (суб'єкта) і збір відповідної інформації.

Якщо медичний діагноз спрямовується на виявлення аномального стану об'єкта (суб'єкта), то психологічний – встановлення сутності існуючого стану об'єкта з подальшим прогнозуванням його розвитку. Вважаємо, що найбільш помітний внесок у розвиток психодіагностики зробили зарубіжні вчені Б. Анан'єв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, М. Хайдергер, З. Фрейд, К. Ясперс, а також українські вчені С. Григор'єв, В. Завіна, С. Мартиненко, О. Мельник, та інші.

Витоки вітчизняної педагогічної діагностики знаходимо ще в кінці XIX–початку XX ст. у діяльності К. Ушинського, Я. Чепіги, пізніше – В. Сухомлинського, які розглядали діагностування як специфічну форму пізнання, що допомагає педагогу в побудові навчально-виховного процесу, який передбачає врахування індивідуальних особливостей і здібностей учнів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив, що наукові основи педагогічної діагностики висвітлено в працях А. Белкіна, Б. Бітінаса, К. Інгенкампа, А. Кочетова, І. Радченка. У їхніх дослідженнях педагогічна діагностика подається як галузь наукового пізнання; як вид педагогічної діяльності вчителя, що має визначену структуру; як наука, що здійснює педагогічне вимірювання за встановленими ознаками і критеріями; досліджує об'єкт (суб'єкт) діагностування з позиції не лише пізнання, але й його перетворення.

Вважаємо, що маємо право повною мірою висловити власне бачення аспектів методології педагогічної діагностики в розробленій концепції. З огляду на це нами встановлено принципи педагогічної діагностики, які розглядаємо як вихідні її положення і як умови органічного вираження (включення) в цілісний педагогічний процес. До них віднесено: системність і конкретність; наукове обґрунтування теорії та методики педагогічної діагностики; доступність діагностичних процедур і методик педагогам і учням; оптимізація форм, методів і прийомів діагностування; комплексність діагностики та її прогностичність.

Педагогічне діагностування розуміємо як систему дій педагога, спрямовану на постійне вивчення за допомогою спеціально розроблених діагностичних методик різноманітних елементів педагогічної системи, тому методологічною основою педагогічної діагностики є науковий підхід до оцінювання фактів і явищ, принципи моделювання, об'єктивності та детермінізму, які передбачають аналіз причин того або іншого стану явища, що діагностується (Мартиненко С. М., 2008).

Реалізація зазначених принципів за такою послідовністю дозволяє вчителю успішно вирішувати завдання педагогічної діагностики як системи дій у реальному освітньому процесі. Рівні педагогічного діагностування подаємо в такій послідовності: *компонентна; структурна; системна діагностика; прогнозування*.

Компонентна діагностика є початковим етапом педагогічного діагностування, під час якого вчитель в педагогічному процесі виокремлює деякі компоненти і вивчає їх стан.

На рівні структурної діагностики педагог встановлює зв'язки між попередньо дослідженими і в гіпотезі зазначає їхню залежність від окремих компонентів, визначає структуру процесу.

Під час розроблення діагностичної методики необхідно враховувати також і системний підхід, який передбачає вивчення педагогічного явища як цілісної системи, аналіз основних зв'язків всередині досліджуваного об'єкта (суб'єкта) тощо.

На рівні прогнозування, яке визначає перспективи розвитку педагогічних явищ, процесів, педагогічна діагностика застосовує методи теоретичного й емпіричного дослідження, що дозволяють описувати реальні та передбачувані процеси за допомогою логіко-мовленнєвих символів. На всіх рівнях педагогічного діагностування необхідно конструювати теоретичні моделі діагностичних процесів. Моделювання в педагогічній діагностиці виконує функцію об'єктивного відображення педагогічної дійсності, її закономірностей і зв'язків. Розроблення логіки моделювання діагностичної ситуації визначається закономірностями педагогічного процесу.

У педагогічній діагностиці вивчення спрямовується на результативність освіти, формування особистості та колективу, пошук причин їх змін, аналіз педагогічного процесу. За традиційною парадигмою освіти, діагностика обмежується фіксуванням показників навченості, вихованості учнів у різних видах діяльності.

З урахуванням зазначеного подаємо розроблений нами *алгоритм педагогічного діагностування*, який охоплює: 1) визначення об'єкта (суб'єкта), мети і завдань педагогічного діагностування; 2) розроблення гіпотези та її поступова перевірка; 3) вибір діагностичних засобів (критерії, рівні, методики); 4) збір інформації про досліджуваний об'єкт, суб'єкт (співставлення реального стану об'єкту з нормативно-оптимальним); 5) оброблення отриманої інформації, її аналіз, систематизація та класифікація; 6) синтез компонентів діагностованого об'єкта (суб'єкта) на основі аналізу перевіреної інформації; 7) прогнозування перспектив подальшого розвитку діагностованого об'єкта (суб'єкта); обґрунтування й оцінювання педагогічного діагнозу; 8) практичне застосування педагогічного діагнозу; здійснення проєкції з метою управління педагогічним процесом, із урахуванням змін діагностованого об'єкта (суб'єкта).

Дотримання поетапності у визначеному алгоритмі допомагає дослідникам системно вирішувати завдання педагогічного діагностування і спостерігати за логікою побудови діагностичного дослідження.

Сподіваємося, що попередньо зазначене повною мірою відображає специфіку педагогічного діагностування як виду пізнання й відповідає поставленим завданням, тому що, моделюючи зміст діагностичної діяльності, ми не лише констатуємо стан моральної та інтелектуальної сфери особистості, але й здійснюємо активну їх зміну.

У традиційній парадигмі освіти педагогічна діагностика спрямовується на виявлення стану освітнього процесу і результативності виховної діяльності вчителя, вивчаються умови і результати навчально-виховного процесу з метою підвищення його ефективності. Подаючи діагностичну діяльність учителя як професійну, творчу, спрямовану на визначення й реалізацію умов, методів і засобів, за допомогою яких перебудовується педагогічна дійсність, відбувається її перехід на новий рівень функціонування і розвитку, розглядаємо її в контексті особистісно-розвивальної освіти.

*За особистісно-розвивальною парадигмою в системі педагогічної діагностики виокремлюємо низку компонентів*, зокрема: *цільовий* – визначає цільові аспекти діяльності учнів, охоплених діагностичною діяльністю; *змістовий* – передбачає відбір діагностичних засобів відповідно до цільового компоненту; *операційний* – охоплює не лише операційне втілення діагностичних засобів, але й їх розроблення, а також апробацію методик і технологій; *аналітичний* – дозволяє відібрати та проаналізувати отримані результати і визначити педагогічні умови подальшої педагогічної взаємодії з учнями; *прогностичний* – встановлює систему ідей педагогів, спрямовану на корекцію поведінкових виявів, особистісних якостей, способів мислення тощо.

З огляду на зазначене, особливо значущими є ті функції педагогічного процесу, які забезпечують його об'єктивний і незалежний характер, серед яких: функція зворотнього зв'язку, що дозволяє вчителю прослідкувати ефективність прийнятих педагогічних рішень; оцінювальна функція результативності, пов'язана зі змістовою оцінкою педагогічної діяльності; комунікативна і конструктивна функції важливі для визначення індивідуально-типологічних особливостей, які виявляються в дітей під час педагогічної взаємодії; інформаційна функція уможливує застосовувати результати педагогічної діяльності в системі моніторингової служби школи; реалізація прогностичної функції дає змогу визначати подальші перспективи розвитку особистості, колективу.

Подані функції виокремлюють педагогічне діагностування в особистісно-розвивальній моделі навчання, допомагають відслідкувати закономірності внутрішнього розвитку особисті.

Наукові основи діагностування як однієї з умов реалізації особистісного підходу і розвитку учнів в освіті визначено дослідженнями Ю. Бабанського, Л. Занкова ще в 60-70-ті роки ХХ століття. Зокрема, в

своїй концептуальній системі Ю. Бабанський сформулював важливі теоретичні основи навчання як цілісної системи, обґрунтував критерії її оптимізації та оптимальності, заходи, які забезпечують досягнення очікуваних результатів у навчанні, вихованні та розвитку школярів. Проведений великим дидактом соціально-педагогічний аналіз причин неуспішності учнів засвідчив, що діти мають специфічну ієрархію причин неуспішності. Вони мають потребу в подоланні суттєвих затримок розвитку мислення, формуванні навичок навчально-пізнавальної діяльності, негативного ставлення до навчання тощо. Праці Ю. Бабанського справедливо вважаються суттєвим внеском у вирішення проблеми необхідності педагогічного діагностування, тому що дослідник в 70-х роках ХХ століття – періоді «тоталітарної педагогіки» порушував питання про диференційований та індивідуальний підхід у роботі з учнями, які мали проблеми в навчанні. Зокрема вчений зазначав, що «у початковій школі, де переважає комплекс інтелектуально-соматичних причин постійної неуспішності, необхідно звертати особливу увагу на розвивальний вплив навчання і збереження здоров'я учнів» (Бабанський К. Ю., 1977).

Помітний внесок у розвиток педагогічної діагностики мали також праці Л. Занкова і його учнів, які вперше у вітчизняній психологічній науці та шкільній практиці ефективність і якість освіти оцінювалися з позиції розвитку учнів початкової школи (Занков Л. В., 1972). Так, у 50-ті роки в експериментальних дослідженнях Л. Занкова вперше здійснено цілеспрямоване спостереження за розвитком психічних функцій молодшого школяра. З того часу діагностична діяльність вважається важливим компонентом професійної діяльності вчителя. Дослідження здійснювалось за допомогою класичних методик, спрямованих на цілісне вивчення мисленнєвої та практичної діяльності, духовні потреби учнів, що безпосередньо й впливало на індивідуалізацію педагогічного процесу. Це відповідало меті та завданням розвивального навчання, тому що розвиток внутрішнього прагнення до навчання було основою ефективності експериментального навчання в системі Л. Занкова. Діагностична діяльність в експериментальному навчанні, запропонована Л. Занковим, була вагомим внеском у розроблення змісту діагностичної діяльності в особистісно-розвивальній освіті, оскільки дозволяла визначати індивідуальні варіанти й траєкторії розвитку молодших школярів, що дає змогу вчителю змінити підхід до дитини, вдосконалити прийоми роботи і послідовність завдань (Занков Л. В., 1972). Було зроблено висновок, що учнів, які навчаються за цією системою освіти, характеризує внутрішнє стимулювання до навчання.

Діагностування в системі розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова подано багатолітніми дослідженнями як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, які умовно можна поділити на чотири групи. У працях учених розкриваються деякі змістові аспекти, пов'язані з діагностичною діяльністю в системі розвивальної освіти, які можуть бути впроваджені також і в особистісно-розвивальній (Ельконин Д. Б., Давидов В. В., 1962).

До цієї групи належать праці, спрямовані на діагностування сформованості як пізнавальної діяльності, так і окремих її компонентів: цілепокладання, навчальних дій, мотивів, оцінювання і контролю (Л. Беруфая, Л. Захарова, Г. Максимова, В. Репкін, В. Романенко). Вчені у наукових розвідках зосереджували особливу увагу на ігрових методиках, за допомогою яких визначалися особливості дослідницької діяльності дітей під час вирішення навчальних завдань (Л. Беруфая); рефлексивному контролю у процесі оцінювальної діяльності (Г. Максимова); розробленні системи психолого-педагогічного моніторингу, завдання якого полягало в отриманні даних про розвиток мислення, пам'яті, мотиваційної сфери, показники психічного розвитку (В. Репкін) тощо.

Вивчення окресленої проблеми засвідчило, що в 70–80 роках А. Зак, В. Давидов, П. Нежнов, Я. Пономарьов, а в 90-ті А. Григор'єв, В. Завіна, Г. Мікуліна, О. Мельник, Г. Цукерман пропонують діагностувати особистість молодшого школяра за допомогою авторських психологічних методик. Наприклад, діагностичними методиками, розробленими А. Заком, охоплюються завдання з математики, спрямовані на вивчення рефлексії, моделювання способів вирішення. Діагностуючи розвиток у дітей вмінь змістовного аналізу, авторська методика полягала в тому, що в завданнях одного типу учні знаходили загальний принцип їх побудови, що й уможливило їх швидше розв'язання, а це давало змогу діагностувати сформованість теоретичного логічного мислення.

Методика П. Нежнова передбачала вирішення декількох завдань, виконуючи які учні формували принцип зміни об'єкта, а згодом, беручи до уваги результати аналізу, розв'язували цілу низку подібних задач, що передбачали планування й моделювання зазначеного об'єкта. Вчений визначив рівні розвитку змістового аналізу й встановив, що конструктивний аспект був характерним саме для теоретичної форми (Нежнов П. Г., 1986).

Я. Пономарьов визначив змістове планування як внутрішній план дій за об'ємом матеріалу, який отримує дитина в інтелектуальному плані під час розв'язання математичних задач без урахування їх предметного змісту.

А. Григор'єв, В. Завіна, Г. Мікуліна, Г. Цукерман предметну діагностику з математики, гуманітарних предметів будували на основі інформації, яку учні не вивчали під час уроків. Завдання мали змістову абстракцію. Аналіз результатів їх виконання засвідчив рівень узагальнення здобутих знань. Уміння оцінювати учнем власні знання допомагають педагогу відслідковувати розвиток інтелектуальних здібностей (Григор'єв А. Й., Завіна В. І., 2005).

Дослідження В. Давидова, О. Дусавицького, Г. Максимової, В. Рубцова присвячені вивченню психологічних закономірностей способів організації спільної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Методику дослідження структури міжособистісних стосунків молодших школярів у навчальній діяльності розроблено О. Дусавицьким. Діагностична методика охоплювала такі компоненти: розподіл учнів за групами, вибір консультантів, спільне обговорення змісту завдання і самостійне його виконання (Дусавицький О. К., 2000). Ця методика дає змогу педагогу визначити лідерів серед найбільш активних дітей класу, прагнення до спільної діяльності, розвиток цінностей спільного спілкування (організованість, самостійність, вміння відстоювати власну позицію тощо).

В. Рубцов вивчав особливості організації рефлексивних форм навчальної діяльності, індивідуалізацію навчання, впровадження індивідуального підходу за допомогою сконструйованої методики, соціально-генетичну психологію розвивального навчання. Встановлення відмінностей в механізмі регуляції індивідуальних операцій дозволяє здійснювати проектування нових форм організації навчальних ситуацій, що забезпечує групове засвоєння загальних способів розв'язування дослідницьких задач, апробація та засвоєння способів побудови спільних дій (Рубцов В.В., 2008).

Нами встановлено, що В. Рубцов, Б. Коротяєв досліджували форми спільної навчальної діяльності дітей. Після застосування діагностичних методик, побудованих на матеріалах розв'язання задач із фізики, ними визначено умови організації співпраці учнів, до яких віднесено взаємозавдання, навчальний конфлікт, взаємоконтроль і взаємокорекцію. Ознаками такої діяльності були: встановлення суттєвих даних навчального матеріалу, визначення учнями взаємозв'язків між предметними і символічно-знаковими способами діяльності (Коротяєв Б. І, 1980). Дослідники встановили, що саме такі форми співпраці позитивно впливають на розвиток теоретичного мислення учнів.

Праці М. Боцманової, А. Захарової спрямовані на вивчення моральної сфери молодших школярів після впровадження в початкову школу християнської етики, зорієнтованої на розвиток у дітей теоретичного мислення. Вчені в учнів другого класу виявили рефлексію у процесі оцінювання й самооцінювання якостей особистості й здатності до аналізу вчинків однолітків. Діагностичні дані підтвердили рівень розвитку моральних тверджень і їх безпосередню залежність від сформованості теоретичного мислення.

З урахуванням проведеного аналізу й порівняння наукових вважаємо, що основу розвитку діагностованих якостей особистості, формування яких відбувається перш за все під час розвивального навчання, основною складовою якого є теоретичне мислення, рефлексія, змістове узагальнення, здатність застосовувати символічно-знакові засоби.

Хоча варто зазначити, що для особистісно-розвивальної освіти цих критеріїв недостатньо. Для того, щоб відслідкувати розвиток цілісної особистості педагогу необхідно орієнтуватися на критерії, які характеризують новоутворення не лише в інтелектуальній, але й інших сферах особистості: індивідуальний досвід і моральність, що передбачає всебічну готовність учителя для діагностичної діяльності у системі особистісно-розвивальної освіти.

**Висновки.** Таким чином, методологічною основою педагогічної діагностики як науки і практичної діяльності є філософські положення теорії наукового пізнання, гуманістичної філософії, системного та особистісно зорієнтованого підходів до розуміння соціальної сутності особистості, положення педагогічної науки щодо становлення особистості, її навчання в системі особистісно-розвивальної освіти, а також праці як зарубіжних, так і вітчизняних учених про розвиток педагогічної діагностики, її особливості, функції у процесі експериментального навчання.

**Марценюк Н. А.**

*Вінницький національний аграрний університет*

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ**

Соціально-економічні умови розвитку сучасного українського суспільства характеризуються мінливістю та нестабільністю, що відображається у всіх сферах життєдіяльності і спричиняють розвиток мобільності як особистої та професійної якості. Інтеграція у Європейський простір, яка має на меті підвищення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи, спонукає сучасного спеціаліста бути мобільним. Як зазначає Н. М. Головня, на сьогоднішній день серед загальних принципів формування єдиного простору вищої освіти в Європі важливе місце належить мобільності (Головня Н. М., 2014). Ми погоджуємося із думкою Ю. Ю. Дворецької, яка зазначає, що мобільність – це ключове поняття, яке найбільш точно відображає особливості сучасного етапу розвитку людини та суспільства (Дворецька Ю. Ю., 2007) Ці та інші причини спричиняють зростання вимог до діяльності фахівців всіх сфер діяльності, а отже, зростають вимоги до підприємців, менеджерів, керівників різних рівнів, зокрема менеджерів аграрної галузі.

Важливість формування професійної мобільності для майбутніх менеджерів аграрної галузі пов'язана із тим, що для сучасного менеджера аграрної галузі уже недостатньо бути обізнаним у своїй сфері професійної діяльності. Оскільки постійною категорією сучасної економічної сфери та і інших сфер діяльності стала мінливість, невизначеність. Вимоги працедавців до спеціалістів постійно змінюються і стають більш жорсткими. Оскільки, як зазначає Сушенцева Л. Л., сучасний ринок праці вимагає підготовки

саме таких робітників, які б були готові до конкурентної боротьби за робочі місця. Серед комплексу складних проблем, пов'язаних з підготовкою конкурентоспроможного на ринку праці робітника, однією з винятково важливих є формування професійної мобільності (Сушенцева Л. Л., 2010) майбутніх менеджерів аграрної галузі.

Ми погоджуємося із думкою Т. Гуменникової, що в сучасному суспільстві формується новий тип людини-працівника – «асоціативної людини» – працівника широкого профілю, динамічного, творчого, здатного до програмно-цільової оцінки виховного процесу) соціально відповідального, який прийшов на зміну «організаційній людині» (Гуменникова Т. Р., 2009). Саме такі вміння притаманні професійно мобільному спеціалісту. Наразі формування професійної мобільності є актуальним для спеціалістів будь-якої галузі у сучасних соціально-економічних умовах, зокрема формування професійної мобільності майбутніх менеджерів аграрної галузі є назрілим і актуальним.

Інтеграція у Європейський простір, можливість співпрацювати з партнерами сусідніх країн, можливість ділитися досвідом, а також відвідувати країни, які є успішними у відповідній сфері діяльності, та переносити і започатковувати цей досвід у своїй країні, відкриває можливості для кращих спеціалістів. А для здійснення цих завдань спеціалісту сьогодні необхідно володіти іноземною мовою, зокрема англійською, яка є інтернаціональною, мовою сучасного ділового світу. Знання мови відкривають безмежні можливості для сучасного спеціаліста і сприяють розвитку його професійних та особистісних якостей, а також сприяють мобільності сучасного спеціаліста і піднімають його рейтинг на світовому ринку праці. Як показують дослідження сучасних науковців, більшість працедавців сьогодні хочуть бачити своїх спеціалістів із знанням іноземної мови.

На сучасному ринку праці на тлі інтеграції у Європейський простір недостатньо бути висококваліфікованим спеціалістом, зокрема менеджером аграрної галузі, недостатньо мати ґрунтовні знання зі спеціальності, володіти теоретичними та практичними знаннями із професійно важливих та загальних гуманітарних предметів, недостатньо вміти регулювати власну поведінку, вміти керувати, брати на себе відповідальність, вміти контролювати діяльність підприємства, вміти виконувати завдання та функції, які повинен вміти виконувати керівник. (Як нами було сказано у статті раніше), це такі функції та завдання, як:

- Лінійне управління і впровадження ринкового механізму господарювання.
- Прогнозування, визначення цілей і першочергових завдань.
- Організація, мотивація і контроль.
- Розпорядництво, регулювання і координація.
- Управління матеріально-технічними і фінансовими ресурсами.
- Управління трудовими ресурсами та мета управління.
- Підприємницька діяльність.
- Управління маркетингом.
- Управління нововведеннями.
- Управління природокористуванням.
- Управління зовнішньоекономічними зв'язками.

Це ще неповний перелік професійних обов'язків, підготовку до виконання яких має отримати майбутній менеджер аграрної галузі. А їх виконання потребує гнучкості, здатності переключатися з одного виду діяльності на інший тощо, тобто менеджеру потрібно бути професійно мобільним.

**Висновки.** Отже на сьогодні на тлі інтеграції у європейський простір та соціально-економічних перетворень, які відбуваються в українському суспільстві, професійна мобільність як інтегрована сукупність соціальних, індивідуальних та професійних якостей особистості, має стати важливою складовою професійної підготовки майбутніх менеджерів аграрної галузі.

**Михальченко Н. В.**

*Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

Одним із стратегічних завдань реформування освітньої галузі є покращення якості навчання та виховання дітей шляхом запровадження мобільної системи підвищення професіоналізму педагогів, спрямованої на розвиток у них психологічної компетентності, інтелектуального потенціалу, здатності до ефективної педагогічної діяльності.

У сучасній психологічній науці актуальною є проблема вивчення психологічних умов формування патріотичної рефлексії у молодшому шкільному віці, детермінант розвитку психологічної культури вчителя початкових класів. Сучасний вчитель початкових класів повинен бути готовим виховувати почуття патріотизму та розвивати патріотичну рефлексію в учнів.

Вчитель повинен чітко відслідковувати сам процес становлення патріотичної свідомості дитини та глибоко розуміти зміст ключових понять: патріотизм, національне, націоналізм, громадянськість тощо

(Скрипченко О. В., 2001). З огляду на нову ситуацію в освітньому просторі України, розвиток психологічної культури вчителя початкової школи визначають як його психологічну готовність якомога повніше реалізовувати культуротворчу, гуманістичну функції, здатність оволодівати професійними цінностями та сучасним інструментарієм вивчення і розвитку індивідуальності молодшого школяра.

Процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками становить пізнавальну діяльність учнів, якою керує вчитель (Кузьміна Н. В., 1961). Роль керівника навчального процесу не обмежується поясненням нового навчального матеріалу. Водночас учитель початкової школи є і організатором, і керівником, і вихователем, дбає про розумовий, фізичний, духовний, моральний розвиток учнів, виходячи із загальної мети виховання – формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості. Оскільки у процесі навчання реалізується його виховна і розвиваюча функції, вчитель повинен мати психолого-педагогічну підготовку, знати методику організації виховної роботи, яка сприятиме формуванню патріотичної рефлексії дітей.

Морально-етичні та патріотичні якості формуються протягом всього життя особистості, але їх основна частина закладається ще в молодшому шкільному віці (Скрипченко О. В., 2001). Цілком зрозуміло, що на рівні понять згадані якості ще не формуються у молодших школярів, але діти цього віку вже мають деякі уявлення, що пов'язані з вічними цінностями, патріотичними ідеалами тощо. Саме психологічна культура вчителя сприяє кращому формуванню в учнів патріотичних цінностей, на фоні чого і розвивається їх патріотична рефлексія. Так встановлено, що у процесі навчання мимовільно у більшості молодших школярів закладаються поняття про такі патріотичні цінності як патріотична гідність, любов до рідної мови, повага до національних свят і традицій та інші. В тих класах, де учителі початкової школи надають необхідну увагу національним цінностям, пов'язують навчальний матеріал з ними у дітей формується пошана до державних та національних символів, до державного Гімну України. При сприятливих умовах молодші школярі одержують деякі уявлення про громадські, сімейні цінності: пошана до Закону, піклування про батьків і старших у сім'ї, гостинність тощо. Проте, ці цінності не виникають стихійно, їх необхідно формувати, і, насамперед, на рівні культури та моральності вчителів. Культура вчителя сприяє формуванню в учнів уявлень про гуманне ставлення до людей, любов до рідного краю, рідної землі – України, а також уявлення про вірність, сміливість, героїзм.

У вихованні почуття патріотичної гідності велике значення має правдиве висвітлення з боку вчителя історії культури та освіти народу, повернення до культурних надбань минулого, відкриття не свідомих сторінок нашої спадщини.

Патріотичні почуття учнів зміцнює героїко-патріотичне виховання, яке покликане виробляти глибоке розуміння громадянського обов'язку, готовність у будь-який час стати на захист Вітчизни, оволодівати військовими знаннями, а також вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії народу, його Збройних сил (Томчук М. І., 2006; Шевченко В. В., 1999).

Наголошуючи на важливості формування почуття патріотичного в людині, К. Д. Ушинський писав: «Є лише одна загальна для всіх природжена схильність, на яку завжди може розраховувати виховання: це те, що ми звемо народність. Як немає людини без самолюбства, так немає людини без любові до Батьківщини, і ця любов дає вихованню ключ до серця людини і могутню опору для боротьби з її поганими природними, особистими, сімейними і родовими схильностями. Звертаючись до народності, виховання завжди знайде відповідь і допомогу в живому і сильному почутті людини, яке впливає багато сильніше за переконання, сприйняття тільки розумом, або за звичку, вкорінену страхом покарань. У лиходія, в якого погасли всі благородні людські почуття, можна ще дошукатися іскри любові до батьківщини, її мова, її перекази і життя ніколи не втрачають незбагненої влади над серцем людини. Є приклади ненависті до батьківщини, але скільки любові буває іноді в цій ненависті!».

Патріотичні якості та моральні норми правил поведінки успішно засвоюються молодшими школярами у процесі навчання та виховання у тих випадках, коли учитель не тільки розкриває їх зміст, на конкретних прикладах показує, як їх треба виконувати, а й ретельно стежить за неухильним виконанням, залучає колектив до участі в контролі за дотриманням правил його членами, що є великим стимулом для формування рефлексії школярів. На це вказують й інші дослідники.

Успіх засвоєння учнями молодшого шкільного віку моральних норм та культури поведінки залежить від того, як ставиться вчитель до їх формування та розвитку. Важливим представлялось вивчення звернень вчителів до розвитку в учнів 1-4-х класів такого новоутворення як рефлексії. У зв'язку із цим аналізувалась педагогічна майстерність вчителя початкових класів при організації формування патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку.

Встановлено, що міцні знання з методики, психології та педагогіки є добрим підґрунтям для розвитку та вдосконалення педагогічної майстерності вчителів (Пономарьов Я. А., 1976; Прядко Н. О., 2004; Сергєєнкова О. П., 2005). В удосконаленні цієї майстерності важливим є вивчення вчителем досвіду роботи своїх колег з патріотичного виховання дітей. Встановлено, що постійно його аналізують, узагальнюють, використовують в педагогічній діяльності всього 65% педагогів початкової школи.

Не всі вчителі уявляють виховання як цілеспрямований вплив на учнів з метою особистісного, інтелектуального та діяльнісного його розвитку. З числа досліджуваних 25% педагогів вважають, що головною їх метою як педагогів є формування міцних знань та навичок у дітей. Більшість уроків та виховних заходів у таких педагогів не стимулюють саморозвитку та самовдосконалення особистості.

Як визначав С. Л. Рубінштейн: «Процес розвитку здібностей людини є процес розвитку людини» (Рубінштейн С. Л., 2003). Серед основних педагогічних здібностей виділяють здібність до передачі знань дітям скорочено, у цікавій формі; здатність до розуміння учнів, яка спирається на спостережливність; самостійний і творчий склад мислення; кмітливість чи швидку та точну орієнтацію; організаційні здібності, необхідні як для забезпечення роботи самого вчителя, так і для створення гарного учнівського колективу.

Педагогічна діяльність реалізується в певних педагогічних ситуаціях за допомогою різноманітних дій, а саме: перцептивних, мнемічних, комунікативних, предметно-перетворюючих, дослідницьких, контрольних, оцінюючих. Вони підпорядковуються відповідним цілям та спрямовані на вирішення різноманітних педагогічних задач та формування педагогічних вмінь.

Педагогічні уміння у себе сукупність найрізноманітніших дій вчителя, можна звести до трьох основних:

- уміння переносити відомі вчителю знання, варіанти рішення, прийоми навчання та виховання в умови нової педагогічної ситуації;
- уміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення;
- уміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей та конструювати нові прийоми для вирішення конкретної педагогічної ситуації.

Рівень педагогічної діяльності, ступінь розвитку педагогічних здібностей та вмінь вчителя початкової школи суттєво впливають на розвиток патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку.

В дослідженні зверталась увага на особливості розвитку потенційних якостей особистості, які визначають у подальшому розвиток культури народу, його духовність, патріотизм. Такими якостями є наступні:

- відданість рідній землі, мові, культурі, пізнання історії свого народу, слави минулих поколінь;
- вірність мудрим заповітам прачурів, їхнім волелюбним рисам, прагнення об'єднувати людей в ім'я свободи і слави вітчизни, досягнення народом вищого щабля патріотичного розвитку;
- здатність і готовність формувати в собі патріотичну свідомість і самосвідомість, патріотичну гідність;
- віра у свої сили, готовність зробити конкретний особистий внесок у відродження і розбудову української держави;
- почуття відповідальності перед людьми за свої слова і дії, вчинки, обов'язку перед рідною землею, народом, Батьківщиною.

З метою покращення роботи з формування патріотичної рефлексії дітей вчителям експериментальних класів було рекомендовано проводити наступну психолого-педагогічну роботу:

1. Ранки-зустрічі та вечори на фольклорні теми, які сприяли формуванню у дітей емоційно-ціннісного компоненту патріотичної самосвідомості, розвитку рис ментальності українського народу: щирості, щедрості, наполегливості, волелюбності та миролюбності;

2. Вікторини, які сприяли б формуванню у дітей комунікативних перцептивних, практично-дійових і творчих здібностей, розвивали почуття гідності та волелюбності шляхом формування самопізнання;

3. Індивідуальні та групові консультації батьків з різних питань патріотичного виховання підростаючої особистості;

4. Конкурси на краще знання символів українського народу та гербів регіонів і міст України, які сприяли розвитку творчих здібностей, формуванню стійких громадянських якостей учнів.

Таким чином, необхідним є розробка та впровадження програми по створенню умов, сприятливих для розвитку патріотичної рефлексії у молодших школярів. Спільна діяльність шкільного психолога, вчителів та батьків з розвитку патріотичної самосвідомості дітей молодшого шкільного віку може стати одним із пріоритетних напрямків усієї виховної роботи початкової школи.

**Міхєєва Л. В.**

*Хмельницький національний університет*

## **ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ»**

У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та Державних стандартах вищої освіти пріоритетними завданнями державної системи освіти є забезпечення умов для оволодіння системою знань та підготовка молоді до подальшої практичної професійної діяльності, випуск конкурентноспроможних на світовому ринку праці фахівців. Це передбачає виховання у студентів під час навчання у вищому навчальному закладі незалежних від викладача практичних навичок пошуку необхідної інформації, формування високої відповідальності за результати своєї навчальної, наукової та творчої діяльності.

Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом професійної підготовки. Проходження такої підготовки необхідне для здобуття кваліфікаційного рівня та має на меті набуття студентами професійних умінь і навичок. Професійно-педагогічна підготовка – це складний, багатогранний і тривалий процес, який здійснюється протягом усього періоду навчання студентів у вузі. Однією з основних форм

професійного становлення майбутнього фахівця є педагогічна практика, яка дозволяє синтезувати теоретичні знання та практичний досвід. У процесі педагогічної практики є можливість певною мірою осмислити педагогічні явища і факти, закономірності і принципи навчання і виховання, оволодіти професійними вміннями, досвідом практичної діяльності. Крім того, перехід суспільства на ринкові відносини вимагає формування у студентів університетів таких особистісних і професійних якостей, які б дозволили їм без особливих внутрішніх бар'єрів почати трудовий шлях у постійно змінюваних умовах діяльності навчального закладу. Педагогічна практика створює реальні можливості для формування готовності студентів до проведення навчально-виховної роботи, потреби здобувати і застосовувати нові теоретичні і методичні знання й одночасно засвоювати передовий педагогічний досвід. У процесі практики закріплюються й поглиблюються теоретичні знання, що були набуті у вищому навчальному закладі, виробляються професійні вміння й навички, розвиваються творчі здібності, продуктивне мислення, інтенсифікується процес формування професійних особистісних якостей. Важливого значення набуває розвиток комунікативної культури, формування навичок психолого-педагогічної взаємодії та співробітництва. Метою педагогічної практики є оволодіння студентами сучасними методами і формами організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, формування у них на базі одержаних в університеті знань професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних для професійної діяльності умовах, виховання потреби систематично поповнювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній діяльності. Практика студентів передбачає безперервність і послідовність її проведення під час набуття потрібного обсягу практичних знань та вмінь відповідно до різних кваліфікаційних рівнів: бакалавр → спеціаліст → магістр.

Підготовка студентів, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень магістра спеціальності «Практична психологія» передбачає проходження ними педагогічної практики у ВНЗ. Перед магістрантами стоять ряд задач, основний зміст яких зводиться до того, що загальна теоретична підготовка магістрантів у галузі психології вищої школи має бути основою для їх практичної роботи, пов'язаної з викладацькою діяльністю. Відтак на практиці магістранти у педагогічній діяльності повинні набути навичок роботи зі студентською академічною групою як за умов навчально-виховного процесу, так і в поза аудиторний час через застосування опанованих знань про психологічні особливості студентського періоду життя людини; усвідомлення закономірностей професійного становлення та особистісного зростання майбутніх фахівців; розуміння психологічних аспектів навчання і виховання студентської молоді; усвідомлення психологічних особливостей науково-педагогічної діяльності та шляхів їх опанування.

Магістрант повинен володіти професійними знаннями, вміти застосовувати ці знання в своїй професійній діяльності. Професійні знання формуються на базі глибоких знань теоретичних, педагогічних, медико-біологічних, спеціальних фахових дисциплін і передбачають постійне накопичення цих знань у процесі практичної діяльності. Дослідження свідчать, що для студентів процес викладання – це удосконалення власних здібностей. Перетворення з студента на викладача сприяє розвитку якостей психолога (42% студентів), оратора (16%), організатора (планування часу, координація робіт, вміння «тримати» аудиторію – 37%), педагога (вміння передавати знання, ставити задачі, спрямовувати на їх виконання – 37%), аналітика (перевіряти завдання, оцінювати роботу інших, підводити підсумки роботи – 30%).

Педагогічна практика магістрантів є формою підготовки до реальної практичної діяльності на посаді викладача вищого навчального закладу III–IV рівня акредитації. Метою педагогічної практики у вищому навчальному закладі магістрантів спеціальності «Практична психологія» є формування готовності до цілісного виконання ними комплексу функціональних обов'язків викладача, таких як організація навчального процесу, проведення методичної, науково-дослідної та виховної роботи; практичне застосування поглиблених фундаментальних знань з фахових дисциплін, набутих під час навчання в магістратурі, розвиток вміння самостійно розв'язувати навчально-виховні завдання; стимулювання потреби постійно підвищувати свою професійну компетентність, подальше програмування стратегії саморозвитку і самовдосконалення. Базами проходження педагогічної практики студентів-магістрантів спеціальності «Практична психологія» є кафедри вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, де готують випускників освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» і викладаються профільні дисципліни.

В основу організації педагогічної практики магістрантів покладено такі принципи:

- відповідність соціальному замовленню, вимогам сучасного освітнього простору, врахування його реалій;
- максимальне наближення до вимог безпосередньої педагогічної діяльності;
- особистісна зорієнтованість, урахування індивідуальних особливостей магістранта, його здібностей і нахилів, професійно значущих якостей, інтелектуального, креативного потенціалу, без чого неможливе становлення фахівця освітнього закладу;
- варіативність організації, змісту і форм практики (вибір змісту, бази практики, соціальних і професійних функцій, форм звітності за результатами практики);
- диференціація та індивідуалізація (орієнтація на специфічність інтересів та здібностей кожного слухача магістратури, сприяння розвитку його творчих можливостей);
- безперервність і систематичність практики, її ступеневий характер: слухач магістратури протягом усього навчання має брати участь у здійсненні викладацьких функцій при забезпеченні урізноманітнення й ускладнення цієї діяльності;



- дослідницька спрямованість;
- поєднання практики з виконанням курсової (дипломної) роботи (завдання педагогічної практики мають сприяти підвищенню якості курсової та дипломної робіт, забезпечуючи глибину і багатогранність експерименту);
- координація та інтеграція діяльності вищого навчального закладу з базою практики;
- організація повноцінної самостійної роботи слухачів магістратури;
- удосконалення змісту і форм організації;
- зв'язок з вивченням теоретичних дисциплін;
- узгодженість, взаємозв'язок у змісті й часі практики з вивченням навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, лабораторної, практичної, курсової роботи, тренінгів, семінарів, науково-практичних конференцій;
- забезпечення поєднання різних видів діяльності: навчально-пізнавальної, науково-дослідної, навчально-практичної;
- демократизація, яка досягається шляхом залучення до практики адміністрації, викладачів, студентів і сприяє побудові таких стосунків, в основі яких – партнерство, рівноправність;
- гуманізація, яка забезпечує орієнтацію практики, методів, форм, прийомів роботи на особистість слухача магістратури, надає кожному можливість розкрити свої творчі здібності й уподобання;
- навчально-пізнавальна спрямованість, що передбачає раннє включення у викладацьку діяльність, органічне поєднання вправ, змодельованих в аудиторних умовах, з практикою у ВНЗ;
- прогностичний характер, що передбачає зв'язок з теорією, особистісну орієнтацію, сприяння динаміці самостійності, опору на реалії педагогічної дійсності.

Під час педагогічної практики перед студентами стоять наступні завдання:

- 1) ознайомлення із системою навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі;
- 2) поглиблення, розширення та закріплення психолого-педагогічних знань, набутих під час навчання в університеті, творче застосування їх у практичній діяльності викладача вищого навчального закладу, при вирішенні професійних ситуацій;
- 3) формування психологічних умінь викладання навчальних дисциплін у системі вищої школи;
- 4) формування умінь професійного і педагогічного спілкування зі студентською аудиторією;
- 5) формування навичок творчого, науково-педагогічного і методичного пошуку, оволодіння ефективними інноваційними педагогічними та інформаційними технологіями; формами і методами навчальної та науково-дослідної роботи зі студентами;
- 6) оволодіння методами і формами педагогічної діагностики, педагогічного прогнозування та планування навчально-виховного процесу ВНЗ;
- 7) формування особистісних рис, соціально і професійно-значущих якостей, світоглядної та громадянської позиції, психологічних основ індивідуального творчого стилю педагогічної діяльності, потреби в самоосвіті і самовихованні;
- 8) створення умов для професійного росту магістрантів, оволодіння ними специфікою діяльності викладача ВНЗ;
- 9) виконання магістрантами практичних навчально-виховних та науково-дослідних завдань;
- 10) розвиток умінь аналізувати та оцінювати свою діяльність, а також коригувати її на основі рефлексії, піклуватися про професійне самовдосконалення;
- 11) поглиблення розуміння сутності основних принципових позицій нової освітньої політики, що проводиться в державі, і умов їх практичної реалізації у ВНЗ.

Під час педагогічної практики магістрант повинен оволодіти наступними професійно-педагогічними уміньми:

- 1) будувати свою практичну діяльність з урахуванням базових позицій сучасної освітньої політики;
- 2) спостерігати і аналізувати навчальний процес у ВНЗ у різних формах його реалізації, вивчати зразки передового педагогічного досвіду викладачів;
- 3) визначати конкретні освітні, розвивальні та виховні завдання лекційного викладання, організації традиційних та інноваційних форм навчання;
- 4) коректно формувати змістову основу навчального заняття, структурувати варіанти його проведення з урахуванням умов конкретної навчальної ситуації;
- 5) розробляти конспекти лекцій, плани семінарських і практичних занять, інструкції до лабораторних робіт;
- 6) здійснювати оптимальний вибір форм та методів викладання і контролю, педагогічних технологій, засобів навчання, комп'ютерних програм для реалізації завдань навчання студентів;
- 7) формувати взаємини зі студентами під час навчального процесу, які базуються на співпраці, співтворчості, забезпечують особистісну орієнтованість навчання і виховання;
- 8) здійснювати міжпредметні зв'язки, формувати світоглядні позиції студентів;
- 9) організовувати науково-дослідну роботу студентів;
- 10) комплексно аналізувати і адекватно оцінювати результати своєї практичної діяльності, програмувати перспективу професійного саморозвитку.

Таким чином, навчити магістрів спеціальності «Практична психологія» тільки за допомогою теоретичних конструкцій неможливо. Практичний досвід, який отримує студент під час проходження педагогічної практики, дає змогу як реально оцінити свій рівень теоретичних знань, так і побачити проблеми управління навчальним процесом під час проведення занять.

**Морозовська Т. Д.**

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

### **ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН ДО ГУМАНІСТИЧНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ**

Стиль педагогічної взаємодії вчителя остаточно формується у процесі його фахової діяльності. При цьому окремі аспекти цього стилю змінюються, уточнюються та коригуються протягом усього періоду педагогічної праці в залежності від набутого вчителем фахового та життєвого досвіду та особливостей його учнів. Проте, мабуть, ніхто не стане заперечувати, що підготовку майбутніх фахівців до певного типу стосунків з учнями, певного стилю педагогічного спілкування слід починати ще у вищому начальному закладі. Педагогічна взаємодія, до якої необхідно готувати майбутніх вчителів мистецьких дисциплін, згідно соціальним запитам сьогодення, має допомагати розвитку людини культури на уроках мистецтва у середній школі. Кожна епоха вкладає у поняття культури свій смисл, який залишається актуальним також і для наступних поколінь. За слушною думкою А. В. Ахутіна, головна проблема культури нашого часу – відстояти «людяність людини». Мова йде про людяність, що не надається кожній особі від народження, а потребує самовиховання, вирощування, культивування власної душі. Сучасна європейська культура, як зазначає цей філософ, є не лише «загальнолюдські норми» (правила поведінки в суспільстві, повага до законів та міжнародного правопорядку), «не стандарти науково-технічної цивілізації, не Inter-net і не www» (Ахутін А. В., 2015). Людина культури у сучасному розумінні – це особистість, що шукає смисли власного буття і власну ідентичність, опановує «незнання свого знання» та науку сумніву, щоб повертатися до початку. Авторитарні стосунки вчителя з учнями, що мають на меті перш за все виховання дисциплінованої, слухняної людини і іноді навіть пригнічують недоречні, як здається, прояви творчості, самостійного мислення та гідності учня, не можуть сприяти розвитку такої людини. Відтак спрямування майбутніх учителів мистецьких дисциплін на альтернативний вищеописаному, гуманістичний стиль педагогічної взаємодії та формування у них готовності до такої взаємодії видаються одним з актуальних завдань вищої освіти.

На нашу думку, гуманістичний стиль педагогічної взаємодії передбачає наступні ознаки діяльності вчителя:

1. Орієнтованість насамперед на розвиток потенційних можливостей учнів, на створення такої психологічної атмосфери уроку, яка допомагає їм міркувати і творити, а не лише слухати і засвоювати матеріал, та сприяє формуванню в них бажання і здатності жити згідно буттєвим цінностям.
2. Прийняття учня, вияв особистісного, а не предметного інтересу до нього (не лише з точки зору знань, умінь та навичок).
3. Спрямованість на творчу співпрацю з учнями на основі емпатійного їх розуміння.
4. Автентичність (за умови наявності у педагога високої культури, шляхетності, милосердя, а також спрямованості на саморозвиток і самоактуалізацію у педагогічній творчості).

Рівень сформованості кожної з описаних якостей діяльності вчителя є критерієм готовності майбутнього фахівця до гуманістичного стилю взаємодії з учнями. Показники виявленості цих критеріїв мають враховувати як ціннісно-сміслові, так і операціонально-інструментальні аспекти означеної діяльності. Відтак показниками готовності студентів до гуманістичної взаємодії з майбутніми учнями можна вважати наявність у цих студентів відповідних цінностей та настановлень і здатність використовувати певні засоби і форми педагогічної взаємодії.

Виявити наявність у майбутніх учителів мистецьких дисциплін ціннісно-сміслових настановлень на фахову діяльність, яка має першу з окреслених ознак, можна за допомогою анкетування та бесід за наступними темами:

1. Якими Ви бажаєте бачити уроки мистецтва в середній школі:
  - а) як досконале опанування учнями мистецьких умінь та навичок чи як вільне втілення емоцій, думок та почуттів або певного сюжету засобами мистецтва?
  - б) як опанування естетичних та моральних цінностей та смислів мистецьких творів чи як діалог-спілкування з авторами цих творів?
2. З якими дітьми є сенс займатися мистецтвом? Навіщо дітям ці уроки?
3. Які форми учнівської творчості бажані на уроках мистецтва і які засоби заохочення дітей до цієї творчості Ви можете запропонувати?
4. Якими Ви бачите відносини вчителя з учнями на уроках мистецтва? Яка психологічна атмосфера є оптимальною для цих уроків?

Ще одним засобом визначення наявності окреслених настановлень може бути аналіз способів розв'язання майбутнім фахівцем запропонованої проблемної педагогічної ситуації, наприклад наступної. Учень, що має недостатні здібності до певного виду мистецтва, але дуже хоче їм займатися і докладає до цього багато зусиль, просить педагога надати йому можливість демонструвати свою творчість на показових (для керівництва) уроках мистецтв або художніх виставках, концертах. Та чи інша відповідь студента виявлятиме його орієнтацію на розвиток та самоактуалізацію учня або на інші цінності.

Рівень сформованості ціннісно-сміслових аспектів педагогічної діяльності, ознаки якої описані у пп. 2 та 3, можна виявити, користуючись модифікованими для цієї мети методикою Т. Зеленкової «Класифікація суджень» (для п. 2) (Карапєтрова О. В., 2010), методикою діагностики батьківського ставлення А. Я. Варга та В. В. Століна (шкали «Прийняття – відторгнення», «Кооперація» та «Авторитарна гіперсоціалізація») та методикою діагностики рівня емпатійних здібностей В. В. Бойко (для п. 3).

Для виявлення сформованості у майбутнього вчителя прагнення до самоактуалізації та саморозвитку, його орієнтації на буттєві цінності, схильності до аутентичної взаємодії, щирих та синергетичних відносин з навколишніми людьми корисним, на наш погляд, є опитувальник САМОАЛ. Він являє собою адаптовану версію тесту POI, створеного ученицею А. Маслоу Еверетт Шострем. Окремі шкали САМОАЛ дозволяють діагностувати такі важливі для гуманістичної взаємодії якості особи, як її ціннісна спрямованість, погляди на природу людини, потреба у пізнанні, креативність, автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні та розуміння екзистенціальної цінності життя «тут і зараз» (А. Маслоу, 1997).

Що ж до здатності майбутніх учителів мистецьких дисциплін до практичної реалізації гуманістичного стилю педагогічної взаємодії, то її можна оцінити лише включивши респондентів у відповідну діяльність. Для студентів старших курсів педагогічних ВНЗ такою діяльністю може бути навчальна практика, для студентів молодших – адаптовані для цієї мети тренінгові вправи з досвіду арт-терапії (з огляду на мистецьку специфіку професії майбутніх фахівців). Наприклад, реалізація діяльності вчителя, спрямованої на розвиток учнів, який розуміється згідно принципам гуманістичної парадигми в освіті, потребує включення у навчально-виховний процес спеціальних вправ для такого розвитку засобами мистецтва. Опанування означеними вправами і вміннями застосовувати їх у роботі з дітьми, а також діагностику цих умінь можна здійснювати на арт-терапевтичних тренінгах, які доцільно коректно включати у психолого-педагогічну підготовку майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Основою прийняття вчителем учнів є його гуманістичні очікування щодо них. Виявити наявність таких очікувань і водночас сприяти їх формуванню можна за допомогою вправи з музично-рухового тренінгу Г. І. Побережної, адаптованої нами для вказаної мети. У галузі арт-терапії є багато вправ для розвитку емпатії, що базуються на віддзеркалюванні невербальних проявів партнера. Ці вправи можуть бути корисними для діагностики, самодіагностики та розвитку здатності до емпатії майбутнього вчителя. Визначення ж здатності до автентичної взаємодії є досить складним і потребує подальшого дослідження.

Узагальнюючи сказане, можна зробити наступні висновки:

– виходячи з того, що, згідно соціальним запитам сьогодення, педагогічна взаємодія на уроках мистецтва у середній школі має сприяти вихованню людини культури, підготовка вчителів мистецьких дисциплін до гуманістичного стилю взаємодії з учнями є одним з актуальних завдань сучасної вищої освіти;

– критеріями готовності майбутнього вчителя мистецької дисципліни до гуманістичного стилю педагогічної взаємодії є рівні сформованості таких ознак його фахової діяльності, як:

1. Орієнтованість насамперед на розвиток потенційних можливостей учнів, на створення такої психологічної атмосфери уроку, яка допомагає їм міркувати і творити, а не лише слухати і засвоювати матеріал, та сприяє формуванню в них бажання і здатності жити згідно буттєвим цінностям.

2. Прийняття учня, вияв особистісного, а не предметного інтересу до нього (не лише з точки зору знань, умінь та навичок).

3. Спрямованість на творчу співпрацю з учнями на основі емпатійного їх розуміння.

4. Автентичність (за умови наявності у педагога високої культури, шляхетності, милосердя, а також спрямованості на саморозвиток і самоактуалізацію у педагогічній творчості);

– показниками виявленості описаних вище критеріїв є наявність у респондентів відповідних цінностей і настановлень, які можна визначити за допомогою бесід, анкетування, тестів та опитувань, та здатність майбутніх фахівців застосовувати засоби та форми гуманістичної взаємодії. Оцінка цієї здатності потребує включення студентів у практичну діяльність у формі адаптованих тренінгових вправ з досвіду арт-терапії чи навчальної практики.

## ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ

Конструкт «конфліктологічна компетентність» науковці використовують при визначенні властивостей професіонала у прогнозуванні, вирішенні та попередженні конфлікту. Так, Б. Хасан тлумачить конфліктологічну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, які дозволяють цивілізовано вибудовувати спілкування і вибирати гідні варіанти поведінки в конфліктних ситуаціях. Значення конфліктологічної компетенції в особистісному розвитку людини, її пізнавальній діяльності і соціальній поведінці виражається в функціях: мобілізаційній (здатність розглядати конфлікт як невід'ємну складову в нашому житті, не уникаючи конфліктної взаємодії); інформативній (здатність неоднозначно розуміти конфліктну взаємодію, бачити перспективи її вирішення); прогностичній (здатність застосовувати різні техніки з метою мінімізації деструктивних форм конфлікту і переводити їх у конструктивні); регулятивній (здатність виступити в ролі посередника або медіатора); ціннісній (здатність змінювати ставлення до конфлікту в умовах розширення діяльності); рефлексивній (здатність до визначення ускладнень, та їх реконструкції), що забезпечує розвиток образу-Я людини; інтегративній (призначення полягає в тому, щоб дана компетенція носила продуктивний характер). Ця функція є провідною.

За своєю природою конфлікт амбівалентний, і залежно від ставлення конфліктуючих набуває конструктивності чи деструктивності. Сформованість конфліктологічної компетентності передбачає наявність конфліктологічних знань; володіння технологіями профілактики та управління конфліктом та зменшення деструктивних форм; володіння технологіями стресостійкості в конфлікті, а також вміння реалізувати дані стратегії в конкретних ситуаціях з метою попередження та конструктивного вирішення конфлікту.

Структуру конфліктологічної компетентності досліджували А. Анцупов, І. Ващенко, О. Денісов, В. Зазикін, Д. Івченко, В. Шепель та інші науковці. Зокрема А. Анцупов, конфліктологічну компетентність визначає як елемент соціально-психологічної компетентності особистості, що включає в себе: знання про закономірності виникнення, розвитку і завершення конфліктів; вміння орієнтуватися в конфліктній ситуації, прогнозувати її динаміку, не допускати деструктивних дій, з мінімальним збитком для себе і опонента завершувати конфлікт; первинні навички конструктивної поведінки на всіх етапах розвитку конфлікту.

Розглядаючи проблему компетентності у спілкуванні, Л. А. Петровська вперше використала термін «конфліктна компетентність» відносно конфліктних ситуацій. Дослідниця конфліктну компетентність тлумачила як складне інтегральне утворення особистості, що містить у собі компетентність людини в конфліктній ситуації. До основних складових конфліктної компетентності авторка відносила: компетентність суб'єкта у власному «Я», у потенціалі інших учасників, у ситуації; знання про конфлікт; суб'єктивну позицію учасника конфлікту, володіння достатньо широким спектром стратегій поведінки у конфлікті й адекватне їх використання.

Є. Богданов, В. Зазикін розглядають конфліктологічну компетентність в складі соціально-психологічної компетентності, наголошуючи на тому, що психологічний клімат, норми поведінки у групі, спілкування та рольова поведінка мають вплив на причини виникнення конфлікту, характер та динаміку конфлікту. Автори пов'язують конфліктологічну компетентність з соціально-перцептивною компетентністю, пояснюючи це тим, що суб'єкт втручаючись в конфлікт має зрозуміти істинні мотиви поведінки сторін та розуміти можливі стратегії конфліктного протиборства. Вони конфліктологічну компетентність вважали необхідною умовою професіоналізму особистості та діяльності особистості.

Беручи до уваги той факт, що професіоналізм розглядають у діалектичній єдності його властивостей як професіоналізму особистості і професіоналізму діяльності, варто знати та вміти застосовувати різні психологічні регулятори професійної діяльності. До них належить система психічних образів, що регулюють професійну діяльність, компоненти ціннісно-мотиваційної та емоційно-вольової сфер. А також принцип комплексності, націлений на інтеграцію різнорівневого знання про закономірності та механізми прогресивного розвитку людини як індивіда, суб'єкта діяльності, особистості та індивідуальності; принцип системності (прийнятий стандарт професіоналізму і діяльності, певний особистий еталон професійних, соціальних і індивідуальних досягнень поданий через ідеальний образ особистості, досягнення вершини у своєму розвитку). Схильність до цих міркувань віднаходимо в роботах В. Зазикіна, який «когнітивно-регуляторну підсистему професіоналізму, пов'язану з умінням управляти конфліктом і вирішувати його, називав конфліктологічною компетентністю».

На думку Н. В. Самсонової конфліктологічна компетентність – це система конфліктологічних вмінь вирішення професійних конфліктологічних завдань з управління конфліктом і виконання перетворюючої функції відносно конфліктогенного професійного середовища. До показників сформованості конфліктологічної компетентності дослідниця відносить: ступінь вирішення конфлікту; наявність перетворень в конфліктогенному професійному середовищі в результаті вирішення фахівцем професійних конфліктологічних завдань з управління конфліктом. Вона конфліктологічну компетентність вважає професійно важливою якістю.

Подібні міркування віднаходимо і в працях Д. В. Івченко, який професійну компетентність вважає складовою частиною професіоналізму і реалізується на соціальному, особистісному й індивідуальному рівнях професійної діяльності. Цим рівням відповідають соціальна, особистісна й індивідуальна компетентності, а їх сформованість виступає основою й умовою для успішної реалізації спеціальної компетентності. Конфліктологічна компетентність відноситься до соціальної компетентності, а тому вона містить перцептивну, комунікативну, міжособистісну й управлінську компетентності, реалізує прикладні (ситуативні) аспекти спеціальної професійної діяльності. Остання складова, з одного боку, відрізняє конфліктологічну компетентність від інших видів професійної компетентності, а з іншого боку, виступає основою для її виокремлення в низку видів професійної компетентності.

Перебуваючи в стані конфлікту психологічний стан людини знає змін, а її почуття, думки та дії спотворюються. Ці зміни можуть не усвідомлюватися самою людиною, але підвищується рівень напруги та емоційної збудженості; знижується здатність до адекватної обробки інформації; зменшується ступінь критичного ставлення до себе та до конфліктуючих; пригнічуються раціональні способи регуляції поведінки. Тому, як зазначає І. Ващенко, людина повинна розвивати в себе конфліктостійкість (здатність людини оптимально організувати свою поведінку у складних ситуаціях соціальної взаємодії, безконфліктно вирішувати проблеми у взаєминах з іншими людьми). Чим вище рівень конфліктостійкості у людини, тим ефективнішими будуть дії в умовах конфлікту: адекватно оцінюється конфлікт, прогноуються варіанти його подальшого розвитку; контролюється поведінка учасників конфлікту, взаємодія в процесі реалізації рішень; розуміються накази і завдання, усвідомлюється їх доцільність та необхідність; надійно доводиться інформація до кожного учасника конфлікту під час розвитку конфлікту.

Відтак, конфліктологічна компетентність, як здатність до мінімізації деструктивних форм конфліктної взаємодії, виступає не лише показником професіоналізму, а й чинником особистісного розвитку.

**Палінчак В. М.**

*Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»*

## **СУЧАСНІ ОСВІТНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МЕНЕДЖМЕНТУ В США**

Однією з найбільш популярних професій сьогодення, як в Україні, так і за рубежом, є професія менеджера. Менеджмент (англ. «management» – управляти) – специфічний вид діяльності, спрямованої на досягнення певних передбачених цілей виробничо-господарською організацією (підприємством), яка функціонує в ринкових умовах, шляхом раціонального використання її матеріальних, трудових і фінансових ресурсів (Хміль Ф. І., 2007). У спрощеному розумінні менеджмент – це вміння досягти поставленої мети, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей. В англійських країнах поняття «менеджмент» зазвичай тлумачать як спосіб та манеру спілкування з людьми, владу та мистецтво керівника, вміння організувати ефективну роботу управлінського апарату, організаційну побудову системи управління та ін. Учений Н. Коломінський розглядає менеджмент з психологічної точки зору як діяльність, спрямовану на створення в інших людей (підлеглих, партнерів, інших керівників) таких психологічних станів, якостей, які сприяють досягненню мети управління. З соціально-психологічної точки зору – це процес взаємодії керівника з іншими людьми, в результаті якого забезпечується їх активна та скоординована участь у досягненні мети управління (Коломінський Н. Л., 1996).

Професійній підготовці фахівців менеджменту присвячені дослідження таких вітчизняних науковців, як І. Кулініч, В. Орбан-Лембрик, Ф. Хміль, В. Яковенко та ін. На нашу думку, заслуговує уваги вивчення зарубіжного досвіду підготовки менеджерів, зокрема в США, де є чимало здобутків у цьому плані.

Система підготовки управлінських кадрів у США включає декілька основних складових. Підготовка менеджерів здійснюється в рамках загальної системи освіти, у приватній мережі Американської асоціації управління (АМА) і безпосередньо у промислових фірмах. Професійні школи бізнесу мають елементи університетської освіти. Але, на відміну від класичних університетів, акцент у підготовці в них робиться не на одержанні самих знань, а на формуванні професійних навичок.

Базовою вищою освітою в США вважається бакалаврська освіта. Навчальні плани підготовки бакалаврів у галузях «бізнесу» та «міжнародного бізнесу» включають дисципліни, які поділяються на обов'язкові та дисципліни за вибором. Обов'язкові дисципліни викладаються з метою науково-теоретичної підготовки спеціаліста, їх вивчають протягом перших двох років. В останні два роки навчання вивчаються спеціальні предмети – дисципліни за вибором (елективні). Курси (дисципліни) за вибором поділяються на основні (обмеженого вибору) та факультативні (вільного вибору). Студенти обирають факультативні курси (предмети) відповідно до своєї наукової або практичної зацікавленості.

Основну відмінність навчальних планів бакалаврських програм університетів США від аналогічних в Україні складає кількість годин, відведених на засвоєння матеріалу, менший відсоток годин на аудиторну роботу студента, більший час на самостійну підготовку і навчання, можливість вільного самостійного вибору студентами значної кількості дисциплін, більший термін навчання. Так, американський студент у

кожному основному семестрі (за винятком літнього, додаткового семестру) вивчає як мінімум 3 і як максимум 6 курсів (дисциплін) з бакалаврського навчального плану.

При підготовці бакалаврів зі спеціальності «Bachelor of Business Administration» («бакалавр з управління бізнесом») обов'язкова загальноосвітня частина складається з таких дисциплін (курсів): математика, загальна психологія, макроекономіка, охорона навколишнього середовища, вступ до писемної англійської мови (початковий або середній рівень), розмовна англійська мова, література (американська та зарубіжна), історія, образотворче мистецтво, основи права, етика бізнесу, культури світу та їхня взаємодія, іноземна мова, теологія, вивчення Біблії, основи теологічної теорії, релігії світу, фізична культура, здоровий спосіб життя та культура тіла, активний курс занять спортом. Обов'язковими також є позакласна участь у спортивних заходах і відвідування басейну та спортивних секцій.

Особливістю підготовки бакалаврів економіки та бакалаврів із управління бізнесом у вищих навчальних закладах США є поєднання чотирьох підходів: педагогічного, змістового, методичного, дефініційного. Педагогічний підхід полягає в обов'язковій безпосередній участі студентів у самому процесі викладання, так званому активному навчанні, яке не лише руйнує бар'єр між викладачем і студентами, а й сприяє та спонукає студентів до формування свого власного ставлення до проблеми, що розглядається, з використанням набутих раніше знань. Сутністю змістового аспекту викладання економіки є використання таких моделей, які не лише відтворюють виключно економічні аспекти сучасного життя, а й зображують їхній зв'язок із політичними та соціальними подіями, що є невід'ємною частиною проблеми. Це дає можливість підготувати студентів до комплексного вивчення важливої економічної проблеми. Методичний підхід, що використовується американськими педагогами, полягає в поєднанні ознайомлення студентів із реаліями економічного світу і навчання їх методам аналізу та інтерпретації економічних явищ. В рамках цього підходу наголошується також на доцільності поєднання викладання економіки з висвітленням соціальних, політичних і культурних чинників, завдяки чому розширюються кругозір студентів, їх політично-соціальна компетентність. Дефініційний підхід викладання економіки пов'язаний насамперед із визначенням (дефініцією) власне економіки. Якщо за класичним визначенням економіка – це наука про розподіл обмежених ресурсів відповідно до необмежених потреб, то в сучасній американській вищій школі економіка визначається як наука про взаємодію людей для забезпечення себе та цілого суспільства товарами й послугами. Такий підхід дає можливість розглянути економічні механізми з боку соціального аспекту життя (Войнаровська О. Н., 2010).

Що стосується технологій навчання, то загальноприйнятою серед американських педагогів у середовищі вчених є думка, що не існує якоїсь однієї найкращої технології навчання, яка дала би змогу забезпечити найвищу ефективність професійної підготовки менеджерів управління. Узагальнення досвіду навчання менеджменту і маркетингу у провідних школах бізнесу США дає змогу виокремити такі підходи до навчання менеджменту, маркетингу, фінансів тощо: а) метод «case study», або кейс-метод (аналізу конкретних ситуацій) Гарвардської школи бізнесу; б) метод досліджень Чиказької школи бізнесу; в) навчання за допомогою практикуючих менеджерів в університеті штату Оклахома; г) каліфорнійський підхід до навчання. Інші навчальні заклади або віддають перевагу одному із запропонованих методів, або ж комбінують зазначені підходи в різному співвідношенні для різних дисциплін і програм.

Є підстави вважати, що найбільш популярним у педагогічній діяльності є кейс-метод. Його було започатковано в Гарвардській школі бізнесу. Цей метод дає змогу через колективну творчу дискусію на прикладі конкретної абсолютно правдивої ситуації, що містить оригінальний практичний досвід, виробити у слухачів цілком конкретні практичні навички. Серед переваг кейс-методу виокремлюють такі: наближеність до життя в бізнесі; двоетапне обговорення (мікрогрупа і програма в цілому); співпраця слухачів і формування навичок роботи в групі; співпраця слухачів із викладачами; можливість перевірити пропозиції реальною практикою; розмаїття підходів; висока мотивація навчання; формування навичок прийняття рішень (Огнівко Л. В., 2011). Як зазначають дослідники, до найважливіших переваг цього методу навчання належать демократизм і вміння ставити прямі запитання. Вважається, що виявити потрібну відповідь буває досить просто, важче поставити конкретне запитання.

Метод досліджень Чиказької школи бізнесу, також апробований часом, ґрунтується на самостійних дослідженнях студентів, публікацій і діяльності корпорацій з певних питань, наступному обговоренні отриманих висновків і результатів, внесенні пропозицій щодо прийняття відповідних рішень у компаніях. Слухачам надається право самостійно обирати не тільки тему дослідження, а й наукового керівника, план опанування дисциплін у межах встановленої логіки навчання. Виконавши низку досліджень літератури і діяльності корпорацій з різних дисциплін, слухачі набувають навичок не лише консалтингової діяльності, а й уміння співпрацювати з різними працівниками компаній.

Підхід Оклахомського університету полягає в залученні до викладання не окремих тем, а цілих курсів менеджерів-практиків, які мають певний хист до педагогічної роботи і досвід викладацької діяльності. Поява й розповсюдження цього методу пояснюються дефіцитом викладачів, здатних викладати дисципліни з урахуванням сучасних тенденцій розвитку бізнесу. Інтеграція теорії і практики тут здійснюється шляхом активного і продуманого суміщення викладацької роботи на засадах залучення представників управлінського персоналу провідних компаній, які закінчили, як правило, провідні школи бізнесу США і мають ступінь магістра ділової адміністрації.

Каліфорнійський підхід до навчання менеджменту і маркетингу ґрунтується переважно на підготовці фахівців у навчальних центрах всередині компаній з орієнтацією насамперед на їхній власний досвід. Однак викладачі для таких центрів готуються централізовано в Оксфордському інституті (коледжі) менеджменту.

У контексті підготовки управлінських кадрів заслуговує на увагу також і традиційний для України метод лекції. Лекції читаються для потоків, що нараховують іноді до тисячі студентів, однак ця форма значно відрізняється від лекції в нашому розумінні. Студенти не конспектують лекцію викладача – конспекти їм роздаються. Лекція в американському університеті проводиться в поєднанні з методом сократівської бесіди. Професор просто веде розмову зі студентами. Цей метод використовується в більшості бізнес-школ, зокрема в Карнегі Мелон GSIA та Йельській школі менеджменту. Прихильники цього методу заявляють, що існують дуже обмежені можливості для студентів отримати теоретичні та концептуальні знання й пояснення безпосередньо в діловому секторі. Хоча читанню лекцій, як стверджує американський науковець Г. Глейтман, часто не надається належної уваги, проте виявляється, що цей вид роботи залишається дуже ефективним методом навчання, який має свої переваги. Читання лекції є апробованим та ефективним засобом передачі інформації, особливо коли в наявності є багато чи, навпаки, небагато надрукованого доступного навчально-методичного забезпечення. Це також дуже ефективне знаряддя передачі та формування позитивного інтересу до матеріалу, якщо він викладається емоційно (Г. Глейтман, 2007).

**Параскевич Л. Г.**

*Хмельницький національний університет*

## **ДУХОВНО-ГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Роль вчителя на кожному етапі розвитку людства важко переоцінити. Не менш важливою є вона і у сьогоденні. Духовне зубожіння нації веде до її загибелі. Саме вчитель може і має оздоровити суспільство, спрямувати на розквіт і розвиток. Велика та відповідальна Місія покладена на Учителя. Навчати, виховувати, давати крила дитині, спрямовувати на саморозвиток, вселяти віру у власні сили, дарувати радість пізнання, дивування, розвивати щирість і повагу у стосунках з іншими людьми – все це в силах і можливостях Учителя. Але і сам він має цим володіти. Тому здатність вчителя до постійного навчання, самозмін, самовдосконалення займає чільне місце в його професії. Адже відомо, що неможливо навчити інших того, чим не володієш сам. Одним і важливим аспектом успішної праці вчителя є гуманізація навчального простору навколо нього та учня.

Традиційна педагогічна система ґрунтувалась на двох визначальних принципах – відборі та відсіві. Вочевидь, такий підхід не відповідає рівню сучасного соціального розвитку. І це зрозуміло, адже базові правила дидактики були закладені ще у 17 столітті Я. А. Коменським (1670), хоча широко застосовуються і тепер – у 21 столітті.

Необхідно віддати належне деяким науковим пошукам, які нині можуть скласти основу перебудови школи. Серед них слід назвати нову дидактичну систему, створену експериментальним шляхом під керівництвом Л. В. Занкова (1954), гуманну педагогічну систему, народжену досвідом В. О. Сухомлинського (1956), концепцію змістовних узагальнень, створену на основі експерименту під керівництвом Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова.

Ці нові напрями, як правило, зароджувалися і розвивалися в надрах психології як психологічні експерименти під керівництвом психологів і рідко на ґрунті самої педагогіки і під керівництвом вчених-педагогів: А. В. Запорожця, Л. В. Занкова, Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, Н. А. Менчинської, А. Я. Гальперіна, Н. Ф. Галізіної, Б. І. Хачапуридзе та ін.

Педагоги-новатори беручи за основу теоретичні напрацювання психологів сучасної епохи запропонували якісно відмінні підходи у вихованні та навчанні школярів.

Нове педагогічне мислення базується на ідеї гуманізації. В атмосфері любові, довіри, співпереживання, поваги учень охоче і легко бере участь у навчально-пізнавальному процесі, максимально проявляє свої навички та не боїться бути ініціативним.

Відомий грузинський педагог-новатор Шалва Амонашвілі, автор багатьох навчально-методичних збірок, у художній формі аналізує головні чинники та методи формування у школяра початкових класів бажання вчитися, дізнаватись нове та постійно вдосконалюватися. На думку Амонашвілі, «головною силою, яка встановлює погоду в духовному світі дитини є враження, і тому потрібно, щоб воно було добрим і звеличувальним. Які у дитини створюються враження в організованому нами виховному процесі – від цього буде залежати спрямованість її особистісних орієнтацій, мислення та поведінки» (Амонашвілі Ш. О., 2004).

Навчання і виховання, педагогічний процес в цілому внаслідок свого соціального призначення завжди несуть у собі елементи примусу. Це обумовлено тим, що активізація і розвиток внутрішніх сил і можливостей дитини відбувається не на вільно вибраному нею матеріалі, а на змісті виховання і навчання, визначеному вимогами суспільства.

Природно, що залишити дитину в полоні власних актуальних бажань та імпульсивної активності й чекати, поки вона візьметься за розум, не можна. Цим можна завдати непоправної шкоди її розвиткові та

своєчасному становленню як людини, як особистості. Однак примушувати, підкоряти дитину своїй волі – означає не досягти бажаного результату.

Таким чином, Амонашвілі підходить до розуміння необхідності в іншому підході до дитини, іншій педагогічній основі побудови навчально-виховного процесу.

Сучасна дитина приходить до школи з величезними потенційними можливостями, але щоб вони перетворилися у реальні сили, особистісні властивості, потрібен цілеспрямований педагогічний процес, який виховує, навчає, формує, розвиває.

Навчання певним чином можна розуміти як процес, через який формується та керується навчальна та пізнавальна діяльність учня, його адекватне мотиваційне ставлення до цих понять. У цьому процесі потрібно, за словами Амонашвілі, досягти бажання дитини співробітничати з педагогом з метою присвоєння знань. Формування такої настанови у школяра залежить від багатьох факторів. Зокрема, в першу чергу, від рівня співвідношення налаштованих до функціонування та розвитку пізнавальних сил учня з навчальним матеріалом. Звичайно, що в такому процесі психічні сили дитини стикатимуться із труднощами, які можуть викликати навіть негативне ставлення до навчання.

Проте, Амонашвілі особливо підкреслює, що пізнавальні сили, які розвиваються, потребують не таких задач, розв'язання яких не викликає жодних складнощів, а саме таких, які вимагатимуть від школяра думати і діяти на межі своїх можливостей. Саме в наявності труднощів у процесі навчання грузинський педагог-новатор вбачає джерело мотивації навчально-пізнавальної діяльності учня.

Варто також зазначити, що при вільному виборі навчальних завдань, розв'язання яких не пов'язане з жодними заходами покарання чи оцінювання, учні віддають перевагу складнішим задачам над легшими.

Робота вчителя творча, вчитель щодня вирішує десятки нестандартних професійних завдань, вирішує їх по-своєму. А чи є непорушні принципи педагогічної діяльності, чи можна чітко визначити, що в роботі вчителя є обов'язковим, що можна і чого не можна? До таких принципів Ш. Амонашвілі відносить:

- одухотворення середовища навколо дитини;
- утвердження в дитині її особистості;
- вияв творчого терпіння, допомагаючи дитині у самопізнанні.

Крім принципів Ш. О. Амонашвілі визначає три закони гуманної педагогіки:

1. Любити кожную дитину.
2. Розуміти і приймати її такою, якою вона є.
3. Озброїться оптимізмом стосовно будь-якої дитини.

Гуманна педагогіка заснована на Вірі, а звідси – три заповіді педагогіки:

- віра у безмежність дитини;
- віра у свою, вчительську іскру Божу;
- віра у силу гуманної педагогіки.

Гуманний учитель перетворює кожную зустріч із дитиною на радість відкриття світу і себе. Дуже важлива атмосфера радості та любові на уроках.

Зрозуміти багатогранний світ гуманної педагогіки під силу кожному, хто цього забажає, хто захоче йти до істини Добра і Краси.

Гуманна педагогіка – це велика мудрість, у якій стверджується педагогіка світла. Гуманна педагогіка – це та, яка може наблизити дітей до пізнання самих себе. Обов'язок учителя дати дитині радість пізнання. Учитель – творець, який дозволяє учню відкрити самого себе. Він віддається безкорисливо, щоб продовжити себе у своїх вихованцях, дати їм крила для польоту в життя.

Учитель – носій Світла. Народна мудрість говорить, що у справжнього вчителя уроки не для дітей, а з дітьми. Це вони, справжні вчителі, торкаючись душі маленької людини, намагаються не поранити, не образити, обережно виростити, допомогти реалізувати себе в житті, увійти в нього якомога чеснішими, добрішими, впевненішими.

Гуманна педагогіка визначає характер учителя у трьох якостях: доброта, щирість, відданість.

У своїх працях з педагогіки (особливо в таких як: «Без серця, що зрозуміємо?», «Посмішко моя, де ти?», «Чому не прожити нам життя героями духу», «Істина школи») Ш. О. Амонашвілі стверджує, що гуманно-особистісна педагогіка заснована на класичній формулі: дитина не тільки готується до життя, але вже живе...

Суть учителя – турбота про долю кожної людини, про долю людства. Учитель має бути відповідальним за дітей перед совістю і суспільством.

В основі гуманної педагогіки є тези: «Вищий духовний світ – це реальність. Душа кожної людини безсмертна і спрямована до вдосконалення. Земне життя – це лише відрізок шляху вдосконалення. Звідси і принцип, який є стрижнем освітнього процесу в школі Життя: розвивати і виховувати в дитині життя за допомогою самого життя».

Гуманна педагогіка побудована на класичній педагогіці Коменського, Песталоцці, Руссо, Пирогова, Ушинського, Макаренка, Сухомлинського та ін.

Творець і класик педагогіки Я. А. Коменський (1667) сказав, що педагогіка – універсальне мистецтво вчити всіх і всьому. А за словами іншого класика педагогіки К. Д. Ушинського (1925), педагогіка не є наукою, вона – найвище мистецтво, яке знає людство.

Педагогіка – це сфера Духу, Мудрості, Досвіду, Мистецтва, Науки.



Ш. О. Амонашвілі говорить, що педагогіка, яка ні слова не говорить про почуття, про любов, про серце, не хоче бути найвищим мистецтвом самого життя, – це не педагогіка.

Педагогіка стоїть вище всіх наук і творить рівень життя.

Частиною гуманної педагогіки є «посмішка».

Посмішка вчителя має бути особливою, такою, що живе в серці, особливою для кожної дитини, щирою, доброю, теплою, світлою, спокійною, такою, що йде від серця і наповнена любов'ю.

Посмішка – прояв життя, і яка це буде школа, якщо вона не визнає посмішку.

Педагогічні твори Ш. О. Амонашвілі – це науковий пошук шляхів організації радісного, захоплюючого життя в школі.

Всупереч існуючій педагогічній практиці, педагог звертається до педагогіки серця, розмірковує про добро і зло, біль і радість, совість і безсердечність і т.д.

У школі має бути вчитель, у якого можна черпати знання, як воду з криниці, який уміє дослідити душу дитини і серцем дійти висновку: добро має панувати в школі, і не може бути ніякої байдужості.

Ш. О. Амонашвілі, не доводить нам, а розповідає про те, яке шкільне життя можна запропонувати дітям, як виховати не просто учня, а Людину.

Зробивши короткий огляд духовно-гуманістичних засад педагогічної діяльності, ми прийшли до **висновку**, що педагогічна діяльність, заснована на духовно-гуманістичних засадах:

– є найбільш наближеною до життя, оскільки буде навчання і виховання через життя самої дитини;

– найбільше відповідає потребам сьогодення у вихованні людей із найвищими духовними якостями, такими як: здатність любити, чесність, щирість, доброзичливість, совісність, сердечність, спрямованість до самовдосконалення та ін.;

– має в собі великі можливості та перспективи щодо оздоровлення і майбутнього розквіту нашого суспільства, оскільки педагогіка стоїть вище за всі науки і творить рівень життя.

**Паршенко К. А., Прус О. В.**

*Хмельницький національний університет*

## **УПРАВЛІНСЬКІ АСПЕКТИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, одна із яких – освітня сфера. Освіта завжди була особливою функцією суспільства й держави, спрямованою на формування й розвиток соціально-значущих якостей кожної людини як члена суспільства й громадянина держави. Життя суспільства спрямовує освіта, перетворюючи його із «суспільство сьогодні» на «суспільство завтра»; формує нове мислення, нове бачення сенсу життя. На думку К. Ясперса, історична концепція людського існування в його цілісності повинна включати у себе й майбутнє.

Система вищої школи в Україні є складовою більш загальних форм суспільного життя, в першу чергу – економічного базису, стану продуктивних сил, функціонування економіки, змісту виробничих та економічних відносин. Враховуючи традиції та особливості функціонування національної системи освіти, зокрема вищої школи в Україні, значна увага науково – теоретичних досліджень та практичних пошуків була зосереджена на наступних аспектах: запровадження в плани діяльності навчальних закладів нових спеціальностей; удосконалення навчальних планів підготовки спеціалістів, включаючи досягнення раціонального балансу між обов'язковою та варіативною частинами; широке запровадження інтерактивних навчально-виховних технологій, що спонукає розвитку у майбутніх спеціалістів навиків оперативного управління.

Динаміки цим процесам надає ринковий економічний механізм господарювання, можливість запроваджувати набутий світовий досвід під впливом транснаціональних глобалізаційних процесів. Результатом цього, зокрема, стало приєднання галузі освіти України до Болонської системи, сутність якої полягає в уніфікації навчальних планів підготовки спеціалістів у міжнародному масштабі, що забезпечує потреби сучасного змісту розвитку світового поділу праці.

Актуальні наукові дослідження щодо сфери підготовки кадрів та взаємодії ринків освітніх послуг та праці наведені в працях таких вітчизняних учених, як: Н. Анішина, О. Балакірева, С. Бандур, Д. Богиня, І. Гнибіденко, А. Колот, Е. Лібанова, О. Новікова та ін. та інші.

Предметом дослідження є управлінські аспекти запровадження системи ступеневої освіти у вищих навчальних закладах усіх рівнів акредитації. Формуючи зміст проблеми, ми виходили з того, що значну частину функціонування освітньої системи є формування і запровадження принципів і норм взаємодії учасників навчально-виховного процесу – педагога і студента за пріоритетності інтересів і саме останнього. Позиція ж студента розцінюється як концентроване вираження його економічних і соціальних потреб, які, в свою чергу, обумовлені впливом ринкового середовища.

Студент переважно орієнтується на ті форми участі в навчальному процесі, які дають можливість вивчати предмети, що складають зміст його професійної діяльності, сприяють отриманню достатньо вичерпної інформації з різних джерел.

Позитивний досвід у цьому напрацьовано в Міжрегіональній академії управління персоналом (МАУП). Ефективному використанню можливостей ступеневої освіти сприяє застосування сучасних методик навчання з використанням Інтернет – технологій. Так, в системі МАУП, до якої входить розгалужена мережа відокремлених структурних підрозділів, функціонує утворення – Телеуніверситет. Мережа телеуніверситету об'єднана телекомунікаційними засобами, через які за єдиним графіком навчання в режимі «Он-лайн» транслуються лекції, які викладають кваліфіковані спеціалісти з відповідним науково-педагогічним рівнем. За таких умов студенти ефективно використовують напрацьований матеріал, розвивають і поглиблюють його зміст, що сприяє поглибленому засвоєнню предметів.

Даний рівень застосування інформаційних технологій навчання кваліфікується як мультимедійні освітні технології. Більш повне використання Інтернет – комунікацій за умов практично повного розроблення системи викладання дисциплін і оцінювання знань здійснюється на основі формування особистого Інтернет-сайту кожного студента з персональним кодом доступу до нього. За відповідним алгоритмом на основі графіка навчального процесу, студент отримує індивідуальні завдання, розміщує контрольні роботи, складає заліки та іспити.

Утворення регіональних структурних об'єднань в системі освіти позитивно впливає на функціонування системи ступеневої підготовки кадрів. Як показує практика, система ступеневої освіти спонукає не лише до узгодження навчальних планів підготовки спеціалістів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, але й удосконалення змісту організації навчального процесу, системи технічного та інформаційного забезпечення, критеріїв та методики оцінювання знань та умінь (Радченко А. Є., 2009).

О. Ляшенко розглядає якість освіти як політичну, соціальну, управлінську, педагогічну категорію. Він вказує на те, що уряди багатьох країн спрямовують державну освітню політику на поліпшення якості освіти, що підтверджується відповідними міжнародними дослідженнями (Заніна Л. В., 2011). Принцип якості є провідним не тільки в удосконаленні загальної середньої освіти, а й у розбудові і загальноєвропейського простору вищої освіти, який базується на здобутках Болонського процесу в контексті побудови суспільства, що базується на знаннях.

Таким чином, ступенева освіта є одним з важливих напрямків трансформації системи вищої освіти до потреб ринку, ефективним засобом розв'язання комплексу завдань щодо відповідності підготовки спеціалістів.

**Повідайчик О. С., Повідайчик М. М.**

*Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»*

### **ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ НАВЧАЛЬНО-КОНТРОЛЮЮЧОГО ПРОГРАМНОГО КОМПЛЕКСУ З ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН**

Визначальними передумовами, які суттєво впливають на якість підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах є організація і управління навчально-пізнавальною діяльністю, а також наукове обґрунтування і планування контролю за процесом і результатами навчання студентів.

Вивченню проблеми контролю навчальних досягнень майбутніх спеціалістів присвячена низка досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців (Н. Басової, І. Грандберга, Л. Добровської, Р. Рольфа, А. Сілка, Л. Ушакової, Т. Хусена та ін.). Розглянуті наукові праці засвідчують про певні здобутки у цій сфері, однак, у більшості з них організація контролю розглядається в загальному плані. Водночас, процес реалізації системи контролю знань, умінь і навичок студентів обумовлюється особливостями навчальної дисципліни, а також застосуванням нетрадиційних підходів до його організації, зокрема, з використанням інформаційних технологій і систем.

В педагогічній літературі існує велика кількість визначень поняття «контроль». Наведемо деякі з них:

– контроль – це система отримання і аналізу даних, які характеризують рівень засвоєння знань на різних етапах навчального процесу і застосування цих даних для управління подальшим навчанням (Ушакова Л. С., 2000);

– контроль – це процес порівняння досягнутого рівня володіння знаннями з еталонними, які описані в початковій програмі (Підкасітий П. І., 1998);

– педагогічний контроль – це спосіб отримання інформації про якість навчального процесу (Басова Н. В., 2000).

Наведені визначення свідчать про те, що суть контролю полягає в забезпеченні зворотного зв'язку в процесі навчання, виявленні рівнів його результату, який повинен відповідати освітньому стандарту. Проте, як зазначають вчені, сучасна практика оцінювання знань студентів є недосконалою, оскільки контроль характеризується стихійністю, відсутністю дидактичної цілеспрямованості і систематичності, ігноруванням специфіки навчального матеріалу і умов роботи тощо (Короткова Л. Є., 2006).

Вдосконалення форм контролю знань студентів можливе завдяки використанню комп'ютерних технологій, які дозволяють впроваджувати альтернативні моделі оцінювання навчальних досягнень. Їм притаманна низка дидактичних переваг, головною з яких є забезпечення якості освітнього процесу.

Ідея застосування комп'ютерів у навчальному процесі, зокрема й під час контролю знань студентів, виникла в рамках концепції програмованого навчання. Ця дидактична система базується на принципі, відповідно до якого кожна змістова одиниця навчального матеріалу потребує повторення і закріплення. Винагородою для студента є підтвердження програмою кожного успішного кроку, при цьому допускання помилок зводиться до мінімуму (Скіннер Б. Ф., 1964).

Відповідно до специфіки навчальної дисципліни, розрізняють лінійні, розгалужені і змішані системи програмованого навчання. Якщо основним завданням лінійної системи є виявлення помилок, то розгалужена – спрямована на їх ліквідацію в процесі навчання.

Концепція розгалуженого навчання, яку запропонував Н. Краудер, широко використовується під час організації контролю навчальних досягнень студентів. Дослідник трактує поняття «помилка» як можливість виявлення недоліків у знаннях студентів. При цьому, розгалужене програмування зводиться до «управління процесом мислення», в той час, коли лінійна програма передбачає «управління відповідями». Практично всі сучасні початкові комп'ютерні програми є комбінацією лінійного і розгалуженого програмування, тобто належать до змішаних програм (Краудер Н. А., 1960).

Як зазначають вчені В. Зінченко, Л. Короткова та ін., застосування комп'ютерного контролю результатів навчання має низку переваг: значно розширюються можливості представлення навчальної інформації із застосуванням засобів мультимедіа; підвищується рівень мотивації студентів до самоконтролю завдяки новизні комп'ютерної контролюючої системи та можливості отримання допомоги в процесі вирішення завдань; збільшується набір контролюючих навчальних завдань і передбачається управління процесом їх вирішення; забезпечується об'єктивність оцінювання, можливість самоконтролю, а також диференціація контрольних акцій в залежності від здібностей студентів і досягнутого рівня на попередніх етапах навчання (Короткова Л. С., 2006).

Комп'ютеризована система контролю відкриває широкі можливості для індивідуалізації процесу засвоєння знань студентів. З'являється можливість ефективного вирішення цілої низки завдань, які сприяють покращенню якості навчання не за рахунок збільшення навантаження викладача, а шляхом впровадження в учбовий процес навчально-контролюючих програм. Програма, яка пов'язує контроль і навчання, дозволяє виявити ступінь розуміння навчального матеріалу за допомогою вхідних тестів і передбачає своєчасне корегування процесу засвоєння знань студентів. В залежності від помилок пропонуються підказки, приклади розв'язування задач, детальний розгляд базового теоретичного матеріалу, необхідного для виконання завдання, посилання на відповідний розділ підручника тощо.

Розглянемо розроблену нами комп'ютерну систему генерації тестових завдань і контролю знань студентів. Програма реалізована в середовищі Microsoft Office на мові програмування Visual Basic for Applications. Комп'ютерна система оперує файлами-шаблонами, кожний з яких містить певні технічні описання та програмні процедури для генерації нового тестового завдання (рис. 1).

Обчислити визначник:  $\begin{vmatrix} \frac{4}{7} & -1\frac{1}{7} \\ -2 & 1\frac{1}{2} \end{vmatrix}$

А)  $3\frac{1}{7}$ ; Б)  $\frac{6}{7}$ ; В)  $-3\frac{1}{7}$ ; Г)  $1\frac{3}{7}$ ; Д)  $-1\frac{3}{7}$

У відповідь записати цілу частину отриманого числа

Визначник другого порядку знаходиться за формулою:

$$\begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{21} & a_{22} \end{vmatrix} = a_{11} \cdot a_{22} - a_{21} \cdot a_{12}$$

$$\frac{4}{7} \cdot 1\frac{1}{2} - (-2) \cdot (-1\frac{1}{7}) = -1\frac{3}{7}$$

Д

Ціла частина числа  $-1\frac{3}{7}$  рівна -2.

-2

**Примечание [U3]:** Розділ 3. Умова тесту із закритою формою.

**Примечание [U4]:** Розділ 4. Варіанти відповіді до тесту із закритою формою.

**Примечание [U5]:** Розділ 5. Додаткове (необов'язкове) завдання для тесту з відкритою формою.

**Примечание [U6]:** Розділ 6. Теоретична частина.

**Примечание [U7]:** Розділ 7. Розв'язання.

**Примечание [U8]:** Розділ 8. Відповідь на закрити форму тесту.

**Примечание [U9]:** Розділ 9. Відповідь на додаткове (необов'язкове) завдання для тесту з відкритою формою.

**Примечание [U10]:** Розділ 10. Відповідь на відкрити форму тесту.

**Рис. 1.** Загальний вигляд файлу-шаблону тестового завдання «Визначник 2-го порядку».

Програма може використовуватися в 2-х режимах:

- самопідготовка – для самостійного розв'язування завдань студентом із вибраної теми;
- контроль знань з певної дисципліни.

Так, у режимі самопідготовки програма має такі можливості:

- генерує завдання вказаного рівня та дозволяє вибирати форму тесту (закрита/відкрита);

- наводить теоретичну частину для вибраного завдання;
- розв'язує завдання та виводить відповідь (рис. 2).

**Умова завдання.**

Обчислити визначник:  $\begin{vmatrix} \frac{4}{7} & -1\frac{1}{7} \\ -2 & 1\frac{1}{2} \end{vmatrix}$ .

А)  $3\frac{1}{7}$ ; Б)  $\frac{6}{7}$ ; В)  $-3\frac{1}{7}$ ; Г)  $1\frac{3}{7}$ ; Д)  $-1\frac{3}{7}$ .

**Теоретична частина.**

Визначник другого порядку знаходиться за формулою:

$$\begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{21} & a_{22} \end{vmatrix} = a_{11} \cdot a_{22} - a_{21} \cdot a_{12}.$$

**Розв'язання.**

$$\frac{4}{7} \cdot 1\frac{1}{2} - (-2) \cdot (-1\frac{1}{7}) = -1\frac{3}{7}.$$

**Відповідь.**

Д

**Рис. 2.** Приклад роботи з тестовим завданням «Визначник 2-го порядку» в режимі самопідготовки.

У режимі контролю знань користувач має можливість задати перелік завдань, а також деякі параметри роботи (рівень та форму тесту, кількість варіантів та ін.). В результаті будуть сформовані файли з умовами та відповідями до завдань (рис. 3).

1. Обчислити визначник:  $\begin{vmatrix} 4 & 2 \\ -\frac{1}{2} & \frac{2}{3} \end{vmatrix}$ .

А)  $-3\frac{2}{3}$ ; Б)  $3\frac{2}{3}$ ; В)  $1\frac{2}{3}$ ; Г)  $-1\frac{2}{3}$ ; Д)  $3\frac{1}{6}$ .

2. Знайти обернену матрицю до  $A = \begin{pmatrix} -8 & -6 \\ 4 & 4 \end{pmatrix}$ .

А)  $\begin{pmatrix} -\frac{1}{2} & -\frac{3}{4} \\ \frac{1}{2} & 1 \end{pmatrix}$ ; Б)  $\begin{pmatrix} -\frac{1}{2} & \frac{3}{4} \\ -\frac{1}{2} & 1 \end{pmatrix}$ ; В)  $\begin{pmatrix} 1 & -\frac{3}{4} \\ \frac{1}{2} & -\frac{1}{2} \end{pmatrix}$ ; Г)  $\begin{pmatrix} -\frac{1}{14} & -\frac{3}{28} \\ \frac{1}{14} & \frac{1}{7} \end{pmatrix}$ ; Д)  $\begin{pmatrix} -\frac{1}{14} & \frac{3}{28} \\ -\frac{1}{14} & \frac{1}{7} \end{pmatrix}$ .

3. Знайти  $x_4$  із системи рівнянь:  $\begin{pmatrix} 4 & 1 & 3 & 3 & | & 3 \\ -1 & 0 & 3 & 1 & | & 5 \\ 3 & 3 & 0 & -1 & | & 3 \\ -3 & -3 & 3 & 3 & | & 0 \end{pmatrix}$ .

4. Розв'язати матричним способом систему:  $\begin{pmatrix} 4 & 2 & -3 & | & 6 \\ -5 & -2 & 1 & | & -5 \\ -3 & -3 & 2 & | & 5 \end{pmatrix}$ .

**Рис. 3.** Приклад варіанту із завданнями по темі «Матриці, визначники, системи лінійних рівнянь».

Таким чином, запропонований підхід дозволяє викладачу гнучко організувати навчальний процес студентів. Так, навчально-контролюючі програми можна використовувати: для самостійної роботи студентів; виявлення рівня залишкових знань з попередніх курсів; перевірки засвоєних знань під час навчального заняття, а також для проведення модульних, залікових та екзаменаційних письмових робіт.

**Польгун К. В.**

*Державний вищий навчальний заклад «Криворізький національний університет»*

**ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ  
ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Сьогодні науковці долучаються до розв'язання проблеми забезпечення права людей з особливими потребами на здобуття вищої освіти. Відтак набуває розвитку система інклюзивної освіти, що передбачає створення для осіб з порушенням здоров'я належних навчальних умов у межах освітніх установ загального типу. Важливим аспектом ефективного впровадження інклюзивного навчання в діяльність вищих навчальних закладів є спеціальна підготовка та перепідготовка науково-педагогічних кадрів. Водночас неготовність викладачів вищих навчальних закладів (професійна, психологічна, методична) до навчання студентів з особливими освітніми потребами, недостатність відповідних компетентностей для роботи в інклюзивному навчальному середовищі, наявність психологічних бар'єрів і професійних стереотипів

педагогів є однією з причин, що перешкоджають реалізації завдань інклюзії студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Відповідно, набуває актуальності проблема підготовки педагогів вищого навчального закладу до роботи в умовах інклюзивного навчання та з'ясування сутності поняття готовності до навчання на засадах інклюзії як результату означеного процесу підготовки.

Головною особливістю діяльності педагога, який працює в умовах інклюзивного навчання, є необхідність забезпечення належних навчальних умов та рівних можливостей у здобутті нових знань, умінь та навичок як для студентів з проблемами здоров'я, так і для студентів без них. Тому викладачеві потрібно вміння налагоджувати контакти з різноманітною аудиторією, приймати гнучкі рішення щодо викладання і здійснювати їх моніторинг, адаптувати методи, форми, засоби навчання залежно від освітніх потреб та фізичних можливостей студентів, зважати на психологічні особливості студентів тощо. Інклюзивне освітнє середовище (що відповідає потребам і можливостям кожного студента, незалежно від особливостей його фізичного розвитку) змінює роль педагога звичайного навчального закладу, який має одночасно навчати студентів з різними здатностями та можливостями, залучати їх до спільних видів діяльності, колективних форм навчання і групового розв'язання завдань, використовуючи при цьому різноманітні стратегії навчання та враховуючи фізичні, психологічні, інтелектуальні та інші особливості кожного окремого студента.

Готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання розглядають через два основні показники: професійна готовність і психологічна готовність. Професійна готовність передбачає інформаційну обізнаність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та спеціальної педагогіки, знання індивідуальних відмінностей студентів, готовність педагогів моделювати навчальні заняття і використовувати варіативність у процесі навчання, знання індивідуальних особливостей студентів із різними порушеннями фізичного розвитку, готовність до професійної взаємодії і навчання. Психологічна готовність охоплює емоційне прийняття студентів з різними типами порушень здоров'я, готовність залучати всіх студентів до активної участі в навчальному процесі, задоволеність власною педагогічною діяльністю (Альохіна С. В., Алексеева М. М., Агафонова Є. Л., 2011).

На думку науковців, інформаційна обізнаність викладача, що передбачає знання теоретичних і методологічних основ предметної галузі інклюзивної освіти, а також нормативно-правових документів, які регламентують діяльність освітніх установ з інклюзивною формою навчання, є основою для його професійної позиції. Основні побоювання педагогів щодо впровадження інклюзивного навчання пов'язані з усвідомленням дефіциту у власних знаннях в галузі спеціальної педагогіки, з незнанням форм і методів навчання студентів з обмеженими фізичними можливостями (Шуміловська Ю. В., 2011).

Сформованості психологічної готовності педагога до інклюзивного навчання значну увагу приділяє А. Колупаєва, розглядаючи окреслене поняття як інтегровану якість особистості, що включає систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду викладача, особистісних якостей, здатних забезпечити успішну педагогічну діяльність. Результати сучасних педагогічних досліджень дозволяють стверджувати, що поміж професійних якостей, які є необхідними та до певної міри достатніми для реалізації інклюзивного навчання, варто виокремити знання зі спеціальної педагогіки та психології, знання про природу й причини порушень у розвитку людини. Поряд з тим слід згадати і суто особистісні характеристики: терпіння, витримка, любов до людей, уміння знайти індивідуальний підхід до студента (Колупаєва А. А., 2009).

Поняття готовності педагога до роботи в умовах інклюзивного навчання науковці пов'язують із формуванням так званої інклюзивної компетентності і відносять її до рівня спеціальних професійних компетентностей (Мьодова Н. А., 2013; Хафізулліна І. Н., 2008).

Так, згідно з поглядами І. Хафізулліної, інклюзивна компетентність майбутнього вчителя – це інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання з урахуванням різноманітних освітніх потреб учнів і забезпечувати включення дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середовище загальноосвітнього закладу, створення умов для її розвитку і саморозвитку. Робота в інклюзивному освітньому середовищі вимагає від вчителя іншого рівня підготовки, високого професіоналізму, творчості, не лише володіння знаннями в галузі інклюзивної освіти, а й здатністю застосовувати їх в нестандартних ситуаціях (Хафізулліна І. Н., 2008).

Сформулюємо загальну програму роботи з педагогами вищих навчальних закладів щодо забезпечення їхньої підготовки та перепідготовки у галузі інклюзивного навчання студентів з обмеженими фізичними можливостями:

- 1) аналіз і узагальнення теоретичних основ загальної та спеціальної педагогіки;
- 2) усвідомлення педагогами сутності поняття «інклюзивна освіта», його основних характеристик та принципів;
- 3) ознайомлення слухачів з психолого-педагогічними засадами організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах;
- 4) розширення знань педагогів про природу й причини порушень здоров'я у студентів;
- 5) вивчення можливостей навчального закладу щодо задоволення особливих освітніх потреб студентів;
- 6) ознайомлення слухачів з новими підходами та інноваційними технологіями в навчанні студентів з обмеженими можливостями в умовах вищого навчального закладу.

Отже, запровадження підготовки майбутніх педагогів та перепідготовки професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу в галузі інклюзивної освіти дозволить викладачеві, що має достатній багаж відповідних знань та досвіду, не просто підлаштовуватися під освітні потреби студентів з обмеженими фізичними можливостями, а надавати їм кваліфіковану освітню підтримку, що сприятиме підвищенню рівня їхніх навчальних досягнень.

**Попелюшко Р. П.**

*Хмельницький національний університет*

## **ДЕЯКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ**

Україна поступово рухається в напрямі міжнародної практики збільшення кількості загальноосвітніх закладів, які б були готові до надання освітніх послуг дітям з обмеженими можливостями (особливими освітніми потребами). Такі заклади називають інклюзивними, а освітній процес – інклюзивним. Інклюзивна школа – це заклад освіти, який відкритий для навчання всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей (Хмельницька область налічує 3 інклюзивні школи, 112 інклюзивних класів ЗОШ та 41 інклюзивну групу ДНЗ). Цей заклад забезпечує без бар'єрне фізичне середовище, адаптує навчальні програми та плани, методи і форми навчання, тим самим надаючи можливість усім дітям успішно навчатися в тому числі й дітям з особливими освітніми потребами; залучає батьків до співпраці з метою надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей; створює позитивну атмосферу в шкільному середовищі та громаді загалом.

Інклюзивний підхід в освіті сприяє створенню таких умов, за яких всі учні матимуть однаковий доступ до освіти, в тому числі діти з особливими освітніми потребами. Водночас усі учні матимуть змогу отримати досвід і знання, спрямовані на подолання упереджень і дискримінації, та формуватимуть позитивне ставлення до тих, хто «відрізняється».

Для формування педагогічної свідомості психологів, вчителів та інших педпрацівників щодо впровадження інклюзивного підходу в освіті, необхідно сприяти розширенню знань психологів та педагогів про міжнародні документи та українські законодавчі акти, на яких ґрунтується інклюзивна освіта; основні принципи та механізми забезпечення інклюзивного підходу; особливості розвитку та навчання дітей з особливими освітніми потребами; шляхи забезпечення їхніх особливих потреб в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Освіта дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу базується на принципах виваженої педагогіки, дівість яких підтверджувалась і від використання яких вигравали всі діти.

Демократизація та гуманізація суспільства, реалії її життя вимагають зміни ставлення людей до навколишньої дійсності. Це складний процес, оскільки передбачає руйнування стійких стереотипів у сфері соціальних та професійних відносин. Особливо актуальна зазначена проблема для психолого-педагогічної діяльності.

Збільшення кількості дітей з особливими освітніми проблемами потребує перебудови навчання й виховання. Концепція перебудови передбачає принципову зміну погляду на дитину, позбавляючись існуючих стереотипів і установок, на яких переважно будуються дії психолога та педагога.

З одного боку сформовані стереотипи допомагають психологам та вчителям робити висновки про індивідуальність учня за його зовнішнім виглядом і поведінкою; швидко орієнтуватися в психолого-педагогічній ситуації та обирати стратегію поведінки щодо конкретного учня; класифікувати й поділяти учнів на типи за певними характеристиками.

З другого – якщо поведінка психолога чи педагога переважно будується на негативних стереотипних діях і установках охоплюють усі сфери психолого-педагогічної діяльності – це ускладнює та різко знижує ефективність його роботи.

Стереотипи визначають у психології як схильність суб'єкта легко та швидко відносити особу, що сприймається, до певної категорії і таким чином надавати їй якостей, типових для суб'єктів даної категорії.

Інклюзивний підхід в освіті покликаний сформувати психолого-педагогічну свідомість вчителів і психологів, стерти негативні стереотипи та установки, які заважають сприймати дитину з особливими освітніми потребами як цілісну особистість, повноцінну складову суспільства.

Сучасна модель інклюзивної освіти – це надання допомоги всім дітям, які мають особливості психофізичного розвитку. Під цю модель підпадають наступні категорії:

1. Обдаровані діти;
2. Діти соціально вразливих груп;
3. Діти з особливостями психофізичного розвитку:
  - з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом);
  - з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором);
  - з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку);
  - з мовленнєвими порушеннями;

- з порушеннями опорно-рухового апарату;
- зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.);
- з емоційно-вольовими порушеннями та діти з аутизмом.

Розроблення стандартів навчання дітей з особливими потребами нерозривно пов'язане з визначенням їхніх можливостей до навчання зі здатністю набувати знання і самостійно користуватися ними, тобто з научаністю. Спеціальними дослідженнями та через вивчення досвіду практики необхідно з'ясувати, який матеріал вони здатні засвоїти так, аби могли ним користуватися самостійно. Слід визначити і потреби цієї категорії дітей: ввести у зміст навчання саме ті знання, які знадобляться їм у житті.

За відсутності чи несвоечасності спеціального психолого-педагогічного впливу в дитини, окрім первинних вад розвитку елементарних (мимовільних) пізнавальних процесів, виникають вторинні порушення їх довільних форм, емоційно-вольової сфери, особистості, діяльності. У навчанні та праці такі порушення є причиною обмежених можливостей розв'язання навчально-практичних завдань, засвоєння знань та способів дій. У дітей спостерігається низький рівень володіння навичками спілкування, несформованість почуттів, здатності до емпатії (співпереживання), імпульсивність, недостатня адекватність, нерегульованість емоцій і поведінки. Такі діти не завжди адекватно оцінюють себе та власні можливості, події, інформацію. Вони мало обізнані з правилами та нормами поведінки. Тому для всебічного розвитку таких дітей необхідно створювати спеціальні умови, в яких реалізувалися б специфічні завдання їх виховання. Необхідна система освіти, яка забезпечила б належний ступінь сформованості їхньої соціальної позиції, можливість жити і працювати в широкому соціальному середовищі.

Нині в теорії та практиці корекційної педагогіки та психології постає питання про те, що рівень розвитку дитини залежить не лише від якості психолого-педагогічних корекційно-методичних засобів, а й від стану її внутрішнього світу, від відкритості чи замкненості щодо соціального оточення, від тих суперечностей, які призводять до відчуття неповноцінності. Тому корекційно-виховний процес має передбачати гармонійну інтеграцію школярів; пізнання власного «Я»; формування вміння встановлювати правильні взаємини з іншими людьми; досягнення соціально важливої позиції суб'єкта діяльності, а не споживача.

Корекційно-розвивальний вплив є необхідною умовою запобігання можливих ускладнень розвитку та умовою ефективного освітнього впливу, завдяки якому дитина набуває знань, умінь і навичок. Засвоєння передбаченого навчальними програмами матеріалу – необхідна основа корекційно-розвивальної роботи. Корекційно-розвивальний процес впливає на елементарні, генетично первинні психічні функції, які безпосередньо залежать від органічного ураження, та інші складові розвитку дитини. Це передбачає засвоєння дитиною інтелектуального та практичного компонентів діяльності з урахуванням змістової, організаційно-процесуальної та мотиваційної складових; формування розумових дій і мовлення, необхідних для розуміння та вербалізації власної діяльності.

Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими потребами в освітньому закладі, у цілому, спрямовується на коригування та розвиток усіх складових дефекту:

- пізнавальної сфери: відчуття, сприймання, уявлення, пам'яті, мислення і передусім вищих форм їх організації – логічних, довільних, опосередкованих мовленням, регульованих свідомістю, важливих для прийняття та опрацювання інформації, пов'язаної із застосуванням знань, умінь, навичок у навчанні та трудовій діяльності;
- мовлення, його сигніфікативної, комунікативної та регулюючої функцій;
- навчально-практичної діяльності, дій, що мають загальноадаптаційне значення: навичок самообслуговування, загальнонавчальних та загальнотрудових умінь;
- емоційної та вольової сфер;
- особистісних утворень: характерологічних рис, що відображають ідейно-моральну спрямованість, емоційно-вольові та інтелектуальні особливості (доброта, чесність, чуйність, дисциплінованість, наполегливість, сміливість тощо), розвиток задатків, нахилів, інтересів, мотиваційної сфери та ін., які мають адаптаційне значення.

Все зазначене вище дає змогу досягти таких цілей: засвоєння загальноосвітніх і трудових знань, умінь і навичок, необхідних для максимально можливої соціальної адаптації.

Велике соціальне значення по формуванню свідомого толерантного ставлення до впровадження інклюзивної освіти та подоланню людьми негативних стереотипів щодо людей з особливими потребами полягає в тому, що одним воно дає можливість жити повноцінним життям у суспільстві, а іншим – не сприймати ці особливості упереджено.

Робота над цим питанням повинна відбуватись постійно і послідовно, і проводиться вона повинна не лише конкретною особистістю, а комплексно разом зі спеціалістами психолого-медико-педагогічної консультації, фахівцями соціально-психологічної служби, педагогічним колективом, методистами міського методичного кабінету, батьками, але глибина занурення у проблему здається недостатньою в тому плані, що впровадження інклюзивного підходу в освіті повинно пройти певні етапи й порушити сталі підходи, які впродовж багатьох років використовувались у навчанні й заважали прогресивно та толерантно поглянути на кожну дитину.

Отже, у висновку необхідно зазначити, що поряд з позитивними тенденціями в освіті актуальним залишається питання об'єднання зусиль і створення умов для погодження дій усіх спеціалістів (медиків,

педагогів, психологів, соціальних працівників), готових до активної взаємодії, розроблення додаткових освітніх програм, з урахуванням інтелектуальних та фізичних можливостей дітей.

Проблема, яка порушена, є важливою для подальшого адаптування в соціумі, бо допомагає новому поглянути на потреби дітей з особливостями психофізичного розвитку у школі, і людей у суспільстві взагалі.

**Попович І. Є.**

*Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»*

## **ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА КОНЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Питання підготовки педагогічних кадрів упродовж багатьох десятиліть перебувають в центрі уваги вітчизняних науковців (І. Зязюн, М. Євтух, В. Кравець, В. Кремень, Н. Ничкало, С. Сисоєва, А. Степанюк, Г. Терещук, В. Чайка та ін.). Водночас, слід підкреслити, що кардинальні зміни, які відбуваються в нашому суспільстві впродовж останніх років, зумовлюють підвищення вимог до професійної підготовки фахівців будь-якого профілю, і, в першу чергу, вчителів, адже саме від них залежить ефективність навчання і виховання підростаючого покоління. Безперечно, вчитель повинен мати ґрунтовні знання зі спеціальності, володіти методикою викладання. Проте цього недостатньо для того, щоб досягти успіху у професійній діяльності. Концепція вищої педагогічної освіти визначає кінцевою метою підготовку вчителя, який володіє досвідом творчої діяльності і методологією наукового пізнання, здатністю самостійно оновлювати свої знання, розширювати світогляд, вдосконалювати педагогічну майстерність. Таким чином, система професійної педагогічної освіти повинна бути спрямована на підготовку вчителя-дослідника.

Сьогодні суспільству потрібні вчителі з високою дослідницької культурою, яка включає в себе готовність до дослідження у педагогічній діяльності, наукову самостійність, здатність до систематичного аналізу навчально-виховного процесу в школі, творчість у визначенні та прогнозуванні педагогічних явищ, здатність до продуктивного мислення, оперативної обробки інформації, високу культуру спілкування і поведінки.

У новому столітті в педагогічній освіті відбувається перегляд цілей і змісту освіти. Тут мова йде в першу чергу про формування творчого потенціалу особистості студента, формуванні потреби самореалізації, самовираження не тільки в період навчання у вузі, а й протягом усього життя. Відбувається переорієнтація навчального процесу з навчального на розвиваючий, де результатом виступає модель фахівця, що відповідає наступним критеріям: професійна мобільність, здатність адаптуватися до інформаційного простору, високий рівень інтелекту, знань і умінь, творчі здібності, критичне мислення, самостійність.

Аналіз наукової літератури свідчить, що в європейських педагогічних закладах все більше і більше активізується процес забезпечення єдності наукової та навчальної підготовки шляхом широкого залучення студентів до науково-дослідної та експериментальної роботи. Проблема орієнтації майбутніх учителів на дослідницьку діяльність розглядається як найважливіша умова їх особистісно-професійного самовизначення і професійної культури.

Дослідницька діяльність студентів у Європі є інтелектуально-контрольована діяльність, здійснювана індивідуально або в групі, пов'язана з рішенням дослідницької задачі, яке призводить до відкриття нового знання, подальшого прогнозування наслідків даного рішення; передбачає наявність основних якостей і компетенцій дослідника (самостійності, соціальної відповідальності, здатності до співпраці, самоосвіти, критичного мислення, комп'ютерної та інформаційної грамотності), головним результатом якого є оригінальний інтелектуальний продукт, що встановлює наукову істину як підсумок наукового пошуку, і представлений в стандартному вигляді (Д. Блок, Ф. Керлінгер, 2002).

Сьогодні вітчизняним педагогічним закладам необхідно активно залучати майбутніх вчителів до різноманітних форм студентської наукової творчості, яка не обмежується написанням курсових та дипломних робіт, участі у студентських наукових конференціях, підготовці наукових публікацій, але передбачається виконання наукових пошуків, які включаються в плани роботи наукових колективів, наукових підрозділів вищих навчальних закладів.

Дослідницька робота студента в період навчання у вищих навчальних педагогічних закладах передбачає: ознайомлення з методами наукової праці; методологічними проблемами навчання і наукового дослідження; ознайомлення з прийнятими концепціями і теоріями в межах дисциплін; розуміння умовностей і структури інформації в межах навчального предмета; вивчення способів знаходження і розміщення необхідного матеріалу для проведення дослідження; критичне читання матеріалу з подальшим аналізом та оцінкою; структурування матеріалу з метою формулювання основних положень дослідження; представлення (усне або письмове) власного розуміння проблеми, аналізу, інтерпретації концепцій і теорій з питання дослідження (Ледньов В. С., 2002).

В результаті навчання у ВНЗ майбутній учитель-дослідник повинен отримати певні знання і сформувати вміння.



Учитель-дослідник: має високий рівень професійної підготовки; оптимально поєднує наукову та практичну підготовку; поповнює свої знання протягом усього життя; застосовує принципи наукової організації на практиці; володіє такими перцептивно-гностичними якостями, як спостережливість, інтелектуальна активність, власний дослідницький стиль, гнучкість і оригінальність мислення, інтуїція, об'єктивність, критичність.

Учитель-дослідник знає: логіку, методику, методологію, процедуру педагогічного дослідження; принципи і прийоми збору, обробки, використання наукової інформації; процес підготовки результатів дослідження до публікації, основи наукової організації праці.

Учитель-дослідник уміє: застосовувати отримані знання та вміння для вирішення конкретних педагогічних і дослідницьких задач; точно формулювати конкретну педагогічну або дослідницьку задачу і вибирати стратегію для її ефективного вирішення; здійснювати розумне перспективне планування; прогнозувати і передбачати; вивчати й узагальнювати досвід колег; володіти науковим апаратом, стилем наукового мислення; визначати власні дослідницькі потреби; самостійно формулювати проблему дослідження та використовувати адекватні її завданням методи; спостерігати, порівнювати, аналізувати, систематизувати психолого-педагогічні явища і факти, переконливо аргументувати висновки, викладати матеріал чітко, стилістично точною літературною мовою; використовувати алгоритм пошуку, обробки та використання інформації; добре орієнтуватися в науковій, популярній, політичній літературі, методичній літературі за фахом, працювати з бібліотечними фондами; володіти комп'ютерною та інформаційною грамотністю.

Отже, завдання, які постають перед виробництвом, педагогічною практикою, настільки складні, що їх вирішення зазвичай передбачає активний творчий пошук найбільш оптимальних шляхів. Тому сучасний фахівець повинен володіти не тільки певною сумою фундаментальних знань, але й навичками творчого вирішення питань, вміннями дослідницької діяльності, готовністю використати в роботі все те нове, що з'являється в науці і практиці, постійно вдосконалювати професійну майстерність, швидко адаптуватися до нових умов професійної діяльності.

**Рябець І. В.**

*Національний університет «Києво-Могилянська академія»*

### **ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «ДЕБАТИ» У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЗВ'ЯЗКІВ З ГРОМАДСЬКІСТЮ**

Новий Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 року висуває нові вимоги до вітчизняної педагогічної науки з вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Інтенсивний пошук та реалізація більш ефективних форм, методів, засобів і освітніх технологій професійного навчання сприяють практичному вдосконаленню системи професійної підготовки. У цьому контексті результативним є використання сучасної педагогічної технології «дебати», особливо в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій в т. ч. фахівців із зв'язків з громадськістю.

У світовій освітній практиці дебати вже давно використовують, як педагогічну технологію, що дає можливість обговорювати складні, неоднозначні питання, розглядаючи їх з різних точок зору.

На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової і методичної літератури, можна зазначити, що існують різні підходи до визначення поняття «дебати»: дебати як технологія навчання, як метод навчання, як стратегія навчання, як освітня методологія. Відображенням досліджень цієї категорії слугують праці таких відомих науковців: Т. Архіпової, М. Брадшау, Р. Бранхема, В. Вільхофта, О. Зими, З. Імжарова, Р. Кеннеді, Л. Києнко-Романюк, Н. Клакстон, А. Кроуфорда, Е. Ламаха, Х. Лиммермана, Х. Малькольма, Л. Мартіні, Дж. Міні, М. Омелічевої, А. Панченкова, С. Поварнина, О. Пометун, Л. Пироженко, Т. Ремеха, Д. Росса, В. Саула, С. Скотт, Д. Стейнберга, І. Сушенка, Д. Таннена, О. Франківської, Г. Фреймана, О. Фрілі, Г. Шейнова, А. Шнайдера, М. Шнурера, К. Шустера, В. Фостера та інші. Єдиного визначення цього поняття на сьогодні не існує. Розглянемо декілька визначень дефініції «дебати».

Наприклад, американські вчені А. Шнайдер і М. Шнурер визначення «дебати» потрактовують як спеціально організований, чітко структурований публічний обмін думками між двома сторонами з актуальної теми (Шнайдер А., Шнурер М., 2009).

Інший американський дослідник – Р. Трепп – розглядає дебати як процес аргументації певних тверджень в ситуаціях, у яких результат має бути визначений судьбою (Трепп Р., 2009).

Авторка програм і підручників, консультант із навчальних програм в Ірландії, побудованих на широкому застосуванні дебатів, Н. Клакстон визначає дебати як навчальний інструмент, за допомогою якого можна досягти певних освітніх цілей. Вони розвивають комунікативні та мовленнєві навички, даючи учням змогу здійснювати як підготовлені, так і спонтанні презентації залежно від потреб... Дебати розвивають критичне мислення та навчають дослідженню і потребують співпраці. Дебати є також чудовим інструментом для вирішення конфліктів, що сприяє мирному та толерантному спілкуванню й повазі до думки інших (Клакстон Н., 2008).

С. Скотт стверджує, що дебати сприяють розвитку критичного мислення студентів (учнів) на основі вивчення аргументів, проведення досліджень, збирання інформації, аналізу, оцінювання аргументів, розгляду припущень і міжособистісного спілкування (Скотт С., 2008).

Зарубіжний досвід у царині впровадження дебатових технологій навчання має слугувати для активного впровадження його в навчально-виховний процес сучасної української педагогічної школи. Про що сучасний вітчизняний науковець О. Пометун, відкидаючи значення дебатових технологій у вузькому розумінні як змагання інтелектуалів, внаслідок чого унеможливується визначення їх освітньої цінності і потенціалу, ефективного впровадження в навчально-виховний процес, вперше в Україні використала термін «педагогічна технологія» щодо дебатових технологій у передмові до українського видання посібника А. Шнайдера та М. Шнурера «Навчання через дебати: різноманіття поглядів» (Пометун О. І., 2009). Цю наукову проблематику розглядають сучасні вітчизняні педагоги О. Зима, З. Імжарова, О. Пометун, С. Ремех, І. Сущенко та інші.

І. Сущенко зазначає, що до характерних ознак (характеристик) цієї педагогічної технології слід віднести наступне:

1) тема для обговорення відома учасникам заздалегідь і є суспільно значущою та актуальною (кожного разу це повинна бути лише одна тема, яка не змінюється протягом обговорення, вона має бути сформульована як певне твердження);

2) розуміння теми тими, хто бере участь у дебатах, має бути тотожним. (тому обидві сторони мають домовитися про дефініції – визначення ключових термінів, понять із певної теми, що мають бути спільними для обох сторін, такі визначення пропонуються учасниками, виходячи із загально визначених та достовірних джерел);

3) кожна сторона має можливість висловити свою позицію та обов'язково відповісти на аргументи опонентів (рівність участі у дебатах проявляється і в чіткому визначенні часу як для виступів, так і для періоду перехресних запитань та відповідей);

4) у процесі обговорення учасники мають використовувати аргументи та докази, адже довести правильність власної позиції можливо тільки тоді, коли аргументація переконлива;

5) обговорення передбачає виділення певного часу на «перехресне опитування» – запитання та відповіді, які учасники дебатових технологій використовують як для ствердження власної позиції, так і для виявлення слабких сторін в аргументації опонентів (Сущенко І., 2006).

Як ми бачимо із попереднього, дебати мають свої правила і різняться в залежності від конкретного формату дебатових технологій. Тобто ці формати виокремлюються властивими лише їм ознаками: кількість гравців у команді; час та порядок їхніх виступів; змістовне наповнення промов; види тем, що обговорюються в межах певного формату; правильне використання законів формальної логіки; завдання команд; обов'язки гравців. Також слід зазначити, що формати дебатових технологій залежать від національних традицій та деякі відображають суспільно-політичний устрій. На сьогодні існують такі формати дебатових технологій:

– Дебати Лінкольна-Дагласа (Lincoln-Douglas Debate) – дебати один-на-один;

– Політичні дебати (Policy Debate) – грають дві команди по дві особи;

– Дебати Карла Поппера (класичні – ціннісні теми) – три проти трьох;

– Австралійсько-азійські дебати (The Australia-Asia Debate) – три на три за посібником Рея Ді Круза (Ray D'Cruz, 2003);

– Американський формат Парламентських Дебатових Технологій (American Parliamentary Debate) – два на два;

– Британський формат Парламентських Дебатових Технологій (British Parliamentary Debate or Worlds – офіційний формат Світових чемпіонатів) – змагаються чотири команди по дві особи;

– Дебати Теда Тернера (Ted Turner Debate or Controversy Debate) – два на два;

– Всесвітній формат шкільних дебатових технологій – три на три та інші.

У навчальному процесі зарубіжних коледжів та університетів активно використовуються дебати як можливість обговорювати складні, неоднозначні питання, розглядаючи їх з різних точок зору. Існує мережа міжнародних, національних, університетських асоціацій з проведення дебатових технологій.

Розуміння глибинного змісту такої педагогічної технології як «дебати» дасть можливість відштовхнутися від розуміння дебатових технологій, як змагання між інтелектуалами при чому на шкільному рівні, і перейти до використання цієї технології у фаховій підготовці у сучасному ВНЗ. Адже дебати розвивають дуже важливі навички та вміння, необхідні в сучасному світі: уміння знаходити потрібну інформацію та її аналізувати, формулювати власне ставлення, позицію до отриманої інформації, розвивати критичне мислення та аргументувати власну точку зору, переконувати, спираючись на докази з використанням логічних або емоційних аргументів, ставити запитання та шукати на них відповіді, приймати виважені рішення та т. і. Наразі у деяких провідних вітчизняних ВНЗ відбувається позааудиторна неформальна діяльність дебатових клубів та асоціацій (КНУ імені Тараса Шевченка, НаУКМА, НТУУ «КПІ» та інші).

Головне завдання професійної діяльності фахівців із зв'язків з громадськістю – це налагодження системи публічних комунікацій, а саме взаємодія соціальних суб'єктів: індивідів, спільнот, організацій, соціальних інститутів, – з їхньою зовнішньою та внутрішньою громадськістю (Королько В. Г., 2003).

Така педагогічна технологія як «дебати» дає можливість ефективної фахової підготовки для всіх соціономічних професій у тому числі й фахівців з PR. Практична значущість цієї технології полягає в наступному:

- допомагає приймати оптимальні рішення з урахуванням наявних ресурсів, оцінювати факти та поєднувати їх у тенденцію, передбачати наслідки та результати дій з точки зору їх ефективності;
- оптимально вибудовувати розумовий процес, структурно виклавши свої думки, правильно використовувати логічні операції та конструкти, виявляти суперечності в реальних процесах та феноменах;
- накопичувати та систематизувати нові знання з різних галузей науки та інших сфер суспільного життя; сприяти формуванню системного бачення проблем.

Важливість цієї педагогічної технології для професійної підготовки полягає у формуванні ключових компетентностей майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю. А саме:

- вміння працювати в колективі, бути толерантними до протилежних думок, вислуховувати та розуміти контраргументи, виявляти повагу до людей – тобто налагодження внутрішньої комунікації;
- уміння усного мовлення та мистецтва переконання, складання текстів промов та публічних виступів з ними, вміння тримати себе перед аудиторією, уміння підтримувати зворотній зв'язок – налагодження зовнішньої комунікації.

Ці уміння набувають особливого значення у професійній діяльності майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю. Виникає необхідність у застосуванні педагогічної технології «дебати» саме в навчальному процесі в аудиторний час та у відповідності до змісту циклу навчальних дисциплін професійного спрямування у ВНЗ України. Викладачами кафедри зв'язків з громадськістю, психології та педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія» проф. В. Корольком, проф. А. Гірником, доц. М. Голубевою та іншими проводяться деякі аудиторні заняття з використання педагогічної технології «дебати» на магістерській програмі з професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю.

Отже, педагогічна технологія «дебати» широко використовується в усьому світі не лише на шкільному рівні, а й на рівні коледжів та університетів.

Ця сучасна інноваційна педагогічна технологія є поліфункціональною і має використовуватися у сучасних вітчизняних ВНЗ не тільки в позааудиторний час. Потенціал цієї педагогічної до кінця не розкрито. Дебати мають виступати не допоміжною, а однією із провідних педагогічних технологій в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій.

На нашу думку, використання педагогічної технології «дебати» в навчально-виховному процесі сучасних вітчизняних ВНЗ саме в аудиторний час та у відповідності до змісту циклу навчальних дисциплін професійного спрямування є необхідною умовою ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю.

**Сідун Л. Ю.**

*Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»*

## **РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В 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. Тому, безперечно, питання полікультурної освіти вимагають ретельного вивчення.

Полікультурність будь-якого суспільства передбачає від індивіда розуміння й толерантного ставлення до людей, які мають відмінності в способі життя, переконаннях, діях, поведінці тощо. Таке розуміння можливе лише за умови сформованої в особистості полікультурної картини світу, яку треба розвивати з дитинства і, зокрема, у шкільному віці.

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.

Загальні питання полікультурності, полікультурної освіти та виховання розглядаються в працях багатьох вітчизняних учених (Л. Голік, Л. Гончаренко, А. Зубко, Г. Дмитрієв, Т. Климченко, М. Красовицький, В. Кузьменко, І. Левченко, І. Мигович). 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.

Основою теорії полікультурності або багатокультурної освіти, обґрунтованою американськими вченими Дж. Бенкс, С. Ньюто, К. Смітер, є ідея гармонійного поєднання етнічного і загальнонаціонального у розвитку особистості. Мета полікультурності – створення відкритого суспільства, в якому представники всіх груп (соціальних, культурних, етнічних) мають можливості для саморозвитку, самоактуалізації зі збереженням унікального культурного походження. Основними характеристиками плюралістичного

суспільства, згідно теорії полікультурності, є взаємозалежність, розвиток і співпраця. Концептуальною ідеєю багатокультурної освіти є «освітня рівність», тобто рівність в отриманні достойної освіти для всіх членів американського суспільства, незалежно від кольору шкіри, релігії, мови. Ця концепція на сьогодні визнана найбільш сучасною і актуальною, незважаючи на деякі критичні зауваження окремих учених. Вона відповідає особливостям американського суспільства.

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 низкою 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 (Джурінський А.Н., 2005).

Сьогодні в США поширеною є думка про те, що для реалізації завдань полікультурного навчання і виховання недостатньо проводити заняття з етнічних курсів, які базуються на простому запам'ятовуванні окремих історичних фактів, національних героїв. Багато американських дослідників ведуть мову про необхідність системної перебудови всіх компонентів навчального процесу, що вимагає ретельного аналізу освітнього і виховного середовища. Тільки за умови виховання особистості в багатонаціональному середовищі можна сформулювати істинні ідеали демократії і плюралізму в суспільстві, які високо цінуються в США.

Необхідність мирного і толерантного співіснування великих і малих етнічних і національних спільнот породжує потребу в створенні 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» (Стівенсон Д. К., 1996).

Слід підкреслити, що сьогодні полікультурна освіта у США має статус освітньої політики країни, який закріплений на законодавчому рівні (Акт про білінгвальну освіту (Bilingual Education Act) (1968), Акт про освіту для дітей з альтернативним розвитком (Education for All Handicapped Children's Act) (1975), Акт про освіту для бездомних дітей і молоді (McKinney-Vento Homeless Assistance Act) (1987) і ін.). Питання полікультурної освіти обговорюються провідними освітніми організаціями: Національною радою соціальних досліджень (National Council for the Social Studies – NCSS), Національною асоціацією освіти (National Education Association – NEA), Національною радою по акредитації вчителів (National Council for the Accreditation of Teacher Education – NCATE) і ін. В 1990 році створена спеціальна професійна організація – Національна асоціація мультикультурної освіти (National Association for Multicultural Education – NAME), діють дослідницькі інститути, наукові асоціації, які щорічно проводять національні й міжнародні форуми й конференції із проблем полікультурного розвитку; на багатьох підприємствах відкриті спеціальні тренінгові і консультативні центри для формування толерантного ставлення до культурних відмінностей колег. Серед університетів США, на базі яких створені центри полікультурних досліджень, провідними є Вашингтонський, Вісконсінський, Массачусетський, Індіанський, Каліфорнійський, Хьюстонський університети й університет Сан-Дієго.

Таким чином, на сьогоднішній день в Сполучених Штатах Америки здійснюється цілеспрямована планомірна робота в освітній сфері з метою забезпечення полікультурної освіти молоді, окремі аспекти якої заслуговують вивчення і впровадження в Україні.

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ-СИРОТИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

На кожному віковому етапі формування особистості дитини відбувається становлення тих чи інших якостей психіки, характерних саме цьому періоду. Дослідники особистості дитини-сироти І. Виродова, Н. Горелова, С. Дорохова, Т. Землянухіна, І. Карнаух, Н. Кононенко, Л. Кочкіна, І. Курляк, Й. Лангтмейер, В. Мухіна, Н. Пантелеева, Н. Прихожан, С. Сатишева виявляють знижений загальний психічний тонус у дітей-сиріт підліткового віку, порушення процесів саморегуляції, домінування пасивності в різних видах діяльності, недостатню здатність до співчуття, імпульсивність у поведінці, знижену (порівняно з однолітками, що зростають у сім'ї) емоційну регуляцію, емоційно-перцептивну взаємодію, несформоване «Я»; підвищене почуття тривоги, відчуття ворожості до соціуму; закомплексованість; відсутність диференційованого підходу до дітей вихователів. Соціальна дезадаптованість, поведінкові відхилення пояснюються інтелектуальними дисфункціями, які є наслідком тривалої депривації, пережитої в ранньому віці. Перебіг особистісного розвитку відбувається в таких випадках у вигляді збідненого життєвого тону, мало структурованого й неадекватного адаптування до конвенційних норм моралі цивілізованого соціуму.

Експериментальні дослідження особистості підлітків, що виховуються в закладах інтернатного типу, М. Астojанц, Г. Бевз, М. Василькова, І. Дубровиної, О. Ігнатова, Л. Кочкіної, І. Курляк, А. Фехмер, Т. Шалавиної, А. Шахманова, засвідчили такі важливі моменти:

1) особистісні якості, пов'язані з емоційно-чуттєвою сферою підлітка, характеризуються високою настороженістю, стриманістю емоцій, схильністю до почуття провини, наявністю акцентуацій характеру (53,8% – психастенічні реакції, 16% – шизоїдні, 11% – гіпертимні, 9,2% – психопатичні);

2) особистісні якості в пізнавальній сфері (на 15-20% занижені такі пізнавальні процеси, як: вербальна і зорова пам'ять, образне і логічне мислення, увага від загального інтелектуального розвитку підлітків);

3) у 68% вихованців спостерігається спад адаптивних здібностей (поведінкова регуляція, комунікативні та моральні якості).

Наведений вище перелік не є вичерпним і потребує доповнення такими якостями, як: невміння самостійно контролювати і планувати свої дії; споживацьке ставлення до життя; в конфліктних ситуаціях домінують неконструктивні форми поведінки; тривожність і невпевненість у собі; бідність мотивів поведінки; орієнтація на сьогоднішній день, звужена перспектива минулого і майбутнього; відносно низький рівень знань; бідність словникового запасу; невисокі показники фізіологічного розвитку; «завчена безпорадність», тобто стан, коли вихованець вважає, що він не в змозі контролювати своє життя, що зовнішні події не залежать від нього, і він нічого не може зробити, щоб запобігти їм або змінити їх.

В умовах інтернатного закладу зазначені характеристики, наголошує Л. Кочкіна, не можуть бути сформованими належним чином, оскільки адекватна соціалізація підлітків істотно ускладнюється. Причинами такого явища за С. Дороховою, є:

- неприйняття соціального оточення поза інтернатом;
- нівелювання проявів особистості, наявність соціальної сором'язливості, що негативно впливає на їх самопочуття;

- не володіють засобами та прийомами, що допомагають переборювати страхи, не отримують стимулу до активної пізнавальної діяльності, не вміють поділитися своїми переживаннями із дорослими;

- частина вихованців інтернатів боїться спілкування з іншими людьми, що свідчить про наявність «комплексу неповноцінності»;

- відсутність реальної сімейної взаємодії, недостатній прояв позитивних соціально-рольових орієнтирів, корпоративність в умовах замкненого кола спілкування спричиняють підвищену агресивність вихованців інтернатів, посилюють почуття соціальної відчуженості, нехтування їх, як особистостей, соціумом.

Основна причина такого стану, на нашу думку, залежить від середовища, котре «завичай не вимагає від дитини виконання тих особистісних функцій, які покладаються на неї, або принаймні, вони мали б виконуватися нею в життєво-буденних ситуаціях».

На формування особистості дитини-сироти впливають і взаємовідносини з дорослими. У сім'ї вони носять характер особистісно-родинного, тоді як в інституційних закладах – суворо регламентовані. Останні сприяють деформації життєво важливих якостей психіки, таких, як: допитливість, пізнавальна активність, вибірковість у відносинах з однолітками і тими, хто займає провідну позицію, є старшими за віком, за статевою та гендерною приналежністю. Діти, які залишилися без піклування батьків, переживають подвійну травму: розрив сім'ї або її відсутність, накопичення негативного життєвого досвіду, внаслідок чого з'являються відставання в розвитку і відхиленні в поведінці, а відтак руйнуються не лише соціальні, а й емоційні, комунікативні, когнітивні зв'язки, а й здатність ці зв'язки встановлювати.

У ході вивчення психологічних характеристик дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, виявлено, що для підлітків які залишилися без опіки батьків, характерним є феномен «ми», який є своєрідною ідентифікацією дітей один з одним. Відомо, що у нормальній сім'ї феномен «ми» відображає

причетність дитини саме до своєї сім'ї, є важливою емоційною і моральною силою, що створює умови для внутрішнього захисту. У дітей, які залишилися без сім'ї, створюється стихійне «ми» як своєрідне психологічне утворення. Це пояснюється тим, що весь світ ділиться на «своїх» і «чужих». Водночас у них формуються особливі ієрархічні стосунки, включаючи досить жорсткі стосунки всередині «ми» і у ставленні до молодших.

Можна відзначити, що специфіка, яка проявляється у розвитку інтелектуальної і емоційно-вольової сфери, у деформованому спілкуванні з дорослими і ровесниками, обумовлює особливу в'ялість, апатію, примітивність емоційних реакцій, недовірливість, замкнутість, пасивність дітей-сиріт. Підвищена конфліктність у відносинах з ровесниками відмічається з дошкільного віку. Уже з раннього дитинства вони переживають свою незначимість, не мають досвіду безумовного прийняття і любові. Те, що «Я – ніхто», у більш старшому віці веде до самозневаги, пригніченню власних потреб і емоцій.

В. Семиченко робить акцент на такій важливій якості особистості підлітка, як соціальна позиція. Вчена розглядає її як ієрархічно організовану систему ставлень до окремих аспектів своєї життєдіяльності, що визначає її зміст, характер і спрямованість активності.

Термін «соціальна позиція», «позиція особистості» зустрічається у психологічній літературі з метою визначити особистість як члена соціуму (групи, колективу, суспільства). Зокрема, Б.Ананьев визначає позицію особистості як складну систему ставлення людини (до суспільства в цілому й спільнот, до яких вона належить: до праці, людей, самої себе); систему установок і мотивів, якими вона керується у своїй діяльності; систему цілей та цінностей, на які спрямована ця діяльність.

Відсутність досвіду повноцінної взаємодії з дорослими негативно позначається на розвитку соціальних контактів дитини-сироти з однолітками – вони часто не помічають один одного, не вступають в ігрову взаємодію, не чутливі до ініціативи та емоційного стану інших дітей, що призводить до виникнення конфліктів між ними. Інші діти для дитини-сироти є монотонним фоном (тлом) їхнього життя, а якщо і виступають із нього, то скоріше як конкуренти або суперники, а не партнери або товариші. Такі діти живуть у теперішньому, не маючи минулого та майбутнього, вони не вміють фантазувати, мріяти, прагнути чогось. Їхні бажання обмежені потребами, які слід негайно задовольнити, і які несуть на собі відбиток відображення дисциплінарного характеру їхнього життя (вони бажать бути слухняними, швидко вдягатись, смачно та правильно їсти). Тобто, як стверджують Р. Овчарова, І. Ткачова та ін., розвиток особистісних якостей вихованців інтернатних закладів характеризується відсутністю перспективи.

Підтвердження цьому знаходимо у праці К. Флейк-Хобсона та Б. Робінсона «Розвиток дитини і її відносини з оточуючими». Вчені довели, що за загальним фізичним і психічним розвитком діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, відрізняються від однолітків, які зростають у сім'ях. У перших чітко простежуються сповільнений темп психічного розвитку, низка негативних особистісних якостей. Ми вважаємо, що це спірне твердження, адже розвиток дітей-сиріт просто інший, а не гірший. Досліджуючи особливості прояву особистісних якостей у дітей-сиріт, Л. Митяев, Я. Гошовський вказують на те, що інтенсивність їх залежить від віку, з якого дитину позбавили повноцінної батьківської опіки і передали на утримання до інституційних закладів.

Особливу значимість у формуванні особистості підлітка відіграє соціальне середовище, уособлене в батьках, вихователях, наставниках. Узагальнений портрет особистісних якостей має таку картину: недостатня сформованість емоційно-вольової, пізнавальної, особистісної сфер на етапах раннього дитинства дає ознаки на всіх наступних і призводить до появи «підліткового комплексу». В це поняття вчені включають занепокоєння, тривогу, схильність до різких коливань настрою, меланхолії, імпульсивність, негативізм, конфліктність, суперечність почуттів, агресивність В. Мухіна, А. Фройд; поєднання чутливості з черствістю, хвороблива сором'язливість з дратівливістю Г. Сухарева, І. Кон, А. Личко; дифузне розпливчате «Я», рольова особистісна невизначеність, розлад тимчасової перспективи, «криза ідентичності» Е. Еріксон; прагнення до звільнення від дитячої залежності Е. Шпрангер; невмотивовані коливання настрою К. Лебединська, М. Срмолаєва, втрата довіри.

Особистість підлітка, яка залишилась без опіки батьків, розглядається з позиції формування її самосвідомості. В уявленнях про викривлену структуру самосвідомості І. Дубровіна, М. Лісіна, В. Мухіна, А. Прихожан виділяють п'ять ланок:

1. Прагнення до визнання свого «Я», власного імені, внутрішньої психічної сутності, зовнішніх фізичних даних;
2. Прагнення до соціального визнання;
3. Статеві ідентифікація;
4. Психологічний час особистості;
5. Соціальний простір особистості.

Отже специфічні особливості становлення особистості підлітка полягають у тому, що вихованці інтернатних закладів зазвичай не знають і не сприймають себе як особистість. Внаслідок формування неадекватних соціальних очікувань, вони, як правило, орієнтуються на визнання у своєму середовищі через фізичну силу, агресію і асоціальні форми поведінки. Порушення статевої ідентифікації вихованців інтернатних закладів виникають через домінування жінок серед педагогів і персоналу. У вихованців дитячих будинків та інтернатів не розвивається відповідальне відношення до власного життєвого часу, проживання за груповими моральними нормами, орієнтація на групову совість і поруку відкладають відбиток на самосвідомість дітей.

## **ЕЛЕКТИВНІ ПРОГРАМИ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В США**

Зміни в політичній, економічній, соціальній сфері, які відбуваються в Україні впродовж останніх десятиріч, інтеграція країни у європейську і світову спільноту зумовили реформування системи освіти, в тому числі й вищої школи, оскільки все більш відчутним є протиріччя між існуючими інституційними характеристиками системи вищої освіти та змінами, які відбуваються в сучасному світі загалом та освітньому середовищі зокрема. Різноманітний характер змін у діяльності вищої школи відображає регіональну, національну, місцеву специфіку і охоплює практично всі сторони діяльності вищих навчальних закладів. Відбуваються зміни в навчальних програмах, процесі оцінювання знань, процедурі вступу до вищих навчальних закладів, функціях і ролях викладачів, фінансуванні ВНЗ тощо. Поступово здійснюється перехід вітчизняної освіти на багаторівневу систему, яка давно успішно функціонує в багатьох зарубіжних країнах.

Оскільки одним з пріоритетних завдань сьогодення є інтеграція вітчизняної системи вищої освіти у світовий освітній простір, що вимагає врахування поряд з національними особливостями загальних тенденцій світового розвитку в процесі модернізації вітчизняної системи освіти, необхідність вивчення і узагальнення зарубіжного досвіду розвитку вищої школи є очевидною. Доцільним, на нашу думку, є дослідження освітнього досвіду США, де здійснюються різні економічні і соціальні проекти, зорієнтовані на вдосконалення освітньої системи, розвиток творчої різносторонньої особистості. Система вищої освіти США диверсифікована і має певні традиції в пошуку нових форм і методів навчання. Очевидними є досягнення американської вищої школи в сфері функціонально-технічних рішень, в організації навчального процесу, його комп'ютеризації, в підготовці кадрів високої кваліфікації. Вища школа США володіє високим науковим потенціалом. Водночас, динаміка розвитку вищої школи США демонструє і наявність деяких проблем, що спонукає до пошуку найбільш оптимальних шляхів їх вирішення, зумовлює трансформаційні процеси, які ведуть до модернізації вищої освіти.

Незважаючи на те, що окремі аспекти функціонування американської вищої школи досліджувалися вітчизняними вченими (Н. Бідюк, Н. Горішна, І. Зварич, О. Кокор, О. Магдюк, О. Мартинюк, Т. Олендр, О. Садовець, О. Романовський, Л. Черній, Р. Шаран, Н. Щур та ін.), чимало питань залишилися поза увагою науковців. Зокрема, вважаємо цікавим досвід США у запровадженні елективних програм підготовки фахівців.

США почали активно запроваджувати елективну систему формування навчальних програм ще на початку ХХ століття. З цього часу вона неодноразово підлягала трансформації, проте й до сьогодні є елективно-детермінованою і називається системою керованої і контрольованої факультативності. Дана система дозволяє студентам самостійно добирати дисципліни для вивчення із переліку розроблених ВНЗ навчальних курсів. Всі курси поділяються на обов'язкові та факультативні, причому навчальний заклад самостійно обирає кількість обов'язкових курсів для отримання певного ступеню, частина з яких повинна бути вивчена в повному обсязі. Співвідношення між обов'язковими і факультативними курсами може варіювати в залежності від традицій чи спрямування навчального закладу. Окрім цього, в програму можуть бути включені не тільки курси, пропоновані факультетом, які студент обрав у якості основного, а й курси, які викладаються на інших факультетах. В результаті, індивідуальні навчальні програми американських студентів одного й того ж факультету сильно відрізняються між собою. З цієї ж причини в американських вузах не передбачається формування студентських груп, а ті, які створені для вивчення певної програми чи курсу є нестабільними і нетривалими (Р. М. Міллард, 1991; Р. П. Соловійова, 2011).

Зміст освіти включає в себе фундаментальні знання і спеціалізацію. Фундаментальні знання є основною складовою навчального плану першого ступеню університету чи академічного коледжу. Вони, як правило, забезпечуються до початку спеціалізації. Вивчення фундаментальних дисциплін базується на таких принципах: принцип «ядра», вибіркового і елективного. Принцип ядра передбачає вивчення основних предметів, які надають широкі фундаментальні знання. За принципом вибіркового студент самостійно складає свою індивідуальну програму і вибирає фундаментальні дисципліни. Принцип елективності вимагає вивчення певної кількості предметів із пропонованих вузом, які є основними.

Здебільшого в американських університетах навчальні дисципліни згруповано в чотири блоки, аналогічні прийнятним нині в Україні – цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, цикл дисциплін природничонаукової (фундаментальної підготовки), цикл дисциплін професійної та практичної підготовки, дисципліни за вибором студента. Окремі університети приймають інше групування навчальних дисциплін. Так, у Гарвардському університеті виділено три блоки, з яких перший і третій відповідають першій і четвертій групам навчальних дисциплін стандарту України, а другий блок поєднує дисципліни другої і третьої груп галузевого стандарту вищої освіти України (Олендр Т. М., 2012).

Спеціалізація обирається студентом самостійно. У деяких навчальних закладах допускається самостійна комплектація спеціалізації студентом. Вивчення спеціалізації відбувається за принципом «мейджор-майно» (Major-Minor). Поглиблене вивчення профільюючих предметів при збереженні виборності називається «мейджор» або концентрація, а вивчення додаткових предметів – «майно». Терміни «мейджор-майно» вперше були застосовані у 1877–1878 н.р. в університеті Джона Хопкінса

(Каверіна Т. Ю., 2007). На початку ХХ століття ця система отримала широке розповсюдження. Розрізняють такі види концентрації навчання: професійна (широко розповсюджена), міжгалузева (вивчення двох або кількох дисциплін з різних наукових сфер), подвійна концентрація (одна спеціальність є основною, а інша вивчається в меншому обсязі), укомплектована (студент самостійно комплектує набір предметів), деконцентрація (навчання без концентрації, зазвичай пропонується в 2-річних коледжах).

Широке розповсюдження системи концентрації зумовлено, з одного боку, можливістю суміщення свободи вибору з необхідністю отримання освіти, а, з другого – перспективою поглибленого вивчення спеціалізації і одночасного розширення світогляду.

Варто відзначити, що система концентрації є одним із досягнень вищої школи США, так як при збереженні принципу елективності студент поглиблено вивчає профільюючі предмети. У результаті, ринок праці отримує фахівця, який володіє певними спеціальними знаннями, широким світоглядом і розвинутою здатністю отримання нових знань. Вивчення додаткових предметів також має позитивні аспекти. При отриманні одноманітної інформації у студента може виникнути розчарування у вибраній ним професії, а предмети, які вибрані ним самостійно, допоможуть не втратити інтерес до навчання.

Основою американського академічного коледжу є єдина класична програма загальної освіти (попередня програма), розроблена ще в ХІХ столітті. Вона спрямована, перш за все, на отримання фундаментальних знань, а також на виявлення здібностей студентів до тих чи інших дисциплін і їх правильний вибір спеціалізації. Тому багато студентів, вступаючи до вузу, часто не знають яку спеціалізацію їм обрати і цей процес іноді займає від 1 до 3 років.

Наявність попередньої навчальної програми відзначається міжнародними експертами як одна з переваг американської системи освіти над західноєвропейською. Вона полягає в тому, що студенти вибирають спеціальність не при поступленні до вузу, а значно пізніше – після закінчення другого чи третього курсів коледжу. Американські студенти також пізніше здійснюють вибір між науковою і ненауковою кар'єрою, тобто тільки після закінчення академічного коледжу вони вибирають між дослідницькою і професійною школою.

Елективні програми мають як переваги, так і недоліки. Перш за все, слід відзначити їх гнучкість, оскільки вони складаються з певної кількості порівняно коротких курсів, які легко модернізувати. Постійне оновлення навчальних програм дозволяє навчати студентів на рівні останніх досягнень науки і техніки, враховувати вимоги ринку праці, а також світові тенденції розвитку вищої освіти. Достойнством елективних програм також можна назвати міждисциплінарний підхід у засвоєнні знань і проведенні досліджень, який сформувався в результаті свободи вибору предметів. Цей підхід розвиває в студентів нестандартне мислення, здатність вирішувати проблеми з різних наукових галузей тощо.

Основними недоліками цієї системи є слабка теоретична підготовка, фрагментарність отриманих студентами знань, надмірне слідування вимогам місцевого ринку праці, і, як наслідок, захоплення модними тенденціями. Навчальні предмети американської вищої школи постійно модернізуються і вдосконалюються, а це не дозволяє зберегти в достатньо коротких курсах певний теоретичний обсяг. У результаті фундаментальні знання втрачають свою значимість і актуальність.

Проблема низької теоретичної підготовки практично не стосується навчальних програм провідних університетів США. Ці вузи завжди відзначалися високими стандартами викладання теоретичних основ. Не дивлячись на те, що їх порівняно мало, вони здійснюють визначальний вплив на вищу школу США.

**Тігаренко І. І.**

*Національний університет «Києво-Могилянська академія»*

## **ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ ЗВ'ЯЗКІВ З ГРОМАДСЬКІСТЮ (PR)**

**Вступ.** Сучасна динаміка розвитку європейської освіти вимагає постійного вдосконалення та модернізації вітчизняних методик та форм викладання. Україна зобов'язалась узгодити освітню політику відповідно до вимог Болонської декларації. Зокрема, про це свідчить новий Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014, в якому наголошується на «сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя». Формування майбутнього фахівця неможливе без формування його професійної компетентності. Особливу увагу варто звернути на конфліктологічну компетентність та її значення у професійній освіті, адже саме вміння вчасно виявити та погасити конфлікт часто свідчить про професіоналізм фахівця загалом.

**Виклад основного матеріалу.** Питання конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю (PR – від англ. public relations) є мало дослідженим у вітчизняній та зарубіжній практиці та практично залишилося поза педагогічною наукою. Окремі аспекти проблеми компетентності фахівців в Україні досліджують О. Гура, Г. Сельникова, О. Овчарук, О. Пометун, В. Терещук, Л. Хоружа та інші. У Росії зазначеним питанням опікуються І. Зімня, Ю. Татур, А. Хуторський, Р. Чернишова, С. Шишов та інші. Загальні основи конфліктології та соціально-психологічні аспекти конфлікту вивчають А. Анцупов,



Є. Богданов, І. Ващенко, Ф. Глазл, Н. Гришина, О. Донченко, Г. Козирев, Г. Ложкін, М. Обозов, М. Пірен, Т. Титаренко, А. Шипілов. Питаннями педагогічної конфліктології займаються А. Анцупов, В. Афонькова, Г. Балл, О. Белкін, С. Гиренко, В. Жаворонков, В. Журавльов, І. Зіміна, О. Іонова, Т. Литвиненко, М. Рибаківа, Є. Тонков та ін. Серед закордонних авторів, котрі вивчають проблему кризових комунікацій та особливостей зв'язків з громадськістю під час конфліктів, є: У. Адамс (W. Adams), А. Бернсфайн (A. Bernsfein), Ф. Сайтел (F. Seitel), Дж. Груніг (J. Grunig), Дж. Маршал (G. Marshall), Ф. Вайнерт (F. Weinert), У. Ехлінг (W. Ehling), Р. Фішер (R. Fisher). Досліджень педагогічного спрямування з питань формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю на сьогоднішній день не існує. Проте, варто зазначити, що окремі аспекти формування конфліктологічної компетентності досліджувалися у дисертаційних роботах деяких вітчизняних дослідників (А. Лукашенко «Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу», І. Козич «Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури»). У Росії це питання розглядалося у працях Г. Бережної «Формування конфліктологічної компетентності педагогів загальноосвітньої школи», Н. Куклева «Формування конфліктологічної компетентності студентів університету, які отримують додаткову кваліфікацію «викладач» тощо.

Підвищена конфліктність сучасного світу надає особливої актуальності формуванню конфліктологічної компетентності тих, чия діяльність в перспективі буде визначати можливість або нереальність формування толерантного соціуму. У той час, коли фахівці зі зв'язків з громадськістю постійно працюють з конфліктами (міжособистісними, внутрішньо корпоративними, зовнішніми), завдання розвитку конфліктологічної компетентності не зазначається у жодному курсі професійної підготовки таких фахівців.

У наш час кризові події великого масштабу розгортаються набагато швидше. У контексті PR все це зумовлюється дією таких ключових чинників:

1. зростання жадоби ЗМІ до новин та конкурентного висвітлення перебігу криз;
2. збільшення спроможності ЗМІ спотворювати або загострювати кризові ситуації;
3. зростання схильності громадськості трансформувати свою стурбованість у цілковитий страх;
4. наростання складнощів під час повідомлення нових подробиць та ризиків;
5. руйнація об'єктивних меж кризи, їх перебільшення;
6. зростання сили впливу чуток і спекуляцій (Королько В. Г., 2009).

Зупинимося на загальних положеннях щодо розуміння ролі PR у конфліктних і кризових ситуаціях.

1. Конфлікти соціального характеру (соціальні в широкому розумінні) – невід'ємна складова плюралістичного суспільства. Такі конфлікти коріняться у суперечностях розвитку суспільства, а тому розв'язати соціальні конфлікти тільки за допомогою PR-технологій неможливо.

2. Використання PR-технологій може істотно допомогти в управлінні соціальними конфліктами. До того ж, без використання PR-технологій керування такими конфліктами стає надто проблематичним.

3. Використання технологій PR з метою розв'язання конфліктів органічно пов'язане з політичною комунікацією. Водночас сама політична комунікація може стимулювати зародження або загострення соціальних конфліктів. Ось чому потрібно дуже обережно поводитися з цим інструментом управління конфліктами.

4. Кризи техногенного чи природного походження набувають соціального характеру своїми соціальними наслідками, впливом на життєдіяльність людей. Використання PR-технологій в умовах таких криз може допомогти в управлінні цими соціальними наслідками, запобігти переростанню техногенних криз у соціальні, що пов'язані з проблемами людського фактора (Королько В. Г., 2009).

Така наявна теоретична та практична база дозволяють визнати конфлікт як метод, який може бути використаним в процесі підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю.

Важливо зазначити, що саме порушення соціальних норм комунікації і руйнування ціннісних орієнтацій є основними факторами загострення конфліктів у період соціальних потрясінь та інновацій. Тому побудова нових взаємин людини зі світом, іншими людьми, збереження найціннішого, що робить людей людьми – це основний сенс у формуванні конфліктологічної компетентності.

Відповідно до вище викладеного матеріалу, можна сформулювати певні вимоги щодо фахівців зі зв'язків з громадськістю, які бажають підвищити свій рівень конфліктологічної компетентності. По-перше, фахівець зі зв'язків з громадськістю повинен володіти високою здатністю до рефлексії та самопізнання. По-друге, необхідно пам'ятати, що конфліктологічна компетентність розвивається в процесі набуття досвіду конструктивної взаємодії в конфліктах. Не слід уникати вирішення конфліктних ситуацій, тобто не потрібно проявляти конфліктофобію. По-третє, фахівець повинен вміти чітко виділяти предмет конфлікту і не давати емоціям узяти верх над здоровим глуздом (Weinert F. E., 2001).

Отже, формування конфліктологічної компетентності постає невід'ємною частиною при підготовці фахівців зі зв'язків з громадськістю. Глибоке розуміння методичних питань ролі конфліктологічної компетентності у загальній професійній підготовці PR-фахівця дає змогу сформулювати принципові судження стосовно ролі PR у регулюванні конфліктів: 1) висока конфліктологічна компетентність є однією із ключових професійних вимог до PR-фахівців. 2) лише за умови впровадження у систему підготовки майбутніх PR-фахівців вивчення різноманітних форм та методів вирішення конфлікту, формування професійної компетентності таких фахівців можна вважати досконалою.

**Тогочинський О. М.**

*Департамент по роботі з персоналом Державної пенітенціарної служби України*

## **ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС УКРАЇНИ**

Соціальна компетентність керівників основних підрозділів МВС України – це інтегрована властивість, що охоплює систему ціннісних орієнтацій, соціальних і психологічних знань, умінь і навичок у правоохоронній та професійно-управлінській сферах, що забезпечують ефективну комунікацію, управління і виконання соціальних ролей, здатності до професійної і соціальної адаптації та самореалізації, спільної командної діяльності, а також якостей і досвіду відповідального та конструктивного вирішення життєвих проблем і конфліктних ситуацій у професійно-управлінській діяльності та при організації охорони громадського порядку.

Для належного виконання завдань професійної діяльності офіцера-правоохоронець повинен уміти враховувати особливості соціокультурної ситуації, уміти налагоджувати відносини з представниками різних соціальних груп. Саме цим обумовлена необхідність формування та розвитку у представників ОВС знань, умінь, навичок і якостей, які є складниками соціальної компетентності. Соціальна компетентність є важливою складовою готовності офіцера органів внутрішніх справ до професійної діяльності.

Окремі аспекти формування соціальної компетентності офіцерів-правоохоронців досліджували В. Лефтеров, С. Полторак, С. Сливка, І. Томків, Г. Яворська та ін. Проблеми формування у майбутніх фахівців професійно значущих якостей були предметом зацікавлення таких вчених, як В. Балашов, І. Грязнов, О. Діденко, В. Зелений, І. Радомський, О. Тімченко, Т. Трегубенко, В. Ягупов та ін. Однак комплексного дослідження формування соціальної компетентності в слухачів ВНЗ МВС України соціальної компетентності на сьогодні немає, не розроблено також технології та педагогічних умов формування цієї професійно значущої властивості.

Технологія формування соціальної компетентності є впорядкованою сукупністю психолого-педагогічних методів, прийомів, засобів, техніки виконання, спільної діяльності учасників педагогічного процесу для досягнення конкретною педагогічного результату – формування соціальної компетентності фахівців ОВС (Дичківська І. М., 2004). Педагогічна технологія формування соціальної компетентності визначає систему професійної діяльності викладача для створення психолого-педагогічних умов і надання можливостей для успішної соціалізації курсантів у ситуації навчальної взаємодії та подальшого професійного становлення.

Структура технології формування та розвитку соціальної компетентності офіцерів МВС містить такі компоненти: змістовий та процесуальний. Змістова частина – це концептуальна система знань про інструментарій досягнення цілей, ефективності процесу навчання. До цієї частини ми зараховуємо постановку, максимальне уточнення, формулювання цілей, педагогічні умови та етапи. Процесуальна (методична) частина технології – це вираження на практиці заздалегідь спроектованого процесу навчання: організація безпосередньої діяльності курсантів з формування соціальної компетенції і управління процесом навчання. До процесуально-методичної частини можна віднести власне дидактичну систему, що включає зміст навчання, мотиваційне забезпечення діяльності, методи, організаційні форми, методичні прийоми, дидактичні засоби та визначення способів взаємодії учасників процесу.

У зазначеній технології відповідно до концепції формування соціальної компетентності насамперед взято до уваги мету та необхідний результат навчання. Йдеться про модель фахівця, яка охоплює набір вимог, що обумовлені державним стандартом, знання та уміння, якими повинен володіти фахівець, а також сукупність видів діяльності, для виконання яких він має бути підготовлений. Побудова моделі можлива з огляду на те, що у кожній професії є відносно стійкі комбінації професійних характеристик, зокрема щодо властивостей мислення, умінь планувати необхідні процеси, здатностей приймати рішення, комунікативних здібностей, специфіки взаємодії та ін.

Найважливішими педагогічними умовами формування соціальної компетентності курсантів на початковому етапі є планування цілей формування соціальної компетентності та з'ясування основних напрямів педагогічної діяльності, за посередництвом яких можна досягти таких цілей; забезпечення усвідомлення курсантами своїх потенційних здібностей і можливостей щодо соціальної компетентності; урахування індивідуальних, особистісних та професійних характеристик курсантів при формуванні у них усіх компонентів соціальної компетентності; формування усвідомленого та зацікавленого ставлення курсантів до набуття знань, умінь і навичок – складових соціальної компетентності в аспекті підготовки до майбутньої професійної діяльності; розвиток у майбутніх фахівців мотивації до набуття умінь та навичок соціальної взаємодії; активне оволодіння курсантами способами і засобами особистісно-професійного самовдосконалення; формування у курсантів навичок професійного спілкування та толерантності; підготовка науково-педагогічного складу до формування та розвитку соціальної компетентності у курсантів і слухачів.

На перехідному етапі – найважливішими педагогічними умовами визначено такі: конструювання змісту навчального матеріалу з урахуванням впливу на рефлексивно-психологічний та професійний компоненти соціальної компетентності; формування комунікативного та політико-правового компонентів соціальної компетентності на основі уміння курсантів використовувати варіативні способи розв'язання

професійних завдань; підтримання сприятливого для формування соціальної компетентності соціально-психологічного середовища під час навчально-виховного процесу; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і курсантів як основи для наслідування соціально-доцільної поведінки при виконанні завдань професійної діяльності; застосування сучасних активних (проблемних, евристичних, інтерактивних) методів навчання як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності курсантів та опанування досвіду соціальної взаємодії; регулярна діагностика якості підготовки курсантів та сформованості усіх складових їх соціальної компетентності; педагогічна підтримка та супровід роботи курсантів з формування соціальної компетентності; відпрацювання навичок соціальної взаємодії під стажування на посадах за фахом підготовки.

У свою чергу, технологію формування соціальної компетентності офіцера – магістра військового управління ОВС оперативного-тактичного рівня побудовано з урахуванням специфіки виконання ним управлінських завдань, типових ситуацій його професійної діяльності, відповідно до чого визначено зміст, методи та прийоми навчальної роботи при організації навчального процесу на магістратурі. Характерними ознаками цієї технології є спрямованість на забезпечення формування соціальної компетентності фахівців ОВС, відповідність основним положенням теорії навчання дорослих, а також принципам безперервності, поступовості, інтегративності, наступності, самоосвіти; взаємозв'язок дидактичного, психолого-педагогічного й методичного забезпечення із змістом професійної діяльності фахівців ОВС; комплексне використання форм і методів роботи з формування соціальної компетентності; диференційований, індивідуально-орієнтований підхід до формування цієї професійно важливої властивості в офіцерів.

Зазначена технологія найбільш повно відповідає вимогам формування соціальної компетентності, необхідності самореалізації особистості фахівців ОВС в спеціально організованій взаємодії та покликана підвищити ефективність їх підготовки до успішного функціонування в професійному та соціальному середовищі.

**Томчук М. І.**

*Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ**

Соціально-економічні проблеми розвитку України, події на Сході держави, факти корупції, безвідповідальності окремих громадян та інші свідчать про суттєві проблеми не з навчанням та професійною підготовкою молоді, а у більшій мірі з її громадянським, патріотичним вихованням, з формуванням почуттів національної ідентичності, гідності, самоповаги. У контексті цього недостатньо вивченими залишаються на сьогодні власне психолого-педагогічні чинники, механізми виховання особистості. Як засвідчили результати нашого дослідження, близько 65% випускників Вінницького державного педагогічного університету, молодих учителів не розуміють психологічної сутності виховного процесу, не здатні адекватно оцінювати причини низької ефективності виховних заходів та ін. Поза увагою науковців та й практиків залишаються особливості виховання особистості в залежності від соціальної ситуації її розвитку, віку, індивідуально-типологічних властивостей тощо. Саме тому зазначені вище проблеми стали метою нашого теоретико-експериментального дослідження.

Проблеми виховання особистості були і є предметом вивчення багатьох вчених-психологів та педагогів. Так, більшість практикуючих педагогів виховання ототожнюють з процесом навчання. Під загальною метою виховання розуміють – формування гармонійно розвиненої особистості – не розкриваючи зміст складових зазначеної гармонійності, тих новоутворень, яких має набути у цьому процесі особистість. Позитивні зрушення відбулись останнім часом в дослідженнях українських науковців з проблем виховання, зокрема, патріотичного (І. Д. Бех, К. О. Журба, В. А. Киричок., 2011; М. П. Сухушин., В. О. Палагеша, 2009 та ін.). Проте, власне, психолого-педагогічні засади виховання, за виключенням окремих досліджень, є не до кінця вивченими та розкритими.

Отримання Україною незалежності повинно було призвести не лише до зміни політичної системи, економічних трансформацій, але й до реформи всієї системи виховання в Україні, зміни його парадигми та концепцій. На жаль, механічно перенесені окремі колишні форми, методи виховної роботи виявились малоефективними, оскільки не відповідають потребам сучасної молоді, її віковим та індивідуальним особливостям, не в повній мірі враховують соціальну ситуацію розвитку України. Причиною цього є також низький рівень фінансування виховних програм в освіті, нерозуміння окремими педагогами психологічної сутності виховного процесу, який майже повністю ототожнюється з навчанням.

Навчальний процес, відповідно до вимог державних стандартів, переважним чином, можуть забезпечити лише заклади освіти, оскільки ні сім'я, ні мережі Інтернет, ні інші соціальні структури не в змозі висококваліфіковано допомогти молоді отримати сучасні системні наукові, професійні знання, навички, вміння. До того ж, як засвідчили наші дослідження, близько 40% педагогів не розуміють сутності розвивального навчання і зводять його переважно до формування лише досвіду особистості з певної галузі науки. Психологічну ж сутність і мету виховання, як засвідчило проведене нами опитування педагогів, що проходять курси підвищення кваліфікації у Вінницькому обласному інституті післядипломної освіти

педагогічних працівників, розуміють лише 36%. До процесу ж виховання дітей та молоді, порівняно з навчанням, причетна значно більша кількість суб'єктів цього процесу (сім'я, школа, засоби масової інформації, Інтернет, соціальні мережі, «вулиця», неформальні референтні групи та ін.).

Загалом метою виховання особистості, як і навчання, є формування всіх сфер особистості: мотиваційної, пізнавальної, емоційно-вольової.

Разом з тим варто зазначити, що більшість використовуваних нині у загальноосвітніх, вищих закладах освіти форм, методів виховання, в том у числі й патріотичного, орієнтовані на увесь загал (на групу), на «середньостатистичного, учня, студента» і не враховують індивідуальних, типологічних, статевих, вікових й інших відмінностей у сприйнятті та інтеріоризації виховних впливів, з врахуванням особистісних потреб, цінностей, інтересів нинішньої молоді. Це й призводить до формалізму та низької ефективності у досягненні соціально-значущих загалом виховних цілей та програм.

Процес виховання не можна ототожнювати з процесом навчання, центральним завданням якого є формування знань, навичок та умінь і психічний розвиток особистості. Основною ж метою виховання є, на нашу думку, формування, найперше, стійкої мотивації особистості до життєдіяльності, в основі якої лежить система мотивів, що мають різні форми прояву. Власне, на прикладі патріотичного виховання, його сутність можна представити як розвиток психологічних новоутворень особистості, специфічних для того чи іншого віку (рис. 1).



**Рис. 1. Модель розвитку новоутворень особистості у процесі патріотичного виховання, у залежності від її віку.**

Мотивація є основою активної життєвої позиції особистості, центральним вектором її життєдіяльності, що визначає спрямованість й рівень її свідомості. У залежності від вікових особливостей дітей та молоді одні і ті ж соціальні чинники, впливи по-різному відображаються в їх свідомості, трансформуються у ті чи інші особистісні утворення: бажання, інтереси, ідеали, світогляд, цінності, вищі почуття, найголовніше з яких – патріотизм. Патріотично вихована особистість – це та, яка обізнана з історією держави, роду, сім'ї, вміє відстоювати інтереси країни на словах та на ділі, має розвинену вольову сферу, здатна постояти за свободу та незалежність, мир та свободу родини та Батьківщини.

Як видно з рис. 1., процес виховання патріотичної свідомості особистості, формування у неї психологічної готовності до соціально значущої діяльності, повинен здійснюватись з врахуванням вікових можливостей дітей та молоді, їх сенситивності, чутливості до розвитку тих чи інших новоутворень.

Так, у молодшому шкільному віці через систему виховних заходів (ігор, конкурсів, змагань тощо) у дітей можна сформувати бажання, інтереси до різних видів, патріотичних за змістом заходів. Через вправління у певних діях, вчинках ці новоутворення закріплюються і можуть перетворитись у відносно стійкі особистісні конструкти, які мотивують особистість у подальшому до патріотичної діяльності. Значну роль у їх вихованні відіграють й інші соціальні інститути: сім'я, засоби масової інформації, ровесники та ін., які закладають ще до школи певні психологічні установки на вчинки та поведінку. Особлива роль у цьому належить, як виявлено нами, батькам (вони детермінують створення патріотичних чи антипатріотичних установок у 86% дітей). Саме від того як ставляться тато і мама до тих чи інших державних, політичних

подій, ситуацій, які судження про це роблять у присутності дітей, залежить й формування їх психологічних установок, завчасне ставлення до патріотично спрямованої діяльності, роботи в класі.

У підлітковому віці центральним особистісним новоутворенням є почуття, прагнення до дорослості. Саме тому, референтними рисами людини, які за результатами нашого опитування називають 70% підлітків, є вольові та фізичні її якості (риси «справжнього» чоловіка, жінки). Вони на їх думку, є показниками дорослості. Моральну ж сторону таких вольових вчинків вони за рейтингом ставлять лише на друге-третє місце. Саме тому, з учнями середніх класів бажано проводити патріотичні за змістом виховні заходи, які найперше, дають їм можливість реалізувати в очах ровесників потребу в дорослих формах поведінки (походи по історичних місцях, спортивні, військово-прикладні змагання, конкурси тощо). Найчастіше вагомий вплив на формування вище названих новоутворень мають ровесники, неформальні референтні групи. На нашу думку, власне такі особистісні риси та якості як патріотизм, відповідальність, колективізм та інші її духовні, моральні цінності остаточно мають бути сформованими вже у старшокласників, студентів. Проте, на жаль, в нинішній соціально-економічній ситуації цього не відбувається. Причиною цьому є тотальна корупція, лицемірство, демонстрація окремими службовцями, навіть знайомими людьми, низького рівня патріотичної свідомості. Це проявляється у невідповідності їх слова і діла, у подвійності моралі. Відповідно, у свідомості молоді виникає явище когнітивного дисонансу, тобто невідповідності того, що представлено у їх свідомості на рівні когніцій (системи знань, уявлень, яким школа, ВНЗ, педагог навчає учнів, студентів, згідно з проголошеними в суспільстві нормами моралі) і реально спостережуваними асоціальними вчинками окремих посадовців-«патріотів». Саме тому нами виявлено, що у 88% студентів та старшокласників є адекватно сформований когнітивний компонент патріотичної свідомості, а дотримуються цих нормативних ідеалів, цінностей лише 46%, тобто приблизно лише кожен другий з них.

Патріотичні переконання – це високоусвідомлена потреба, мотив діяльності особистості заради інших, держави, коли її знання, цінності, почуття, ідеали стають повсякденною основою, нормою поведінки. Вони (згідно нашої моделі) мають уже бути сформовані в особистості у віці 20–23 років, тобто у випускників ВНЗ. Проте високодинамічні зміни, які відбуваються сьогодні у суспільстві поки що не дають можливості сформувати у студентської молоді такого високого рівня мотивацію суспільно-корисної діяльності.

Таким чином, можна зробити **висновок**, що виховання особистості є проблемою комплексною, вимагає зміни підходів до технологій виховного процесу, усунення об'єктивних чинників його деформацій, врахування вікових, індивідуальних особливостей молоді, потребує психологічно обґрунтованого, інноваційного підходу до розвитку готовності майбутніх фахівців до такої суспільно-значущої діяльності як виховання своїх підлеглих та інших громадян держави.

**Хворостовська Н. В.**

*Хмельницький національний університет*

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Без оволодіння комунікативними вміннями ніяка діяльність не може бути ефективною. Саме тому науковці, які досліджують проблему вдосконалення підготовки майбутніх учителів, все більше уваги звертають на розвиток у них умінь комунікативної діяльності.

До проблеми володіння словом як професійним умінням звертались А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький, І. Зимня, В. Льїн, Н. Синиця, Ю. Львова, Г. Сагач.

Обґрунтування шляхів підготовки майбутніх фахівців до комунікативної діяльності здійснювали К. Платонов, В. Сластьонін, М. Тарасевич, О. Щербаків, Т. Яценко, І. Зязюн та ін.

Проблему формування комунікативних умінь майбутнього учителя досліджували В. Бедерханова, М. Васильєва, В. Каплінський, Л. Петровська, Л. Савенкова, Т. Яценко та ін.

Однак здійснені дослідження не вичерпують всіх аспектів підготовки майбутніх учителів до професійної комунікативної діяльності. Для цілеспрямованого розвитку комунікативних умінь необхідно, на нашу думку, вирішити ряд проміжних проблем, серед яких – визначити зміст, особливості, структуру, критерії, рівні та показники розвитку комунікативних умінь.

Метою нашої статті є: 1) уточнити зміст, особливості та структуру комунікативних умінь; 2) здійснити аналіз критеріїв та рівнів розвитку комунікативних умінь; 3) з'ясувати фактори та умови розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів дозволяє стверджувати, що:

1. До проблеми комунікативних умінь існують різні підходи у визначенні їхнього змісту (Н. Кузьміна (Кузьміна Н. В., 1985), С. Бондаренко, Н. Косова, Н. Плешкова (Плешкова Н. И., 1985), Т. Шепеленко (Шепеленко Т. Л., 1998) та ін. та структури (Б. Паригін (Парыгин Б. Д., 1991), Ф. Гоноволін (Гоноволін Ф. Н., 1965), О. Леонт'єв (Леонтьев А. А., 1997), Л. Савенкова (Савенкова Л. О., 1997), М. Васильєва, В. Каплінський (Каплинский В. В., 1993) та ін.).

У своєму дослідженні ми спираємось на розуміння комунікативних умінь як такої властивості особистості, яка базується на вольових якостях і характерологічних рисах, її комунікативних здібностях і потребах та формується на основі отриманих раніше знань і навичок, виявляється в умінні виконувати комунікативну діяльність в нових умовах.

Особливості комунікативних умінь полягають у тому, що вони забезпечують дії, котрі:

- а) повинні бути орієнтовані на «зустрічне» ставлення;
- б) крім реалізації предметного змісту реалізують особистісні особливості;
- в) певним чином емоційно забарвлені;
- г) можуть здійснюватись тільки на психічному рівні і не виявлятися зовні.

Визнаючи право дослідників на власні судження про зміст і структуру комунікативних умінь, ми схильні розглядати всі запропоновані класифікації як такі, що доповнюють, а не заперечують одна одну.

2. Праці науковців, які займаються вивченням проблеми розвитку комунікативних умінь, містять ряд способів класифікації суб'єктів спілкування за рівнями розвитку даних умінь, в основу яких покладені різні показники, що вважаються авторами найсуттєвішими, а критерії, взяті ними за основу, різняться кількісно та якісно, повторюють або доповнюють один одного.

Відповідно до визначених у літературі з проблеми дослідження критеріїв ми виділяємо наступні рівні розвитку комунікативних умінь: низький рівень (первинні професійні уміння); середній рівень (орієнтовно сформовані уміння); високий рівень (сформовані уміння).

3. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та результатів опитування викладачів щодо ймовірних факторів розвитку комунікативних умінь, ми виділили психолого-педагогічні фактори розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів, які за способом їхнього впливу можна поділити на чотири групи:

- перша група (змістові фактори) стосується змістового компоненту діяльності з розвитку комунікативних умінь;
- друга група (спонукальні фактори) стосується мотиваційного компоненту;
- третя група містить організаційні фактори, що здійснюють вплив через специфіку організації процесу;
- четверта група (соціально-зумовлені фактори) об'єднує фактори, що стосуються суб'єктів даної діяльності.

Розвиток комунікативних умінь потребує організації навчального процесу на основі наступних педагогічних умов:

- організація гуманістично спрямованих відносин в системі викладач–студент, студент–студент;
- професійно-педагогічна спрямованість навчального процесу;
- організація навчання на основі добору форм і методів, які забезпечують суб'єкт-суб'єкту взаємодію;
- зміст навчального матеріалу;
- створення позитивної мотивації студентства до розвитку комунікативних умінь та ціннісного ставлення до комунікативної діяльності;
- забезпечення високого рівня комунікативної компетентності викладачів;
- дотримання учителем у повсякденній практичній діяльності норм професійної етики.

Виділені нами шляхом теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури комунікативні уміння потребують подальшої деталізації, визначення міри значимості і складності для майбутнього учителя кожного уміння, виявлення рівня володіння майбутніми учителями комунікативними уміннями, вивчення впливу педагогічних дисциплін на розвиток комунікативних умінь, що й буде завданням нашого дослідження на наступному етапі.

**Циганій С. О.**

*Національний авіаційний університет*

## **СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ**

Говорячи про сучасні вимоги до юриста, ми не обмежуємося тими формально-юридичними стандартами, які затверджує Міністерство науки й освіти України, хоча вони, безумовно, служать відправною точкою у визначенні якісних характеристик спеціаліста. Більш важливими і складними є вимоги, які висуває представникам юридичного професійного цеху динамічне, суперечливе, складне й багатогранне життя. На жаль, сьогодні суспільна оцінка представників юридичної професії далека від позитиву. І, на жаль, велика кількість проблем, пов'язана з підготовкою юридичних кадрів, саме з методичними проблемами юридичної освіти.

Юрист – загальна назва професії, яка об'єднує усіх тих, хто служить закону. Адвокат, прокурор, нотаріус, юрисконсульт, трудовий або податковий інспектор – все це юристи відповідних спеціальностей, кожна з яких пов'язана з певною галуззю права. До обов'язків юриста входить підготовка і складання

договорів, контрактів, участь у підготовці юридичних висновків, консультування з різних правових аспектів, участь у переговорах з клієнтом і юристами, які представляють контрагентів по угодам, представлення клієнта у судах, в різних органах державної влади, а також представлення інтересів клієнта перед контрагентами та партнерами по бізнесу, проведення огляду та аналізу чинного законодавства та запропонованих законодавчих актів, складання аналітичних документів з різних правових питань. Всьому цьому і навчають студента у вищих навчальних закладах, тільки навчальні плани не передбачають формування культури професійно-правового спілкування майбутнього юриста, яка є однією з необхідних складових професіоналізму правознавця. Бо саме в спілкуванні проходить більша частина робочого часу юристів.

Спілкування в процесі оволодіння певним фахом виступає у вигляді «міжособистісної взаємодії, є сукупністю зв'язків та взаємовпливів, що виникають і закріплюються між людьми у процесі їх спільної діяльності» (Семиченко В. А., 1998).

У професійній діяльності фахівець, особливо якщо мова йде про правознавця, використовує мову як знаряддя діяльності і засіб спілкування. Бездоганне володіння нею означає правильність мовлення (відповідність мовним нормам), адекватність (повна відповідність задумові), логічність, стислість, багатство мовних засобів. Мова може навіть у професійній сфері використовуватись на різних рівнях. Навіть коли усі фахівці користуються одніми і тими ж самими словами, зміст цих слів різко змінюється в залежності від рівня працівників: чим він нижчий, тим зміст конкретніший, чим вищий, тим абстрактніший, складніший, змінюється обсяг поняття, зв'язки, відношення, що стоять за ним (Барановська Л. В., 2002).

Вимогливість до мови професійного спілкування пояснюється певною закономірністю: мова – необхідна складова будь-якої людської діяльності, зокрема професійної. У багатьох випадках рівень мовленнєвої культури людини обумовлює успішність її професійної діяльності і може розглядатись як індикатор здібностей людини до певної професії (Сапожніков Н. В., Скрибник Е. К., 1979).

Тому в структуру культури професійно-правового спілкування юристів можна включити такі групи компонентів: загальні навички спілкування (якими повинен володіти кожна людина, незалежно від професії, соціального статусу і т.д.), загально-правові вміння (специфічні вміння спілкування, зумовлені характером і завданнями професійної діяльності) та спеціалізовані юридичні вміння та навички (залежно від конкретної, вузької спеціалізації правознавця).

До загальних навичок спілкування традиційно відносять інформаційну, інтерактивну та перцептивну функції спілкування.

**Інформаційна** – функція обміну інформацією між суб'єктами спілкування. Останні виступають як комунікатор (той, що передає інформацію) та реципієнт (той, хто отримує інформацію), періодично обмінюючись ролями (знайти інформацію, виділити головне в повідомленні; знайти аргументи; сформулювати питання і відповідь; зробити висновок; викладати ясно, грамотно і виразно; володіти голосом; використовувати невербальні засоби спілкування).

**Інтерактивна функція** спілкування проявляється через обмін діями, речами впродовж взаємодії. Успішність її реалізації суттєво визначається тими завданнями, які поставили суб'єкти спілкування щодо нього, та узгодженістю цих завдань (встановити контакт з співрозмовником; підтримувати контакт в ході спілкування переконати співрозмовника; формулювати розпорядження; піддати позицію співрозмовника аргументної критики; організувати групове рішення проблеми)

**Перцептивна функція** спілкування розгортається як сприймання співрозмовника із подальшим формуванням першого враження чи ставлення до співрозмовника (оцінити свій стан в момент спілкування; вловити настрій співрозмовника; передбачити відповідну реакцію партнера; визначити, як умови (час, місце) сприяють або заважають спілкуванню; стримувати емоції).

Основою для виділення загально-правових умінь спілкування є сукупність всіх відмінних рис юридичної діяльності (знання норм права, оперувати юридичною термінологією; володіти основами ораторського мистецтва; складати процесуальні документи).

Також необхідно виділити спеціалізовані юридичні вміння та навички спілкування. Дані вміння залежать від вузької, специфічної спеціалізації правника. Наприклад адвокатська діяльність передбачає глибокі знання законодавства, людської психології, вмінням застосувати її на практиці (спілкування з клієнтами, якими можуть виступати як потерпілі так і обвинувачені, які можуть бути з різних верств населення та з різними психотипами, свідками), досконалим володінням ораторським мистецтвом (виступи в суді), володінням технічною, медичною, бухгалтерською термінологією (читати і розуміти висновки судової експертизи), навички письмового спілкування (звернення, клопотання); тоді як нотаріуси переважно спілкуються писемною мовою, яка передбачає розуміння бажання клієнта, знання офіційно встановлених форм документів, вміння давати чіткі, емкі формулювання, які не будуть передбачати двозначного тлумачення, та вмінням доступно донести до клієнта значення того чи іншого документу. І в кожному напрямку роботи правознавця свої, специфічні вміння професійно-правового спілкування.

Як **висновок** до поданого матеріалу можна запропонувати думку самих студентів: ефективність навчання студентів професійного спілкування залежить від педагогічної майстерності викладачів, складовими якої є як їхня компетентність, так і гуманне ставлення до студентів, комунікативні здібності (Барановська Л.В., 2002) і, безумовно, прагнення навчального закладу випускати не просто осіб з дипломом правознавця, а справжніх юристів-професіоналів.

## ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ІЗ БІБЛІОТЕКОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМОЛОГІЇ У ВНЗ США

У наш час інформація наразі швидко втрачає актуальність, тому фахівці бібліотечної та інформаційної галузі повинні якісно та ретельно вміти аналізувати, відбирати, упорядковувати, зберігати та надавати інформацію (Рубін Р., 2004). Якісна професійна діяльність бібліотекаря сприяє кращому ресурсно-інформаційному забезпеченню сучасного суспільства. В Україні необхідно враховувати вимоги часу, неминучий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та найкращий досвід бібліотечної освіти, запроваджений у зарубіжних країнах у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців бібліотечної справи та інформаційної галузі (Річардсон Дж., 2004). Прикладом такого досвіду є професійна підготовка фахівців із бібліотекознавства та інформології у ВНЗ США (МакКук К., 2001).

У США інноваційно підійшли до питання модернізації бібліотечної освіти. Сполучені Штати є лідером в цій галузі завдяки чітким освітнім стандартам, розробленим Американською бібліотечною асоціацією (Рубін Р., 2004). Тому США є однією з провідних країн, де галузь бібліотекознавства та інформології знаходиться на досить високому рівні розвитку.

Оскільки ми живемо в епоху ІКТ, то варто зазначити про важливість та значення не лише друкованих, а й електронних ресурсів: баз даних наукової інформації, електронних книг, статей, архівів та часописів тощо. Сучасний фахівець бібліотечно-інформаційної галузі повинен чітко орієнтуватись та розбиратись у новітніх ІКТ, а також ефективно використовувати їх у своїй професійній діяльності. У зв'язку із цим велику роль у модернізації вищої бібліотечної освіти в Україні відіграє врахування позитивного досвіду та прогресивних ідей зарубіжних країн, у тому числі Сполучених Штатів Америки.

Однією з провідних інновацій, котру з плином часу та за умов вдалої адаптації деяких елементів вищої бібліотечної освіти США можна буде запровадити на теренах України, є скасування бакалаврських програм із бібліотекознавства та інформології та розвиток аналогічних магістерських програм. Проте зауважимо, що наразі такої спеціальності як «бібліотекознавство та інформологія» в Україні не існує. Ці дві дисципліни, спроби об'єднати які були уперше зроблені в 50-х роках ХХ століття в США, в Україні існують порізно (Брукс Б., 1980). Саме тому ми вважаємо за доцільне спочатку запропонувати до вивчення у бібліотечних ВНЗ України цю спеціальність, адже її формування та розвиток розширюють бібліотекознавчі освітні та наукові горизонти.

З метою аналізу запровадження сучасних інноваційних педагогічних технологій у вищій освіті, спершу необхідно ознайомитись з деякими їх видами. Однією із таких технологій є *кейс-метод* (метод ситуаційного навчання), що, як зазначає сучасний український науковець О. В. Орлик, має за мету сформулювати фахівця, здатного правильно проаналізувати ситуацію, виявити проблеми та розробити можливі шляхи їхнього вирішення (Орлик О., 2012). Існує дві моделі кейс-методів – європейська та американська. У нашому дослідженні нас цікавить більше американська модель, яка передбачає пошук єдиного правильного рішення, чим кардинально відрізняється від моделі європейської, яка допускає варіативність.

Наступною інноваційною педагогічною технологією, яку варто розглянути, є *коопероване навчання*. На думку сучасного українського педагога Н. В. Гагіної, сучасні студенти та викладачі звикли більше до конкуренції, ніж до кооперації, проте навчання шляхом кооперативного методу є ефективним у тому випадку, коли студенти працюють над завданням спільно, а оцінюються індивідуально (Гагіна Н., 2012).

Також важливим досвідом США є *колаборативне навчання* (від англ. collaboration – співпраця). Це поняття означає модель навчання, побудовану на базі партнерства. У результаті цього партнерства (комунікації) учасники процесу конструюють нове знання (Кожушко С., 2014). Колаборативне навчання наразі активно використовується у якості новітньої педагогічної технології при підготовці майбутніх фахівців бібліотечної справи у США. Як ми знаємо, у процесі формування, становлення та розвитку бібліотечної освіти США пройшли довгий шлях. У цій країні бібліотечна освіта розвивалась стрімкими темпами і від прикладної діяльності, якою вона вважалась у середині ХІХ століття стала потужною науково-освітньою дисципліною, яка охопила увесь інформаційний простір у ХХІ столітті. Значні досягнення вищої освіти США у процесі інтеграції бібліотекознавства та інформології слугують прикладом для наслідування багатьом країнам (Davidson С., 2010). Тому використання педагогічних технологій на кшталт колаборативного навчання є логічним кроком у процесі розвитку бібліотечної освіти в США.

Вебінар як новітня педагогічна технологія є дуже широко застосовуваною педагогічною технологією у ВНЗ США (Чуканова С., Голубева М., 2015). Оскільки сьогодні дистанційна освіта популярна у США, особливо серед осіб, котрі працюють і бажають навчатись без відриву від виробництва. На думку сучасного американського педагога Ф. Стайлоу, нова освітня модель організації навчання повинна бути орієнтована на потреби студента, користувача освітніми послугами (Stilow F., 2014). Згідно з сучасною бібліотечною та педагогічною термінологією «орієнтована на клієнта» (client-based).



**Висновки.** Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій є дуже ефективним при формуванні інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі бібліотекознавства та інформології в Україні.

Навчання повинно мати також прив'язку до реальних життєвих ситуацій, які можуть бути досить складними, психологічно некомфортними.

У США найпопулярнішими педагогічними технологіями, що дозволяють забезпечити належні педагогічні умови здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців із бібліотекознавства та інформології є кейс-метод, колаборативне та кооперативне навчання, а також вебінари.

Додаткову увагу варто приділити особливостям понятійно-категоріальному апарату двох наук і навчальних дисциплін «Бібліотекознавства» та «Інформологія». Взаємодія, вплив цих двох наук іноді спричиняє певну суперечність у професійному світогляді фахівців в термінологічному аспекті. На нашу думку, зняття цієї суперечності можливе лише шляхом вивчення глибинних зв'язків цих двох наук.

**Шевчишена О. В.**

*Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

### **ГУМАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Однією з домінуючих проблем на етапі розвитку нашого суспільства є розбудова національної освітньої системи на основі діалогічного принципу та гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу. Сучасна епоха передбачає пошук нових директив у філософії освіти. Тому реформування освітньої моделі нашої держави вимагає від вчителя переосмислення освітніх стандартів і цінностей.

Відповідно, зміна соціальних пріоритетів в освітньому просторі нашої держави внесла свої корективи і в процес підготовки майбутніх педагогів. Адже запорукою суспільного прогресу продовжує залишатися наука й освіта. Водночас освіта в цілому продовжує залишатися консервативною системою. Беззаперечним продовжує залишатися той факт, що сучасна парадигма навчально-виховного процесу продовжує ігнорувати роль емоцій та почуттів дітей у системі навчання і виховання. Все це потребує глибокого переосмислення освітніх концепцій та технологій підготовки майбутніх фахівців.

Одним з основних питань, яке сьогодні набуває особливої актуальності, є питання подолання консервативних підходів вчителя до навчально-виховної діяльності. Модернізація шкільної освіти та виклики сьогодення стимулюють педагога до взаємостосунків між вчителем та учнем на основі гуманізму та демократичних засадах. Взаємодія між вчителем та учнем має набувати конструктивно-позитивного змісту.

Тому оновлена освіта вимагає від педагога нового підходу до навчально-виховного процесу, який має ґрунтуватися не на примусі, а на творчій співпраці. Сучасна освіта покликана готувати фахівця не в якості інтелектуального зразка та носія знань, а в якості самодостатньої, творчої та зрілої особистості. Сучасній школі потрібний педагог, який є взірцем педагогічної та духовної культури та прагне оволодівати техніками гуманістично орієнтованої професійної діяльності.

З точки зору психологічного підходу становлення особистості обумовлюється моральними нормами та цінностями суспільства. Тому запорукою формування зрілої особистості вчителя та успішного виконання ним професійних обов'язків є застосування гуманного підходу ще на етапі навчально-професійної підготовки педагога як майбутнього фахівця.

Гуманізація педагогічної освіти в цілому повинна бути виявом нового мислення педагога. Майбутній вчитель повинен бути готовим до переходу від ролі абсолютного носія знань та інтелектуального зразка до консультанта в навчально-виховному процесі. Нова професійна роль вимагає від педагога психологічної готовності переходу від авторитарної до толерантної педагогіки, органічного поєднання навчальних та виховних аспектів у професійній діяльності. Тому майбутній вчитель повинен прагнути сповідувати демократичну освітню ідеологію та бути носієм морально-етичних цінностей суспільства.

На сучасному етапі розвитку освітньої моделі нашого суспільства в контексті ціннісної парадигми науковці виділяють наступні морально-етичні цінності, зокрема: установка на співпрацю, готовність сприймати себе та інших такими, якими вони є; готовність бачити в собі та інших позитивні сторони особистості; дотримання неформального стилю спілкування; здатність до емпатії та рефлексії; повнота й глибина пізнання особистості учня; уміння створити сприятливу безпечну педагогічну атмосферу (Карсканова С. В., 2014). З аксіологічної точки зору гуманістичну сутність особистості визначають такі цінності, як доброта, вихованість, шляхетність, витонченість мови, освіченість та духовна культура (Шиянов Є. М., Котова І. Б., 1995).

Виходячи з положень гуманістичного підходу неприпустимим є «розкладання» учня або студента на окремі складові, зокрема: знання, вміння та навички, пізнавальні процеси (Берулова М. П., 2001). Навчання повинно бути спрямоване не на розвиток окремих пізнавальних процесів і психічних властивостей, а на розвиток особистості в цілому (Берулова М. П., 2001). Метою освіти повинно бути не озброєння школярів фактами з різних галузей науки, а створення умов для формування в дитини власного образу світу (Берулова М. П., 2001).

Тому метою сучасної освіти є не «відтворення» готових знань, понять та навичок, а розвиток неповторної особистості дитини. Нова професійна роль вимагає від педагога вміння бачити та сприймати дитину в цілісному контексті.

Однак не всі педагогічні працівники на сьогоднішній день психологічно готові до неформальної комунікації в системі «вчитель-учень». Значна частина педагогів так і не відзначається стійким прагненням до трансляції гуманістичних цінностей в навчально-виховний процес.

Передумовою подібної «антигуманістичної спрямованості» сучасного вчителя може виступати низький рівень сформованості професійно-важливих якостей, зокрема: гнучкості, динамізму, емоційної стабільності та професійної спостережливості. Негативному налаштуванню педагога до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчально-виховному процесі можуть сприяти його неготовність працювати в атмосфері критики, психічна нестабільність та песимістичне налаштування до власної професійної діяльності.

Тому треба віддавати перевагу тому факту, що духовний розвиток особистості має бути головною метою не лише середньої, але й вищої освіти. Студент має здобути не лише вузькопрофесійну підготовку, але й розвинути здатність і прагнення повідувати моральні цінності.

Аналіз освітньої практики дає змогу стверджувати, що запорукою гуманістичної освітньої парадигми є, насамперед, гуманізоване освітнє середовище у вищих навчальних закладах. Звідси слідує, що процес гуманізації педагогічної освіти буде ефективним за умови психологічної готовності викладача адаптувати гуманістичні виклики сьогодення до творчих можливостей студентів. Зміст педагогічного процесу у вищих навчальних закладах має становити таке спілкування між студентом та викладачем, яке б давало змогу сформувати студента у майбутньому не лише як фахівця, але й як особистість.

Забезпечити опосередковане управління процесом формування і розвитку особистості студента в спроможності гуманістично зорієнтований викладач. Забезпеченню гуманізації освітнього середовища у вищих навчальних закладах можуть слугувати такі позитивні якості викладача, як: дружня прихильність та позитивне сприйняття суджень студентів; демократичний стиль спілкування зі студентською аудиторією; сприйняття студента як неповторної особистості; звернення до його внутрішнього світу та індивідуальності; визнання його соціальної значущості та соціокультурного досвіду.

Відтак гуманізація педагогічного процесу у вищих навчальних закладах можлива шляхом:

- прийняття ідей гуманізму та психологічної готовності викладача до їх впровадження в практику навчального процесу;
- зменшення соціальної напруженості між студентами та викладачами;
- сприйняття студента як рівноправного суб'єкта навчального процесу зі своїм внутрішнім світом, потребами та можливостями;
- переходом від інформаційної до ціннісно-сислової педагогіки;
- адаптації освітнього простору до потреб особистості студента, його соціокультурного досвіду.

Оскільки гуманістичний підхід в цілому передбачає відмову від маніпулювання у навчально-виховному процесі, то реалізація гуманістичного підходу до розвитку студента як майбутнього педагога вимагає перегляду організації взаємовідносин як між вчителем та учнем, так і між студентом та викладачем. Гуманістичний підхід має бути звернутий до учня (студента) не як пасивного споживача знань, а до людини як особистості, яка спроможна в майбутньому сама обирати шлях власного розвитку та формувати власне світобачення.

Відповідно, гуманізоване освітнє середовище у вищих навчальних закладах має забезпечувати опосередкований особистісний розвиток студента, сприяти переосмисленню ним моральних цінностей, а відтак, духовному становленню та накопиченню життєтворчого потенціалу, який, в майбутньому, допомагатиме йому організувати взаєностосунки між вчителем та учнем на засадах гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу.

Таким чином, гуманізація професійної педагогічної освіти сприяє становленню світоглядно-гуманістичної позиції студента, за якої він, в майбутньому, буде спроможний відчувати себе впевненим фахівцем, повноцінною особистістю та бути психологічною опорою для учнів.

**Шпичко І. О.**

*Хмельницький торговельно-економічний коледж*

*Київського національного торговельно-економічного університету*

## **ЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Сучасна ситуація в Україні характеризується трансформацією соціальних та культурних умов, що викликає необхідність виховання молоді, здатної до активного включення в соціальне життя країни. Особливої ваги набуває проблема пошуків шляхів оптимізації соціального становлення підростаючого покоління, формування його соціальної компетентності як передумови на шляху особистості до успішного самоствердження та взаємодії із соціальним середовищем.

Актуальність проблеми формування соціальної компетентності майбутнього фахівця є нагальною, адже зумовлена тим, що система вищої професійної освіти має забезпечити випускників ефективним інструментарієм життєвої адаптації в мінливих соціальних умовах, сформувати ціннісні настанови та практичні вміння ефективної взаємодії й соціально-компетентної поведінки, здатність продуктивно взаємодіяти із соціальним середовищем, постійно самовдосконалюватися.

У контексті становлення України на демократичний шлях розвитку у вищих навчальних закладах постало питання перегляду принципів виховання студентської молоді як майбутніх висококваліфікованих спеціалістів, майбутньої української еліти. Метою сучасного виховання є підготовка успішної особистості, що здатна самореалізуватися в суспільстві як громадянин, професіонал, носій культури. Це вимагає не тільки вдосконалення традиційних підходів до виховання, а й застосування інноваційних технологій. Нині вони активно впроваджуються у виховній практиці за такими напрямками: у процесі викладання навчальних дисциплін, позааудиторній виховній роботі, у співпраці з батьками; через взаємодію з молодіжними громадськими організаціями, діяльність студентського самоврядування (Белоусова Л. О., 2009).

Сучасні виховні технології і підходи вимагають широкої участі студентів в управлінні навчальним закладом, забезпечення оптимальної системи формування соціальної компетентності особистості майбутнього фахівця. Провідна роль в цих процесах, на нашу думку, належить студентському самоврядуванню, адже воно займає особливе місце у формуванні соціально зрілої особистості, розвитку управлінських, організаторських, комунікативних здібностей, відповідальності майбутніх фахівців, що є складовими соціальної компетентності. Адже соціальна компетентність – це вміння самостійно орієнтуватися в розмаїтті життєвих цінностей, розуміти їх ієрархію і керувати ними в професійній і непрофесійній діяльності, вміння самостійно використовувати соціальні знання, вміння особистості розвивати свої здібності, здатність до духовного зростання.

Варто зазначити, що студентське самоврядування не є самостійним явищем, а виступає вагомим компонентом всього виховного процесу у навчальному закладі. Є засобом реалізації студентською громадою своїх прав, обов'язків та ініціатив через прийняття рішень і їх впровадження за допомогою власних ресурсів у сфері, що визнається адміністрацією, та у співпраці з нею, а також гарантії брати участь через своїх представників у вирішенні питань, які стосуються студентства (Романова С. І., 2012).

Одним із головних завдань Хмельницького торговельно-економічного коледжу є формування соціальної компетентності студентів шляхом залучення їх до управління коледжем, про що свідчить:

- наявність розвиненої структури студентського самоврядування: студентська рада самоврядування коледжу, відділень, гуртожитку, академічних груп, старостат, студентські профспілки;
- наявність студентів у складі Педагогічної ради, ради профілактики правопорушень;
- участь Студентської ради у поселенні студентів в гуртожиток, у роботі комісії по проведенню благоустрою коледжу, гуртожитку;
- участь у міській та обласній студентських радах самоврядування.

З досвіду роботи можна стверджувати, що актуальним напрямом у діяльності студентського самоврядування є проведення різноманітних заходів, які є цікавими та сучасними за формою проведення зокрема: екскурсії, дебати, семінари, тренінги, конференції, «круглі столи» та інше.

Студентами коледжу були заплановані і успішно проведені: День студентського самоуправління, екскурсія кращих студентів до м. Чернівці, екскурсії студентів нового набору в музей Голодомору в смт. Меджибіж, зустріч з козаками Поділля, з ветеранами ВВВ, відвідування вистави «Готель для двох» в театрі ім. Старицького, вистави «Дві України» в монотеатрі «Кут», систематичне відвідування Народного дому «Просвіта», юнацької та обласної бібліотек міста, традиційний конкурс художньої самодіяльності «Таланти серед нас», подорож в Самчики.

Рада самоврядування організувала благодійний ярмарок, метою якого було зібрати кошти для воїнів АТО, круглі столи «Моя майбутня професія», «Здоров'я нації – здоров'я молоді України», студентські конференції «Товари ХХІ століття», «Молодь за права споживачів» тощо. Така діяльність ефективно позначається на формуванні соціальної компетентності, досвіду, самореалізації та розвитку здібностей студента.

Правильно організоване студентське самоврядування спрямовує роботу на удосконалення навчально-виховного процесу, якісне навчання, ефективність діяльності студентських предметних гуртків за інтересами, об'єднань, клубів, розширення сфери працевлаштування випускників, формування національно-громадської позиції, політичної культури, соціальної активності, оволодіння навичками організатора, керівника тощо.

Гласність, відкритість роботи органів самоврядування сприяє поглибленню демократизму в студентському житті. Розвиток самоврядування, участь в якому розвиває відповідальність за справи, допомагає набутти досвіду, сприяє духовному зростанню (Щербань П. В., 2005.)

Тому необхідно далі працювати над піднесенням ролі органів студентського самоврядування у вирішенні актуальних питань підготовки майбутніх фахівців. З цією метою потрібно посилити роботу з пошуку ініціативних, творчих студентів та залучення їх до активної громадської роботи; ширше залучати до організації і проведення загальних заходів у коледжі з навчальної, наукової та виховної роботи; формувати у студентів відповідальне ставлення до навчання; організовувати змістовне дозвілля студентів, забезпечувати

захист їх прав та виконання ними своїх обов'язків; залучати представників органів студентського самоврядування до обговорення нагальних питань навчально-виховного процесу в коледжі.

Ефективне студентське самоврядування сприяє гармонійному розвитку навчального закладу, адже завдяки ініціативам студентів можна визначати нові напрями розвитку позааудиторною діяльністю, вдосконалювати навчальний процес.

Отже, самоврядування потрібно студентству, тому що це – практична школа для тих, хто бажає спробувати себе у ролі керівника, адміністратора, лідера. Це можливість реалізовувати суспільно значущі проекти, що підуть на користь усій студентській громаді. Його можна сміливо назвати однією з перших сходинок до громадянського суспільства, коли громада висуває своїх лідерів та вчиться контролювати їхні дії.

**Щебликіна Т. А.**

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ МОНІТОРИНГУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ**

Важливим компонентом процесу здійснення вищої педагогічної гуманітарної освіти є моніторинг сформованості професійної компетентності майбутніх учителів. У зв'язку з цим забезпечення організації цього моніторингу на високому рівні є актуальною проблемою для педагогічної науки та практики.

На основі аналізу наукових праць провідних фахівців у галузі педагогічної освіти (Я. Болюбаш, Л. Даниленко, В. Олійник, В. Сластьонін та ін.) визначено, що в дослідженні під професійною компетентністю майбутнього вчителя розуміється інтегративне утворення особистості, яке включає відповідні пізнавальні й соціальні мотиви, гуманістичні ціннісні орієнтації, професійно необхідні знання, інтелектуальні та практичні вміння, індивідуальні якості та дає змогу педагогу найбільш ефективним способом здійснювати професійну діяльність та реалізовувати свій професійно-особистісний саморозвиток. У свою чергу, моніторинг професійної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю представляє собою педагогічно доцільну систему організації збору, опрацювання, аналізу й інтерпретування інформації про перебіг процесу формування у студентів цієї компетентності, а також про поточний стан сформованості в них всіх визначених вище складників вищевказаного особистісного феномену.

У контексті порушеної проблеми важливо відзначити, що моніторингова процедура в освітній галузі не обмежується тільки фіксуванням окремих показників або проявів, оцінюванням певних ознак визначеного педагогічного об'єкта, а досліджує його як динамічний неперервний процес, в якому здійснюється перехід між різними циклами реалізації поставлених педагогічних цілей. У зв'язку з цим під час організації педагогічного моніторингу необхідно передбачити сполучення зрізової та тривалої видів діагностики (Гутник І., 1997).

За висновками науковців (Белкін А., 1995; Бутенко О., 2007; Лукіна Т., 2006; Ляшенко О., 2011), під час здійснення моніторингу в галузі освіти важливо також дотримуватися таких основних принципів його проведення: об'єктивність, науковість, систематичність, індивідуальний характер контролю та різноманітність його форм, гласність, всебічність перевірки, прогностичність тощо.

Очевидно, що організація моніторингу професійної компетентності майбутніх педагогів передбачає чітке визначення критеріїв та показників сформованості цього особистісного утворення. У процесі проведення дослідження було обрано такі критерії й показники сформованості професійної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю: мотиваційно-ціннісний (розвиненість мотивів, пов'язаних з оволодінням педагогічною майстерністю; характер ціннісних орієнтацій у педагогічній професії); когнітивно-діяльнісний (рівень сформованості професійно необхідних знань та вмінь); особистісний (характер сформованості професійно-особистісних якостей; ступінь адекватності їх самооцінювання студентами). При цьому слід підкреслити, що під час здійснення моніторингової діяльності необхідно також враховувати специфіку змісту гуманітарних предметів.

Зазначимо, що процес діагностування розвиненості у студентів мотивів, пов'язаних з оволодінням педагогічною майстерністю, передбачає використання різних методів (анкетування, тестування, індивідуальні бесіди, експертне оцінювання тощо) та діагностичних методик, у тому числі таких: «Мотивація навчання студентів педагогічного вишу» С. Пакуліної, «Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях» (І. Ладанов, В. Уразаєва), «Діагностика мотиваційно-педагогічних переваг» (П. Торранс) тощо. Також на основі вивчення рекомендацій науковців зроблено висновок про те, що для визначення в людини характеру ціннісних орієнтацій у педагогічній професії доцільно застосувати такі діагностичні методи: спостереження, бесіди, експертне оцінювання, а також такі методики: «Хто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, модифікація Т. Румянцевої), «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, «Методика граничних смислів» (Д. Леонт'єв) тощо.

Відповідно до когнітивно-діяльнісного критерію, моніторинг сформованості професійної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю включає діагностування стану сформованості в них професійно необхідних знань і умінь. Як встановлено, для цього можна успішно застосувати такі методи й форми їх контролю: усне опитування (усні відповіді на питання, розповідь, переказ, аналіз

описаної події тощо), письмовий контроль (тестування, анкетування, написання самостійних і контрольних робіт, творів, есе, диктантів, відповідей на питання, рефератів, створення діаграм, схем, таблиць тощо); підсумковий контроль (колоквіуми, заліки й іспити, курсові роботи, дипломні проекти тощо).

Важливе місце у процесі здійснення моніторингу сформованості професійної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю займає також визначення характеру сформованості професійно-особистісних якостей та ступеню адекватності їх самооцінювання студентами. З цією метою доцільно застосувати такі діагностичні методи: спостереження, бесіди, експертне оцінювання, анкетування, аналіз і самоаналіз особистісних та професійних якостей педагога, а також такі методики: «Діагностика особистісних якостей учителя» (В. Зверева), «Побудова рельєфу професійної компетентності педагога» (О. Мезенцева), «Діагностика професійної підготовки та особистісних якостей вчителя» (Ю. Каверін) та ін.

Отже, можна підсумувати, що ефективність формування професійної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю значною мірою залежить від якості моніторингу цього процесу та його поточних результатів. А тому викладачі мають приділяти значну увагу вдосконаленню моніторингових процедур.

**Юркова Т. Ф.**

*Херсонський державний університет*

### **ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ**

Останнім часом в суспільстві загострилась проблема формування екологічного досвіду, вдосконалення оптимальних напрямків, форм та засобів підготовки і екологічного виховання учнівської молоді якнайважливішого аспекту вирішення екологічної проблеми у масштабі України. При цьому соціальний аспект екологічної проблеми в першу чергу вимагає формування особистості громадянина, приведення у відповідність із вимогами нормативних документів системи екологічної освіти і виховання, ознайомлення молоді із станом сьогоденної складної екологічної ситуації в Україні, шляхами виходу із неї використання усіх можливих засобів педагогічного впливу на формування екологічної культури майбутніх громадян. Вирішенню цієї ситуації в галузі педагогіки, на наш погляд, сприятиме ширше залучення учнів до безпосереднього спілкування з природним довкіллям. Формування мотиваційної сфери і переконань щодо необхідності природоохоронної діяльності викликані нагальною потребою в екологічно грамотних громадянах суспільства, кваліфікованих спеціалістах з екологічного виховання підростаючого покоління.

В. Вербицький правомірно наголошує: «Настав час зрозуміти, що виховання – це не підготовка і проведення заходів, а внутрішня самозміна особистості, яка відбувається на основі особистого досвіду і здобуття знань про навколишній світ...»

Онтологічні (буття) підходи до навчання і виховання змінюють звичайний педагогічний простір: не вказувати, не вимагати, а створювати умови для свободи вибору... Суспільству потрібна особистість, яка могла б самостійно діяти, приймати рішення, робити свій вибір і відповідати за нього (Вербицький В. В., 2007)».

Особливе значення має екологічна освіта для студентів педагогічних вузів, майбутніх вчителів, які поряд із загальним рівнем екологічної культури мають оволодіти методикою виховної роботи зі школярами. 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 дослідженнями і формувати такі блоки умінь і навичок майбутньої діяльності студентів: орієнтаційні, конструктивні, організаторські (Скребець В. О., 1997).

Перед вищими навчальними закладами постає завдання формування екологічної культури студентів. Відомий термін «охорона природи» тільки частково порушує весь комплекс екологічних проблем сучасності, які потребують нового філософського осмислення, докорінного перегляду низки соціально-економічних питань, нових наукових пошуків і більш повного послідовного відображення аспектів екології у вищій освіті. Органічне включення екологічного аспекту в загальну освіту підкріплюється психологічною характеристикою особистості, яка виявляється у взаєминах між людьми, з об'єктами оточуючого середовища і особливо з природою.

Встановлення екологічно вихованої особи в умовах цілеспрямованого педагогічного процесу передбачає органічну єдність наукових знань в області природних і соціальних факторів середовища з його чуттєвим сприйняттям, що пробуджує естетичні переживання, створює прагнення до покращання довкілля. Цей принцип екологічної освіти і виховання орієнтує викладачів до сполучення в навчально-виховному процесі раціонального пізнання з дією художнього мистецтва і безпосереднього спілкування з природним середовищем.

Розуміння багатосторонньої цінності природи як джерела матеріальних і духовних сил суспільства, кожної людини, розвиток потреби спілкування з природою, сприймання її облагороджуючої дії відповідно з

моральними цінностями, прагнення до пізнання реального всесвіту в єдності є морально-естетичними переживаннями – все це визначає майбутні взаємовідносини людини і оточуючого середовища.

Одним з головних факторів підвищення ефективності екологічної освіти на всіх етапах є активне впровадження нових форм і методів навчання: загальної комп'ютеризації навчального процесу, введення комп'ютерних, імітаційних та рольових ігор, різних видів моделювання екологічних процесів чи ситуацій, проведення екскурсій на екологічні об'єкти, практичних, лабораторних робіт тощо.

Першочерговим завданням вузівської екологічної освіти є розробка програм навчальних курсів з екології відповідно до вимог часу, регіональних і міжнародних принципів, можливостей вишів і потреб регіонів, де вони функціонують. Одночасно необхідно підготувати методичні посібники, підручники, наочність, забезпечити читання курсів кваліфікованими фахівцями-екологами. Необхідно невідкладно організувати курси підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів у галузі екологічної освіти.

Кожен ВНЗ повинен віддати перевагу спеціальній підготовці фахівців екологів того профілю, який необхідний даному регіону (екологи-аграрники, екотехніки, екоменеджери, екологи-юристи, екотоксикологи, радіоекологи тощо).

Велике значення для покращення екологічної освіти мають міжвузівські регіональні і міжнародні контакти як викладачів вишів, так і студентів, регулярний обмін досвідом на семінарах, науково-практичних конференціях і симпозіумах, конгресах, обмін студентами, аспірантами, викладачами, виконання спільних проектів, науково-дослідних програм. Тому варто ці контакти розвивати якомога ширше.

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.

# МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

---

Дем'янюк М. Б.

*Хмельницький національний університет*

## НЕВЕРБАЛЬНІ КОМУНІКАЦІЇ І НЕВРОТИЧНІ РОЗЛАДИ

Дослідження процесу комунікації є однією з найбільш актуальних тем сучасних психологічних досліджень, адже все очевиднішим є факт можливості вирішення найсуперечливіших питань в комунікативній площині. Хоча роль слова є неоціненною, усе ж велику цікавість викликає невербальна комунікація. Жест, поза, погляд, зміна тону, ритму, голосу, послідовність висловлювань, міміка і т.д. – це елементи з приводу яких дискутують чимало вчених. Цікаво, що сучасні дослідження комунікації базуються на уявленнях про інтерактивність та діалогічність, а також на структурі інтерсуб'єктивності. Нагадаємо й те, що невербальні компоненти комунікації є не менш значимим в інформаційному плані, ніж слово. «Как лингвистический знак, невербальное поведение несет информацию, означает реальные объекты, производит намеренное влияние на других людей», – зазначає А. А. Кисельова, співробітник Інституту Прикладної Психології.

Мауро Коццолино – психолог і реляційний консультант, співробітник дослідницького інституту у Салерно у своєму дослідженні підкреслює «Язык тела – это процесс, который остается без нашего внимания, но который поддерживает взаимодействие людей помимо слов» (Коццолино М., 2015). При цьому ця взаємодія є особливо значимою при комунікації з людьми, які мають певні невротичні розлади, оскільки слугує важливим джерелом інформативності щодо стану зазначених індивідів.

Невербальна комунікація є важливою у процесі спілкування з людьми, яким притаманні певні фобії. Зазначимо, що у кожної людини в тій чи іншій формі бувають напади фобії, а деякі з них, наприклад, страх перед темрявою, вважаються нормальним елементом розвитку дитини. Загалом, як зазначає Іван Вард у своїй праці «Проблемы психоанализа. Фобия»: «Объект фобии не является пугающим сам по себе, источник страха находится в самой психике» (Вард И., 2002). Підтвердженням цієї думки є різноманіття фобій. Так, серед них вирізняють аллодоксофобію (страх щодо чужої думки), телефонобію (страх щодо телефонів), ніктофобію (страх темноти), ксенофобію (страх щодо незнайомих людей чи іноземців), фонофобію (страх шуму, голосів чи власного голосу), октофобію (страх числа «вісім»), орнітофобію (страх щодо птахів), фотофобію (страх фобій) тощо. Слід зазначити, що це далеко не весь список фобій, складений Стенлі Холлом і досліджуваних З. Фройдом. Для будь-якої з фобій характерним є тривожний стан, коли йдеться про об'єкт, який викликає фобічні прояви. З точки зору невербальної комунікації виявом цього є напруження м'язів. Адже у фобічному стані людина прагне уникнути ситуації чи то об'єкта, які є для неї небезпечними. Така людина, як правило, уникає незвичних чи то невідомих їй ситуацій, не дозволяє собі зав'язати нові міжособистісні відносини. Тому вони вороже спілкуються із співбесідником і в їх погляді відсутній інтерес. Окрім того, їх комунікативні паттерни, серед яких вирізняємо жести, міміку тощо, відмінні від тих, які виявляє звичайна людина. Вони гостро відчувають невербальні сигнали відмови, їх голос або надто різкий, або інфантильний, чи то й навіть жалібний. Щодо жестів, то особливий інтерес викликають дослідження відомого соціального психолога, професора Оксфордського університету Марка Аргайла («Психология межличностного общения»), де він інтерпретує їх так: закрита поза (руки перехрещені на грудях) – самозахист, а захист грудей – усунення, підняті плечі, долоні доверху – пасивна слабкість, переминання країв одягу – страх, що щось станеться з тілом (наприклад, хтось його торкнеться); міцно перехрещені ноги – самозахист, усунення, схрещені чи складені так, щоби повернути погляд – кокетство; ригідний, бойовий вигляд (у чоловіка), стримана пряма осанка у жінок – приховування тривоги; наганий вигляд – конфлікт поміж бажанням надіслати сексуальні сигнали і страхом це зробити; апатичне, нерухоме тіло – слабкість, заклик про допомогу тощо. Також ознаками тривоги є, на думку Шарлоти Вольф («Психология жести») розтріпування волосся з метою прикриття ним обличчя, згинання рук, зімкнення і розімкнення кулаків, пощипування брів, почісування обличчя, поправлення зачіски. Якщо ж мови йде про чітку заборону, адже особа переконана, що ця комунікація стовідсотково загрожує їй нападом паніки, то характерними для неї будуть рухи усунення, дотики до волосся, різноманітні дії з ним, загальне моторне збудження, непотрібні рухи тощо. «Сердце при страхе работает ускоренно и сильно: оно трепещет и бьется у ребер... кожа мгновенно бледнеет, как при наступлении обморочного состояния, из кожи выступает пот, ... рот пересыхает и попеременно то открывается, то закрывается, бывает сильная склонность к зевоте..., дрожание мышц», – так описував вияви прихованого страху Ч. Дарвін, тоді як професор Каліфорнійського університету Пол Екман стверджує, що руки стають холоднішими при страху, а теплішають як людина гнівається. Адже кров поступає до них при страху, щоби підготувати людину до бігу, а рух під час гніву, щоби підготувати її до нанесення удару (Дарвін Ч., Екман П., 2013).

Загалом, саме невербальна комунікація проявляє емоції, які приховуються. «Мова тіла» цілком спроможна надати інформацію про стан людини, з метою встановлення комунікації з нею задля вирішення існуючих проблем і пошуку доцільного виходу з іноді доволі складних ситуацій, а також з метою надання допомоги дійовим особам комунікативного процесу.

**Кабашнюк В. О.**

*Хмельницький національний університет*

## **КОНЦЕПЦІЯ НАШОГО ПОРЯТУНКУ – ТАКТИЧНА МЕДИЦИНА**

Проблема надання медичної допомоги під час бойових дій на сході України є найскладнішою у сучасній воєнно-польовій медицині. З одного боку, цьому сприяли закриття військових кафедр у медичних університетах, виключення з навчальних програм таких дисциплін, як воєнно-польова хірургія, воєнно-польова терапія, а з іншого, – застосування ворогом нових видів озброєння, де перевага надається артилерії, ракетно-зенітним комплексам, що викликають не тільки механічні пошкодження тканин (рани, ампутації частин тіла, масивні кровотечі), а й значні глибокі опіки (при ураженні термобаричними боєприпасами «Буратіно» температура на поверхні шкіри досягає 600 градусів, що викликає «випаровування» тканин тіла). Крім значних медичних втрат, відбуваються ураження і на рівні психіки, діапазон яких від гострих стресових реакцій до реактивних психозів.

Причиною створення розділу «Тактична медицина» стала неочікувана російсько-українська війна, яка виявила повну неготовність Збройних сил України (ЗСУ) та суспільства до забезпечення виживання військових та населення уражених сучасними видами зброї під час ведення бойових дій. Про це свідчить статистика. Майже 30% поранених у цій війні гине. Навіть під час Другої світової війни цей показник у Радянській армії не перевищував 25%. Чи є невідворотними такі жахливі втрати? Порівняймо. У військових конфліктах, в яких беруть участь армії країн членів НАТО гине не більше 3% поранених! При чому, якщо в ЗСУ головна задача не дати загинути тим, кого можна врятувати, то медицина країн альянсу вже успішно вирішує завдання вищого рівня – порятунку тих, хто завжди вважався безнадійним і гинув у 100% випадків. Британські військові медики повідомляють, що їм тепер вдається врятувати біля чверті таких «безнадійно» уражених. Цьому сприяє доступна сучасна високотехнологічна медична допомога кращих клінік, ретельно розроблена схема евакуації поранених, що дозволяє розпочати надавати спеціалізовану висококваліфіковану лікарську допомогу не пізніше ніж через годину після поранення, вчасно розпочата якісна перша домедична та медична допомога. Ранній початок лікарської допомоги є фактором, який значно покращує шанси на виживання та відновлення функцій у пораненого. Тому існує поняття «золотої години» – перша година після поранення, протягом якої повинно розпочатись надання кваліфікованої лікарської допомоги.

Принципи та нові підходи у наданні першої долікарської допомоги пораненим та потерпілим у надзвичайних ситуаціях вперше були сформульовані у 1996 році. Департамент військової медицини США розробив принципи нового направлення у наданні першої допомоги – Tactical Combat Casualty Care (TCCC). Цей термін знайшов поширення в Україні як Тактична Медицина.

Дисципліна є сполученням прийомів, методів засобів та дій з надання долікарської допомоги, а також аналізом тактичної ситуації, у якій розвиваються події. В умовах трьох дефіцитів – часу, інформації та ресурсів – тактика набуває пріоритетне значення. Головна ціль Тактичної Медицини – зменшення смертності поранених і потерпілих на етапі долікарської допомоги. Місцем дії є та сама територія, де відбулась травма чи поранення, а рятівником стаєш ти сам, твої бойові побратими, тобто люди без медичної освіти.

Ситуація погіршується ще й тим, що в наших умовах на відміну від збройних сил НАТО, час евакуації досить невизначений та тривалий. За цих обставин необхідно використати алгоритм дій із застосуванням певних засобів тактичної медицини, який дозволив би зберегти життя до моменту початку надання лікарської спеціалізованої допомоги.

Розроблені протоколи тактичної медицини TCCC у сполученні з навчанням всіх учасників подій (військових, рятувальників, поліцейських) з обов'язковою наявністю засобів надання допомоги – дозволили у США та країнах Заходу кардинально зменшити статистику смертей від поранень і травм. У цьому не лише моральний аспект проблеми, але й економічна доцільність впровадження принципів Тактичної Медицини у життя.

У тактичній медицині існує чіткий розподіл завдань:

1. Виконання бойового тактичного завдання;
2. Надання першої допомоги;
3. Збереження власного життя та здоров'я.

Девіз тактичної медицини: «Правильність дії у правильний час». Або, згадуючи Ф. Кафку, «Вся справа у миттєвості. Вона визначає життя».

З метою чіткої регламентації порядку дій при наданні першої допомоги в Тактичній Медицині виділяють три етапи:



1. CARE UNDER FIRE (CUF) – допомога на лінії вогню, на місці ведення бою. Так звана «червона зона»;
2. TACTICAL FIELD CARE – допомога у зоні бойових дій у захищеному місці. «Жовта зона»;
3. TACTICAL EVACUATION CARE (TACEVAC) – допомога на етапі евакуації (наземний транспорт, гелікоптер). «Зелена зона».

Директиви протоколів ТССС приписують певні дії на кожному етапі, і навчений борець автоматично виконує їх, враховуючи місцезнаходження пораненого. Наприклад: У «червоній зоні» під вогнем є поранений з масивною кровотечею – 1. Протягом 2-х хвилин (не більше!) накладають джгут і зупиняють кровотечу. Решту проводять потім, коли вже можна підвести голову. 2. Турнікет накладено, потерпілого намагаємось перетягнути в «жовту зону» – зону укриття.

В «жовтій зоні» виконують тампонаду рани гемостопом, накладають пов'язку тощо. Потерпілий чекає евакуації – переходу у «зелену зону». Слід зазначити, що евакуація в «зелену зону» в ЗСУ на сьогоднішній день є достатньо слабкою ланкою.

Одна із задач навчання за протоколами ТССС – спочатку сформувати у бійців автоматичні навички, а вже потім навчити аналізувати певну тактичну ситуацію та адаптувати свої дії під неї. Статистика виживання поранених на полі бою, яким надавалась допомога за протоколами ТССС, вражає – лише від масивних кровотеч смертність впала у рази.

В Україні тренінгами військових з Тактичної Медицини займаються волонтери тренери-інструктори, які на добровільних засадах пройшли навчання у різних центрах підготовки. Більша частина з них не мають медичної освіти, їх називають «парамедики». Наша місія – надати інформацію, навчити та забезпечити сучасними засобами першої долікарської допомоги відповідно натівським протоколам ТССС максимальну кількість людей, які б у разі потреби змогли надати правильну першу долікарську допомогу собі або потерпілому, і як результат – врятувати людське життя.

Перебуваючи в секторі М зони АТО, хочу відмітити високу вмотивованість, активність та навіть запал бійців до занять з тактичної медицини. Такі ж риси виявляли й мої колеги-тренери, які проводили ці навчання з бійцями і в «жовтих зонах», не зважаючи на обстріли з боку ворога. Разом з тим, у бесідах з бійцями з передової з'ясував, що, якщо до зустрічі зі мною вони вже один-два рази контактували з медиками, то «живих» психологів ніколи не бачили. На щастя, функції психологів на себе перебрали капелани, які одночасно є бійцями, медиками та іншими військовими-спеціалістами.

Всі члени нашої невеликої команди (6 чол.) з різних областей України переважно юного віку (26–36 років) отримали значне позитивне потрясіння від спілкування з військовими. Тепер вже не дивує, чому хочеться швидше повернутися назад, до них. Про психологічний стан від перебування у зоні АТО та співпраці з бійцями свідчать листи колег-волонтерів з нашого загального листування, можливо дещо наївні, але абсолютно щирі (мовою оригіналу).

Парамедик О. Х., 26 років (Київ):

«Ну вот, я снова в родном Киеве после недельной поездки в АТО и пытаюсь собрать все накопившиеся за это время мысли до кучи. В свое время всего один пост в ФБ определил то, чем я буду заниматься в ближайшее время, и дал возможность познакомиться с прекрасными людьми, многие из которых стали моими хорошими друзьями. Эта поездка дала возможность убедиться в правильности выбранного пути, дала ответы на многие вопросы и еще сильнее изменила мои приоритеты и взгляды на жизнь.

Случайностей действительно не бывает, я еще раз в этом убеждаюсь. Когда целиком посвящаешь себя какому-то делу, все ненужное отсеивается само собой, остается лишь самое необходимое. Пропадают из жизни ненужные люди, бесполезные знакомства, мысли в голове внезапно приобретают полную ясность, события складываются в цепочки, и уже нет времени ныть и жаловаться на жизнь.

Я не вижу в войне никакой романтики, не стремлюсь к великим героическим подвигам, но всегда боялся превратиться по жизни в обыкновенного потребителя, который вечно чего-то ждет и чем-то недоволен, как большинство людей в нашей стране, для которых войны не существует. Они всячески стараются огородить свой уютный мирок от любых «некомфортных» мыслей, и вечно ждут каких-то перемен. И меня действительно начинает пугать то, что среди людей, которые сейчас находятся там и в той обстановке, я чувствую себя намного уютнее и комфортнее, чем здесь, в уютном и спокойном мирке, где пока еще нет войны...»

І відповідь: Парамедик М. С., 28 років (Житомир):

«Да, многие забыли, что в стране идёт война. Многие вообще принципиально не смотрят новостей. Ну, так, чтоб не расстраиваться. И мне стало жутко неуютно в этой стране с тех пор, как началась война. «Крыша» немного успокоилась недавно. И твёрдо усвоил две вещи. Первое – я просто влюблён в эту страну. И она станет страной мечты. Если каждый, кто считает себя патриотом, будет бороться на своём фронте. И второе. Я много раз допускал, что меня могут убить на этой войне. Но то, что мы можем проиграть – никогда. А это уже благодаря тебе и таким, как ты. Держись, брат. Увидимся».

Таким чином, тактична медицина в Україні сформувалася у самостійний розділ медицини, який має визначені завдання, цілі та призначення.

Головна мета Тактичної медицини – зменшення смертності поранених і потерпілих на етапі долікарської допомоги на місці події, яку впроваджують сьогодні лише волонтери тренери-інструктори, значну частину яких складають парамедики.

Наше завдання зробити принципи тактичної медицини та протоколи ТССС реальністю нашого життя, незалежно від того, чи буде це застосовано в екстремальних видах спорту, чи стане практичними навичками солдат і рятувальників, – нам усім, навіть без спеціальної медичної освіти, потрібно вміти рятувати життя.

**Матейко Н. М.**

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника*

### **ПОЗБАВЛЕННЯ ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ОБМЕЖУЮЧИХ ПЕРЕКОНАНЬ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ НЕВРОТИЧНИХ СТАНІВ**

Залежність або адикція є особливим видом поведінки, з допомогою якої особа втікає від дискомфорту дійсності. Небезпека полягає в тому, що процес вживання речовини, прив'язаність до предмету, дії чи думок супроводжується розвитком інтенсивних емоцій і здатні набувати таких розмірів, що починають керувати людиною.

Серед «новітніх» видів нехімічних залежностей виділяють екзистенційну залежність (втрату смислу життя з метафізичною інтоксикацією), залежність від зовнішності, самотність як варіант залежності, співзалежність (залежність від контролю значущої людини), інформаційну залежність від ЗМІ, PR, реклами. Як окремий вид залежності виділяють залежність від обмежуючих переконань, які здатні призвести до формування в особистості невротичних розладів та психосоматичних захворювань (Тормо сіна Н. Г., 2011).

За твердженням сучасних психотерапевтів, будь-яка залежність є хворобливим, інфантильним, невротичним станом. Обмежуючі переконання ускладнюють життя, впливаючи на світогляд, почуття, поведінку, мову, сприйняття світу, інших людей, емоції, стан здоров'я, навіть на рівень добробуту. Обмежуючі переконання відображають самооцінку людини і проявляються у зовнішньому вигляді люди в сутулій ході, у звичці ходити з опущеною головою, у лишній вазі, а також у психосоматичних проявах нудоти, депресії, підвищеної ажитованості, неспокою, нерішучості, збудливості (Котляров А. В., Курпатов А., 2005).

Як зазначено в словнику української мови, переконання – це тверда, міцно усталена думка про що-небудь, погляд на щось, певність у чому-небудь, віра у щось. Тобто це думки, які стають звичними.

Переконання виступають потужним фільтром досвіду людини та інформації, яка наступає ззовні. Переконання можуть як обмежувати, так і підтримувати. В кожному контексті існують переконання, які або мотивують на досягнення цілей, або заважають і стримують. Якщо людина не вірить, що може бути успішною, то вона ніколи і не стане успішною. Тому обмежуючі переконання перешкоджають людині досягнути власних цілей і отримати бажане. Підтримуючі переконання, навпаки, мотивують і допомагають. Так віра у власні сили допомагає справитися з труднощами, спрямовує на пошук нових шляхів та рішень.

Небезпека обмежуючих переконань криється і в тому, що сформована під їх впливом нездатність людини бачити альтернативні шляхи вирішення проблеми, призводить до появи сильного емоційного переживання (горя, смутку, відчуття втрати чи самотності, відчаю, страху, тривоги, соматичних розладів). Така ситуація свідчить про існування психотравмуючого фактора. Якщо такі негативні впливи відбуваються протягом тривалого часу, мають місце психотравматичні ситуації, які призводять до появи невротичних станів (Батаршев А. В., 2004).

Американський психотерапевт Хелен Сингер Каплан наголошує на існуванні трьох види найбільш поширених обмежуючих переконань. Безнадія – це переконаність людини в тому, що бажана мета є для неї недосяжною, при чому незалежно від її можливостей. Характерними при цьому є висловлювання типу «я цього не зможу, це не в моїх силах».

Безпомічність, як переконаність людини у нездатності досягнути бажаної мети, хоча вона є досяжною. Для такого стану характерними є думки «Кожен може досягнути цього, тільки не я. Я надто слабкий для того, щоб цього досягнути».

Нікчемність, тобто переконаність людини в тому, що вона не заслуговує бажаної цілі внаслідок власних якостей чи поведінки. Нікчемність характерна для ситуацій, коли людина може повірити в те, що бажана ціль реальна і в неї є можливість досягнути її, але людина впевнена, що не заслуговує того, про що мріє. Людину переслідують такі думки «Я нікому не потрібний. Я не заслуговую бути щасливим чи здоровим. Зі мною щось не в порядку і я заслуговую страждань, які переживаю». Найбільш глибокі переконання стосуються власної ідентифікації, типу «Я не здатний, (безпомічний, жертва)».

Ці три типи переконань здатні здійснювати величезний вплив на психічний та фізичний стан людини. Велика кількість переконань формуються неусвідомлено ще в дитинстві, до моменту здатності самостійного вибору і здійснюється під впливом батьків, вчителів, виховання, засобів масової інформації.

Як зазначає К. Хорні (1937), дитина залежна від батьків, однак питання полягає в тому, чого хочуть досягнути батьки: виховати сильну, незалежну особистість, здатну вирішувати життєві труднощі, чи забезпечити дитині затишок, зробити слухняною, продовжити її інфантильне існування. В осіб, які

виростають в негативній обстановці, безпомічність здебільшого штучно закріплюється внаслідок утримання дитини в стані емоційної залежності чи заляканості. Страх може викликатися погрозами, заборонами, покараннями, ситуаціями, коли дитина стає свідком емоційних зривів нестриманості та сцен насильства, може провокуватися і таким непрямим залякуванням, як навіювання «страшних» життєвих небезпек, пов'язаних з бактеріями, вуличним рухом, незнайомими людьми, невихованими дітьми, лазінням по деревах тощо. В такий спосіб, чим більше дитину переповнюють страхами, тим більше вона буде нездатною демонструвати чи навіть відчувати ворожість. Чим безпомічнішою є дитина, тим менше вона здатна на опір у діях чи почуттях (Хорні К., 1993).

У дітей, які виростають у несприятливих обставинах, безпомічність штучно закріплена в результаті заляканості, або внаслідок того, що дитину утримують в стані емоційної залежності. Чим безпомічнішою стає дитина, тим менше вона може насмілитися на опір як в думках так і в діях.

В дорослому віці людина створює власні обмежуючі переконання в результаті негативного досвіду, коли отримує не той результат, якого сподівалася. Особливістю невротичної потреби в любові є її ненаситність, яка може проявлятися в жадібності (коли людина в стані несвідомої тривоги скуповує багато не потрібних речей), у прагненні жити за чужий рахунок.

Часто обмежуючі переконання виконують функції думок-вірусів, які мають здатність перетворюватися у «саморуйнівне пророцтво» та зводять нанівець будь-які спроби самовдосконалення. Здебільшого найбільш могутні переконання залишаються неусвідомленими. Те, як людина пояснює собі, чому в неї що-небудь не виходить, є обмежувачами переконаннями, що врешті призводить до неефективним мислительних навичок, застійних реакцій.

Усяка думка, породжена нашим розумом, є силою більшої чи меншої напруги, що змінюється у величині в залежності від швидкості, повідомленої їй у момент виникнення. Коли ми думаємо, ми посилаємо від себе найтонший струм, що поступально рухається подібно променю світла і що впливає на думки інших людей, часто віддалених від нас на велику відстань. Владна думка, заряджена великою силою, понесеться виконувати своє доручення й буде часто переборювати інстинктивний опір інших думок від зовнішнього впливу, тоді як слабка думка не в змозі буде завоювати доступ у духовну фортецю іншого» (Б'юзен Т., 2000).

Мислити позитивно – значить змусити свій мозок працювати на себе, а не проти себе. Позитивне мислення містить у собі позитивний погляд на речі і використання таких же висловлювань для вираження думок і почуттів. Це є чимось подібним до самогіпнозу. Позитивне мислення зосереджується на успіху, воно планує не відхід від поразки, а програмує перемогу. При цьому воно створює стан душевної гармонії, що значною мірою супроводжується задоволеністю людини і її правильних думок. Коли ми відчуваємо внутрішнє заспокоєння, то перебуваємо в стані радості, що само по собі є унікальним. Якщо ми відчуваємо себе щасливим внутрішньо, то навколишній світ здається нам прекрасним і чудовим. Думки – це головне джерело нашого гарного настрою. Відомо, що істинне знання – це усвідомлення своєї реальної природи і розуміння інших людей. Правильна думка виливається в правильну дію і правильний спосіб життя.

Кожна думка народжує дію, що буде тим сильнішою, чим більше вкладено в неї уявної сили. Ця сила думки видима, відчутна і може бути зважена на вагах. Відомо, що та сама людина під час зосередженого мислення важить більше, ніж тоді, коли вона ні про що не думає. Ця різниця у вазі – факт, відомий нашій сучасній науці, – виявляє сутність думки, показуючи разом із тим її матеріальність. Думка сильна, яскрава, з визначеною метою свідомо послана, створює з ментальної матерії живу просторову істоту – мислеобраз, що буде прагнути здійснити вкладену в нього ідею (Романовський О. Г., Михайличенко В. Є., 2003).

Потужність наших думок визначається їх силою, глибиною і теплотою. Думки стають могутніми, коли їх невинно культивують і плекають. Постійне обмірковування, бажання або представлення однієї і тієї ж ідеї вносить великий вклад у її матеріалізацію. Тому для досягнення успіху в житті варто розвивати в собі непохитну рішучість, що сприяє реалізації наших думок. Сила людської думки не знає границь. Чим більш сфокусованою є людська свідомість, тим більше сили зосереджено в одній точці. У звичайної людини промені свідомості розсіюються на безліч справ і турбот. При цьому відбувається витік ментальної енергії в усіх напрямках. З точки зору концентрації ці промені треба зібрати воедино, є спеціальні техніки для цього. Набуттю гарної здатності до концентрації також сприяє розвиток уваги. Для концентрації необхідна щиросердечна рівновага. Фізична перевтома, надмірна балаканина, переїдання, надлишкове спілкування, тривала ходьба, неприборкане потурання сексуальним бажанням – усе це перешкоди для концентрації.

Сучасні медичні дослідження показують, що у людей з позитивним світосприйманням інтенсивно виробляється ендоморфін («гормон щастя»). Оптимізм, відповідно до новітніх досліджень в області мозку, схоже, є також наслідком поліпшеної взаємодії, підвищеної синхронізації в роботі обох півкуль головного мозку. Якщо людина налаштована песимістично, то вже найменше роздратування може привести до ланцюгової реакції несприятливих хімічних процесів в організмі, коли на всіх проміжних етапах відбувається вплив на вегетативну нервову систему. Одночасно мозок звільнює різні хімічні (нейро-) медіатори, що пригнічують дію імунної системи (Романовський О. Г., Михайличенко В. Є., 2003).

Таким чином, для позбавлення від обмежувачих переконань, які лежать в основі невротичної поведінки, слід працювати над застійними емоційно-інтелектуальними структурами, ірраціональними феноменами та замінювати неефективні навички на ефективні, змінювати неврозогенні особливості мислення.

## ВІРА В БОГА ЯК УМОВА І ЧИННИК ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Науково довести чи спростувати існування Трансцендентного, інтегральним уособленням якого є Бог, неможливо. Але вчені мають досліджувати віру в Бога (релігійну), яка цілющим, благодатним чином впливає на людську психіку, а відтак, на всі суспільні стосунки та взаємини. Пріоритетна значущість таких досліджень підкреслюється стратегічним трактуванням ВООЗ загального здоров'я особистості як її суб'єктного стану загального благополуччя. Народна мудрість давно гласить: «Блажен, хто вірує».

К. Г. Юнг стверджував: «Протягом останніх тридцяти років до мене звертались по допомогу люди з усіх розвинених країн світу. Я вилікував сотні пацієнтів. Серед усіх моїх пацієнтів за тридцять п'ять років не було жодного, чий проблеми зі здоров'ям не можна було б вирішити за допомогою релігійного світогляду. Я сміливо можу сказати, що всі вони захворіли, тому що не мали під собою того ґрунту, який в усі часи дає людям віра. Тому вони змогли вилікуватися тільки тоді, коли серцем прийняли християнське ставлення до життя» (Юнг К. Г., 1994). Це вражаюче твердження велетня психології надихає ґрунтовно вивчати віру в Бога з позицій психологічної допомоги.

Вивчення становища людини в сучасному світі дає вагомі підстави для припущення, що віра в Бога – необхідна і безальтернативна умова стану загального благополуччя особистості, а отже й стратегема психологічної допомоги. Все ще реальна загроза самознищення людства у термоядерній війні та глобальна екологічна криза, яка переростає у глобальну екологічну катастрофу, що цілком вірогідно закінчиться омніцидом (загибеллю життя на Землі), істотно знижують надійність світу людей. Глибоке коріння цього сумного стану – у європейській ментальності та культурі Ренесансу і Нового часу. Потужні мислителі тих часів були впевнені у безмежних можливостях людського розуму щодо його спроможності самотужки організувати створення ідеальних умов для всебічного гармонійного розвитку людини, а відтак, досконалого земного життя. Саме тоді з'явилося бісівське кредо «*Nes Deos interset*» – «Бог нехай не втручається».

Життя показало, що ренесансний оптимізм щодо людського розуму та його найдужчого знаряддя – науки був перебільшенням і привів людство до реальної загрози самознищення. Самовпевнений і зухвалий людський розум не спромігся протидіяти тотальній кризі духовності, моральності, проявами якої є домінування егоїзму, корисливості у ціннісних орієнтаціях індивідів та груп, прагнення легкої і швидкої наживи, безвідповідальність, за якої суб'єкт навіть не замислюється про наслідки своїх дій, вчинків для природи і суспільства. Саме захланно-корисливо-хижацьке використання сучасних потужних технологій – основний чинник глобальної екологічної кризи. А зброя масового знищення в руках таких суб'єктів – реальна загроза термоядерного апокаліпсису. І це – на тлі науково прогнозованої реальної загрози глобальної катастрофи земної цивілізації внаслідок надпотужної активності Сонця, катаклізмів у надрах Землі, падіння метеоритів тощо. Люди за допомогою своїх науки й техніки не здатні відвернути цю загрозу. Ця дуже стисло викладена ситуація буття сучасного людства приводить принаймні до двох висновків:

1. Якщо людство протягом відносно короткого часу не покладе в основу свого буття високі духовно-моральні цінності де-факто, воно знищить себе утилітарно-хижацьким використанням надпотужних технологій або зброї масового знищення.

2. Якщо Вища Сила, Бог не відверне грядущі космічно-планетарні катаклізми, то вони знищать земну цивілізацію.

Є вагомі підстави вважати ці висновки не утопічними. По-перше, суспільні стосунки у розвинених країнах світу і тих, що йдуть шляхом прогресу, базуються на реальному верховенстві права, в основі якого лежать Права Людини – юридична іпостась гуманізму, який базується на християнській моралі (Москалець В., 2013). По-друге, вже ніхто не заперечує, що якісь Вищі сили постійно відвертають планетарні катастрофи на Землі (Москалець В., 2015). Ці чудеса – гуманістичні, тому що вони стимулюють віру у високий смисл життя людини, існування земної цивілізації: людство не сам-на-сам з нищівними природними й техногенними катаклізмами. Хтось Всемогутній переймається нами і захищає нас і захищатиме в майбутньому, якщо ми будемо гідні Його піклування.

Ці загрози загибелі людства загострюють основну проблему людини, яка лягла в основу екзистенціалізму, – неминучості смерті. Кинута у земний світ (народжена) незалежно від її бажання, людина так само незалежно від її бажання/небажання невідворотно буде викинута з нього – помре. Людина живе мріями, сподіваннями на майбутні блага, поки виразно не усвідомлює, що час неухильно наближає її до старості й смерті, а відтак, у неї виникають питання: Чи має смисл людське життя, чи не абсурдне воно? Заради чого людина має напружуватись, докладати зусиль, мордуватись, якщо в усіх людей фінал один – смерть, притім невідомо, яка і коли? До того ж, цілком вірогідно, що врешті-решт загине все, що дороге – кохані, любими і любимо, цивілізація, природа, культура... Такі відкриття породжують негативно забарвлений стан суб'єкта, який екзистенціалісти назвали духовною нудотою. «Усунути базисну тривогу кінцевого буття, викликану загрозою небуття, усунути неможливо. Ця тривога іманентна самому існуванню» (Тілліх П., 1995).

Оскільки тягар духовної нудоти є інтегрованим продуктом усвідомлення й емоційного переживання суб'єктом абсурдного становища людини в світі, то позбутись цього тягара він може, знищивши одну із

складових, поєднання яких цей абсурд утворює, – або цей світ, або гонор розуму, котрий вважає істинним лише те, що може «обмацати» власними пізнавально-науковими засобами (Камю А., 1989). Людина не може знищити світ (якщо не брати до уваги екологічний та термоядерний омніцид). Ми у своїх публікаціях показуємо жалюгідність і нікчемність знищення себе з онтологічних мотивів (Москалець В., 2009). З позицій «сізіфової праці» його рішуче заперечив А. Камю (Камю А., 1989). Абсолютна більшість екзистенціалістів відкинула гонор зарозумілого розуму і звернулась до Бога. В. Роменець наголошував, що для його розуму правдивість релігійного вчення цілком переконливо засвідчують чудеса (Роменець В., 1996). Справді, у світі і у психіці людини – безліч чудес. Принаймні значну частину з них наука не може «ушухити» і викрити як свідомі чи несвідомі фальсифікації або переконливо пояснити їх зі своїх позицій. Окрім згаданого вище чудесного відвернення світових катаклізмів, згадаємо лиш *чудо, котре століттями являє себе закономірно – Благодатний вогонь*, який щороку, але не в той самий день, а в той, на який припадає Пасха, матеріалізується з якоїсь таємничої інстанції у Святій Кугуклії в Єрусалимі і має таємничі властивості.

З позицій гуманістичної аксіології істинність релігійних і світських учень, духовних цінностей, ідеалів, які вони пропонують, визначається не онтологічно, а характером їх впливу на психіку людей, а відтак, на взаємини і стосунки. Тобто, вони істинні, якщо утверджують гуманізм, духовність, моральність, шляхетність у людських душах та взаєминах, незалежно від можливості наукової верифікації об'єктивної (онтологічної) правдивості положень, на яких вони базуються. За цим критерієм істинності Є. Фромм поділив усі релігії на авторитарні та гуманістичні. У гуманістичних центральне місце належить людині – її свободі, розвитку і вдосконаленню її вітальних сил відповідно до християнських ідеалів Істини, Добра, Краси, Віри, Надії, Любові. Людина в них покликана Богом шукати істинне – високий смисл життя, своє покликання в світі, совість, доброзичливість і добротність і т. ін. (Фромм Е., 1989).

Таким чином, *благодатні чудеса й аксіологічна істинність гуманістичних релігій – достатньо достовірно свідчать, що Бог створив матеріальний світ і людину в ньому з якоюсь високою і благою метою, яка частково відкривається людям у цих феноменах. Відтак, існування цього світу, буття людства, життя кожної людини мають абсолютно благий смисл, який надає високого смислу усім їхнім життєдайним і життєстверджуючим смислам, надійно інтегрує їх. Як гласить давній християнсько-теологічний постулат: «Esse qua esse – bonum est» – «Буття в якості буття є благо».*

З роз'яснення цих положень клієнтам, а відтак пропозиції їм зробити цей розумовий екзистенційний вибір має, на нашу думку, починатись психологічна допомога, метою якої є їхній стан загального благополуччя. Усі ті, що потерпають від неблагополуччя фрустраційної природи (зумовленого неможливістю досягти бажаного і усунути небажане для них) приймають ці аргументи, адже вони – потужне «світло в кінці тунелю», яке може відчутно полегшити життєвий тягар фрустрації надією на остаточно благополучний фінал життєвих колізій. В такому стані перебувають хворі на неврози – найбільш поширені нервово-психічні розлади, зумовлені несприятливими для невротика чинниками, яким він не може ефективно протидіяти, що спричиняє сталі негативно забарвлені емоційні стани, котрі цілком підпадають під характеристику «суб'єктне неблагополуччя».

Напевне, що й принаймні абсолютна більшість тих осіб, які потерпають від психогенних, психосоматичних хвороб, також перебувають у стані суб'єктного неблагополуччя. Адже ці хвороби зумовлені негативно забарвленими емоційними переживаннями суб'єкта – стражданнями-мукою, ненавистю, заздрістю, страхом, почуттям провини і т. ін. Такі переживання носять переважно фруструючий характер, тому що їх причиною є здебільшого неспроможність суб'єкта позбутись того, що отрує його життя, досягти значущої для нього мети тощо.

Модерні персонологія і неврозологія стоять на тому, що елементи неврозу властиві абсолютній більшості людей (якщо не всім), і що відмінність між хворою душею та здоровою носить лиш кількісний характер. Основним підтвердженням цієї позиції є психосоматичні ознаки принаймні більшості захворювань, наявні і у найздоровіших осіб. Отже, порятунку від стану неблагополуччя потребують чимало і тих індивідів, негативно забарвлені емоційні переживання яких ще не досягли того рівня фрустрації, який призводить до невротичних та психосоматичних хвороб. Тобто, звернення до віри в Бога може бути психічним базисом стану особистісного благополуччя і для них.

Автору цих тез довелося довелось спілкуватись з особами, які правдиво прагнули суто небуття, хотіли позбутись життя, тому що його тягар став для них надто, нестерпно важким. Тобто, вони зазнавали нестерпного душевного болю, який є інтегруючим, вирішально-визначальним мотивом непатологічного самогубства (Шнейдемана). У аналізі їхнього стану було використано релігійні за походженням поняття – «пекло» і «рай». Вони погоджувались, що життя стало для них пеклом, а відтак, раєм їм здається цілковите небуття, бо тільки воно позбавить від пекельних мук, що відповідає психологічному постулату: насолода – відсутність страждання. Відтак поставало питання: А якщо перейти в небуття шляхом самогубства неможливо, як стверджує релігія? А натомість буде кара за цей смертний гріх – ще більше пекло? Можливо, й небуття, як і будь-який рай, людина мусить заслужити? Погоджуючись, що немає незаперечних відповідей на ці питання, констатувалось і те, що пекло нестерпного душевного болю заперечує і нищить життя, як багато іншого поганого в цьому світі. Але все живе має вітальну силу, яка дає йому насагу долати це нищівне і утверджуватись. Звідки ця надпотужна сила в усіх її дивовижних і прекрасних проявах? Хто і навіщо створив її? І на це питання немає переконливої для людського розуму відповіді. Але дивовижна

могутність цієї сили спонукає мудру й розважливу людину приєднатись до неї, активувати її в собі, а не йти проти неї, як мерзенний ненависник. Дивно, а може навпаки, не дивно, що принаймні більшість тих осіб, котрі потерпають від «пекла» буття і хочуть «раю» небуття, не кажучи вже про інших фрустрованих, які перебувають у стані неблагополуччя, досить зацікавлено й охоче сприймають і приймають таку аргументацію (Москалець В., 2015).

Ключовою позицією щодо диспозиційного скерування клієнта після раціонального (розумом) прийняття ним віри в Бога як творця буття як блага, а відтак – високого смислу життя людини ми взяли геніальне за екзистенційно-етичним змістом і художньо-естетичною формою афористичне висловлювання апостола Павла: «Жало смерті – гріх» (I Кор 15:56). Йдеться про істотну складову істинного «страху Божого» – той, хто принаймні припускає потойбічне життя, не може не побоюватись опинитись у ньому в Пеклі за скоєні гріхи. Цей страх смерті – базисний психологічний чинник дотримання релігійних моральних настанов. Немає можливості висвітлити у цьому повідомлення психологічну феноменологію гуманістично-релігійної моральності суб'єкта, вона розкрита у інших наших публікаціях (Москалець В., 2004, 2013). Зауважимо лиш, що в процесі психологічної допомоги ми апелюємо і до обов'язку перед тим, тими, хто/що небайдужі для суб'єкта, з ким/чим він психологічно ідентифікований: любими, рідні, батьківщина, нація, природа, культура та ін. Як показує досвід, актуалізоване почування обов'язку стимулює відповідну йому любов, психологічну феноменологію яку ми тлумачимо з позицій Заповідей Любові Ісуса Христа (Москалець В., 2013), а раціонально, свідомо актуалізована любов посилює це почування. Тобто, у психіці суб'єкта утворюється позитивно-продуктивне щодо стану благополуччя ревербераційне коло.

**Соколова І. М., Чередник А. А.**

*Українська інженерно-педагогічна академія*

### **ДОСЛІДЖЕННЯ СУЇЦИДАЛЬНОГО РИЗИКУ СЕРЕД СТУДЕНТІВ**

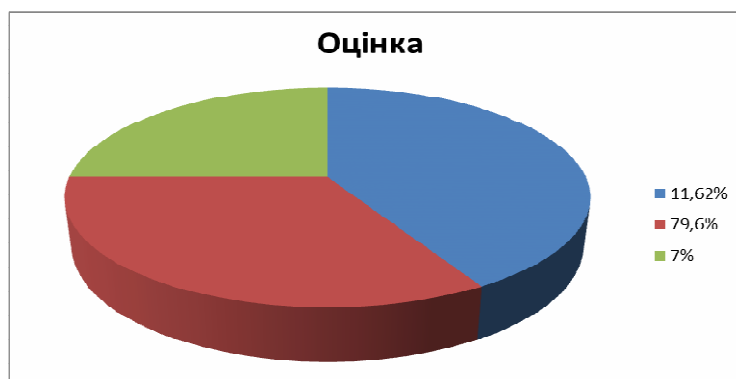
Своєчасне виявлення емоційно-напружених станів серед контингенту студентів має важливе психопрофілактичне та психогігієнічне значення. Як правило, фактори ризику поєднуються між собою і роль кожного з них у різні вікові періоди неоднакова. Соціально-психологічні фактори відіграють вирішальну роль у стимуляції різних видів суїцидальної активності. Частою причиною суїцидів у студентів є втрата одного з батьків, особливо батька, самотність, сексуальна незадоволеність і невлаштованість, невзаємні почуття; відчай і розчарування, викликані недозволеними конфліктами в особистому житті та інтимній сфері, всередині сім'ї, що призводять до реакцій «ухилення», страху і виникненням афекту по типу «короткого замикання».

В даній роботі розглянуті фактори та причини, які впливають на підвищення ризику виникнення суїциду серед студентів.

Актуальність роботи полягає в дослідженні та запобіганні суїциду і суїцидальної поведінки, а також у виокремленні вікових особливостей, структури та типів суїцидальної поведінки (демонстративна, афективна, істинна).

Основними факторами суїцидальної поведінки студентів є: соціально-психологічні фактори; попереднє самогубство в сім'ї або спроба самогубства близької людини; важка депресія; самотність; втрата батьків внаслідок смерті або розлучення; фактори соціальної зрілості.

Мета роботи полягає в наступному: по-перше, визначити основні фактори ризику суїцидальної поведінки студентів, а саме соціально-психологічні та фактор самотності. По-друге, виявити рівень ризику прояву суїцидальної поведінки. Та, по-третє, якщо наявний ризик суїциду, то допомогти студенту подолати цей складний період та повернути його до звичного життя. Нами була використана методика тест «СР-45» для виявлення схильності студентів до суїцидальних реакцій. Вибірку склали студенти другого курсу УІПА в кількості 43 особи. Отримані результати наведені на рис. 1.



**Рис. 1. Оцінка суїцидального ризику.**

Як видно з рис. 1, 7% студентів отримали високі бали за методикою, тобто мають дуже високий рівень прояву схильності до суїцидальних реакцій. Можна припустити, що вони переживають нині ситуацію конфлікту як зовнішнього, так і внутрішнього. Відповідно, вони потребують додаткової психолого-педагогічної допомоги. У 79,6% студентів може виникнути суїцидальна поведінка, яка не відрізняється високою стійкістю та виникає на тлі тривалої психічної травматизації і при реактивних станах психіки. Їх можна віднести до потенціальної групи ризику. Ці студенти потребують психологічної консультації. 11,62% досліджуваних отримали низькі оцінки, тобто вони не мають схильності до суїцидальної поведінки, з ними можна проводити бесіди для запобігання виникнення цієї проблеми. Крім отриманих оцінок, нами було виділено два фактора:

а) соціально-психологічний фактор, який свідчить про те, що у випробовуваних є частка дезадаптації, тобто проблеми з навколишнім середовищем та внутрішній конфлікт;

б) фактор самотності, який говорить про зміну звичного образу життя та проблеми особистого характеру. Тобто, отримані результати дослідження показали, що: по-перше: 11,62% студентів добре адаптовані в їхньому навколишньому середовищі, у них практично не виникає зовнішніх і внутрішніх конфліктів; по-друге: 79,06% – можна віднести до потенційної групи ризику; по-третє: 7% студентів становлять високу групу ризику прояву суїцидальної поведінки.

Для запобігання виникнення групи високого ризику прояву суїциду, слід проводити профілактичні заходи та, за необхідності, корекційну роботу. Потрібно скласти план дій проведення профілактики: по-перше, проводити бесіди з питань суїциду; по-друге, працювати саме з особами, які мають високий рівень схильності до самогубства, та з тими, які вже здійснювали спробу суїциду; по-третє, проводити бесіди та надавати допомогу близькому оточенню для запобігання рецидивів суїцидальної поведінки в цій групі. Також необхідно проводити діагностичні тести спрямовані на виявлення цієї проблеми, хоча би декілька раз на рік та вести «Карту визначення ризику суїцидальності» з тими студентами, які перебувають у кризовому становищі або мила спроби самогубства. Як невідкладну допомогу в складній ситуації, яка може привести до самогубства, слід проводити корекцію негативних емоцій, посилювати самоусвідомлення та зменшувати рівень афективності емоційного стану особистості. Тобто, проведення профілактичних заходів та надання невідкладної допомоги в кризовий момент життя, може зменшити рівень ризику прояву суїцидальної поведінки серед студентів.

**Худякова В. І.**

*Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського*

## **ПСИХОЛОГІЯ СЕРЕДОВИЩА В ДОСЛІДЖЕННІ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ОСОБИСТОСТІ**

Суспільство в XXI столітті переживає глибоку кризу: екологічну, економічну, політичну, соціальну. Проблемне і суперечливе навколишнє середовище (в тому числі, і соціальне) не може бути сприятливим для примноження інтелектуального та духовного потенціалу суспільства, повноцінної соціалізації молодого покоління, яка можлива лише за умов соціальної справедливості, гармонії, єдності прав і обов'язків людини. Відповідно, стихійна соціалізація та стан невизначеності призводять до агресії, тривоги, депресії та соціальної фрустрації. Тому актуальною особливістю розвитку наукового знання на сьогодні є гуманітарно-екологічна орієнтація, сенс якої полягає в тому, що людина прагне оберігати себе від антропогенної деструкції природи та негативного впливу суспільства. Існує декілька концептуальних підходів до вивчення проблеми взаємодії людини та середовища в межах психолого-екологічного напрямку. Розглянемо основні напрямки дослідження в персонології середовища.

Аспект взаємин між людиною та просторово-предметним середовищем досліджується самостійною галуззю знання – психологією середовища, яка включає екологію людини та соціальну екологію. Актуальність аналізу розвитку цього напрямку обумовлена невідповідністю характеру організації оточуючого середовища людини її природі, що зрештою негативно впливає на структури психіки (А. Конт, Д. Миль). Проксеміка також вивчає просторову поведінку людини і є важливим джерелом розвитку еколого-психологічного підходу. Індивідуальна психологія та психологія середовища розглядають аспект взаємодії між людиною та просторово-предметним середовищем, яке розуміють як середовище, елементами якого є матеріальні, створені людиною об'єкти, предмети, розташовані певним чином в фізичному просторі (Ю. Абрамова, 2003).

Одним з перших теоретичних уявлень про психологічний характер взаємодії людини і середовища є концепція «життєвого простору» К. Левіна. Вона розкриває постійну взаємодію внутрішніх та зовнішніх сил (потреби, мотивацію, настрої та умови середовища), які підтримують чи заважають реалізації цілей людини в конкретній ситуації (Левін К., 1936). На думку К. Левіна, поведінка розглядається як об'єднання зусиль особистості та оточення. Велику увагу вчений приділяє індивідуальному характеру сприймання цього оточення. Він виокремлює поняття «зони межі» життєвого простору (окрема частина фізичного та соціального світу, яка впливає на життєвий простір в певний момент часу).

Комплекс проблем середовища знайшов відображення в роботах представників екологічної психології, чії концепції ґрунтувалися на теоретичних положеннях біхевіоризму щодо вивчення реакцій людини на взаємодію з оточенням: концепція «місця поведінки» (Р. Баркер, К. Лінч); виникнення стресу на основі соціальної взаємодії (Д. Стоколс, Р. Гамп); сприймання якості оточуючого середовища, перевага певного оточення (А. Бандура, К. Крайк); процеси просторового пізнання і мислення (К. Левін, В. Мішель, П. Парк), у яких було об'єднано характеристики конкретних патернів поведінки, що відбувається в певний час і в певному просторі. Емпіричні дані, одержані засобами спостереження та створення поведінкових карт, дали змогу вченим зробити висновки про можливість прогнозування поведінки дитини (юнака) шляхом організації певного типу середовища.

Д. Саймондс приділяв увагу таким факторам, як суб'єктивна значущість простору, соціокультурні традиції, емоційне ставлення суб'єкта до оточення (Саймондс Д., 1965). Д. Стоколс визначив основні способи транзакції «людина-середовище»: **активна фаза** (когнітивний спосіб): інтерпретативний, когнітивна репрезентація; (поведінковий спосіб): оперативний, експериментальний аналіз екологічно релевантної поведінки; просторова поведінка (проксеміка); **пасивна фаза** (когнітивний спосіб): оціночний (атитюди відносно середовища); (поведінковий спосіб): респонсивний, вплив фізичного оточення, екологічна психологія (Stokols D., 1978). Кожне з цих якісних компонентів моделі включає подальші свої напрямки дослідження. Х. Мюррей запропонував критерій для характеристики «прес – середовища», включаючи характеристики суб'єкта і оточення, в результаті чого суб'єкт або задоволений, або фрустрований (Мюррей Х., 1938).

Соціальний капітал – запорука цивілізаційного виживання та найперший визначальний фактор сучасного виробництва. Гуманізм (який завжди ґрунтується на конкретній світоглядній основі) визнає наявність у людини невичерпних можливостей для особистісного розвитку, здатність проявляти власну активність. Для реалізації цього потенціалу має бути відповідна підтримка кожному на кожному віковому етапі. В персонології середовища в якості системоутворюючої категорії взаємодії багатьох індивідів використовують поняття «екосистема». Вчені допускають, що основною контактною ланкою між поведінкою і середовищем є емоційна реакція (Ротер С., 1964). Конструювання долі людини має розпочинатися з розуміння цілей, до яких спрямована психіка окремої особистості. Сходження особистості до власної цілісності і духовності відбувається завдяки вільному самовиявленню.

Вчені відзначали, що в основі механізму адаптації людини лежить почуття єдності і тотожності з фізичним оточенням, причому це почуття закладено в глибинних рівнях людської психіки (Фройд З., 1933; Сірлс Г., 1960; Халл Е., 1966). К. Юнг розглядав простір людини, її домівку як власний символ, що символізує різні складові структури психіки. Фізичні об'єкти, як показали дослідження, можуть символізувати широкий спектр значень: від інструмента самовираження до самоопису через механізм ідентифікації до символів, що виражають певні духовні та культурно-історичні цінності.

Подальший розвиток психологічної науки (когнітивна психологія, неофрейдизм, гуманістична психологія) визначив нові підходи до вивчення взаємодії людини та середовища – вимоги до нових напрямків полягали у вирішенні таких задач:

- наступність та цілісність в дослідженні адаптації особистості;
- чітке виокремлення кола проблем, що пов'язані з суміжними галузями знання і могли б забезпечити концептуальну базу для розробки «середовищного рівня» оцінки особистості;
- створення адекватних принципів для розвитку способів оцінки різних типів фізичного оточення (Коайс К., 1973).

У вирішенні цих задач наголос було зроблено на необхідності вивчення відмінностей стосовно фізичного оточення і винайдення такого вимірювального апарату, який би з'єднав воедино всі проблеми, що стосуються оточення та особистості.

На рівні емпіричного аналізу, на думку Ю. Абрамової, різні галузі наукових розробок можуть бути класифікованими в залежності від взаємин в системі «людина – середовище». З цією метою основні процеси, що визначають способи та умови взаємодії людини та середовища можуть бути охарактеризовані двома парами змінних, що відрізняються в залежності від способу взаємодії людини з середовищем – поведінкового чи когнітивного та реакції людини на вплив середовища – активної чи пасивної (Абрамова Ю., 2003). Ці змінні дають чотири способи транзакції людини та оточуючого середовища: інтерпретативний (активно-когнітивний), оціночний (реактивно-когнітивний), оперативний (активно-поведінковий), респонсивний (реактивно-поведінковий). Отже можна розглядати проблеми взаємодії з точки зору когнітивного (символічного) способу взаємодії організму і середовища та з точки зору поведінкового (фізичного) способу інтеракції, враховуючи активну чи пасивну фазу взаємодії.

Окреслимо підходи індивідуальної психології, яка розглядає життя людини як цілісність, і кожна реакція, рух чи імпульс – це прояв певної частини життєвої установки. Практична зумовленість індивідуальної психології полягає в тому, що можливо корегувати **установки** людей. Один з напрямків – вивчення прагнення особистості до мети. Індивідуальна психологія виходить з прагнення пізнати творчу силу життя, яка втілюється в бажанні розвитку, боротьби, досягнення, переваг і компенсації втрат в одній сфері, прагненням до успіху в іншій. Ця сила телеологічна (орієнтована на ціль). Згідно цього дуже важливо зрозуміти індивідуальний контекст – мету життя людини, яка визначає її вчинки і спонукання. Розуміння



мети життя дає можливість розуміти і прихований смисл, що лежить в основі розрізаних дій, їх можна побачити частинами цілого. Без відчуття цілі діяльність індивіда не мала б ніякого смислу (Адлер А., 1997).

Фіксація мети, надання їй конкретної форми відбувається на ранньому етапі життя під час періоду дитинства. Характер моделі майбутньої зрілої особистості формується саме в цей час: дитина шукає найсильнішу особистість в найближчому оточенні і робить її своїм зразком для наслідування. В індивідуальній ставиться акцент на те, що людина робить зі своєю спадковістю, як розвивається в соціальному оточенні.

А. Адлер вважає, що соціальний інтерес – це найважливіший фактор в підході до виховання, адже лише сміливі, впевнені в собі люди можуть мати переваги як з позитивних, так і негативних сторін життя. Вони знають, що труднощі є, і вони готові до життєвих проблем (Адлер А., 1997). Щоб бути людиною, треба бути готовим до соціальної поведінки – недостатньо розвинене почуття спільноти є еквівалентом орієнтації на безкорисну життєдіяльність.

Почуття неповноцінності і проблема соціального навчання, оточення тісно пов'язані (Бандура А., 1969). Почуття неповноцінності виникає з-за поганої соціальної адаптації. Соціальне навчання є основним методом, завдяки якому можна перебороти почуття неповноцінності. Тут індивідуальна психологія стає соціальною. Наступна задача – виявлення труднощів, які стоять на шляху розвитку індивіда. Контакти з іншими – важливий аспект розвитку особистості. Завдання консультанта полягає в тому, щоб дати людям можливість зрозуміти, що вони здатні протистояти труднощам і самостійно вирішувати проблеми власного життя. Вони мають повірити в себе.

Людина – це єдине ціле. Її індивідуальність включає в себе весь спектр соціальних стосунків. Стиль життя чи модель життєвої поведінки особистості формується саме в соціальному контексті. (Життєвий стиль – це єдність, що сформувалася в процесі переборювання труднощів, пережитих в дитинстві та ґрунтується на прагненні до мети (Lewin K., 1956). Суспільне життя значною мірою допомагає людині перебороти почуття неадекватності і неповноцінності.

Слід відзначити, що не зважаючи на суттєві відмінності в підходах, всі ці погляди на характер взаємин між людиною і оточенням однакові в тому, що визнають важливу роль фізичного оточення в ідентифікації себе з конкретним місцем, незалежно від функціонального призначення даного оточення. Безумовно, значення місця, його символіка тісно пов'язані з демографічними, статевими, віковими та індивідуальними відмінностями. Вивчення цих відмінностей – одне з завдань персонології середовища.

**Янцаловський О. Й., Бондар Ю. А.**

*Хмельницький національний університет*

### **БІОЛОГІЧНІ РИТМИ ЯК ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ СТАТЕВИХ СТОСУНКІВ МОЛОДІ**

Актуальним є питання впливу індивідуальних ритмів на формування міжстатевих стосунків. Подібність біоритмів відіграє важливу роль у створенні комфорту у стосунках. Пари з високою біоритмічною схожістю за основними психофізіологічними показниками більш спокійні, здорові та відчують захищеність у стосунках.

**Метою дослідження** є експериментальна перевірка впливу індивідуальних біологічних ритмів студентської молоді на вибір партнера для формування міжстатевих стосунків.

**Результати досліджень.** Враховуючи актуальність запланованої теми, нами було проведено дослідження, на базі лабораторії медико-психологічних досліджень кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету, на рахунок вивчення значимості факторів, що впливають на формування міжстатевих стосунків у студентської молоді. Для цього була розроблена відповідна анкета «Біоритмічна сумісність».

В дослідженні приймали участь 80 студентів (40 – юнаків, 40 – дівчат) різних спеціальностей («Інженерна механіка», «Хімічна технологія», «Здоров'я людини», «Дизайн», «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування», «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка», «Професійна освіта», «Технологічна освіта», «Практична психологія», та ін.) у віці від 17 до 26 років. Участь у дослідженні брали одружені та неодружені студенти, переважна більшість студентів були не одружені.

Нами було використано електронний варіант програми «Біоритмічна гармонія», для того, щоб з'ясувати біоритмічну сумісність пари. Програма «Біоритмічна гармонія» була написана автором підручника «Біоритми. Або як стати щасливим» О. В. Квятковським, який був опублікований в 2010 році.

Для цього нам потрібно було лише дати народження двох людей – студентської пари. Для інтерпретації результатів ми використовували таку схему: 0–19% – повна несумісність; 20–36% – понижена сумісність; 37–73% – достатня сумісність; 74–100% – висока сумісність.

Аналіз результатів електронної програми «Біоритмічна гармонія» можна представити у вигляді гістограми, що зображена на рис. 1.

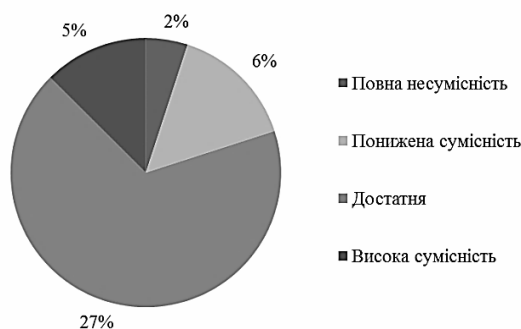


Рис. 1.

В ході аналізу результатів дослідження, було з'ясовано, що 10 пар з повною фізичною, емоційною або інтелектуальною сумісністю – розірвали стосунки. Тому ми вбачали за необхідність дослідити динаміку міжстатевих стосунків студентської молоді за допомогою «критерію  $\chi^2$ ». Критерій хі-квадрат може бути застосований для виявлення подібності або відмінності всередині однієї, але чисельно досить великої вибірки. У цьому випадку враховуються показники (а їх може бути два і більше), по яких і здійснюється порівняння.

Висунуто гіпотези:

H0: біоритмічна сумісність (фізична, емоційна, інтелектуальна) не впливає на формування та розвиток міжстатевих стосунків студентської молоді.

H1: біоритмічна сумісність (фізична, емоційна, інтелектуальна) впливає на формування та розвиток міжстатевих стосунків студентської молоді.

За даними дослідження міжстатевих стосунків студентської молоді за допомогою «критерію  $\chi^2$ » можна зробити висновок, що рівень фізичної, емоційної та інтелектуальної біоритмічної сумісності впливає на формування та розвиток міжстатевих стосунків студентської молоді, оскільки підтверджена гіпотеза H1.

На рисунках 2, 3 та 4 графічно зображено динаміку міжстатевих стосунків студентської молоді.



Рис. 2. Фізична сумісність.



Рис. 3. Емоційна сумісність.

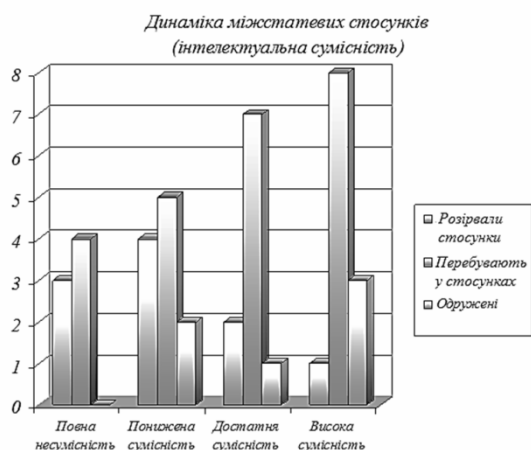


Рис. 4. Інтелектуальна сумісність.

**Висновок.** Дослідження підтвердило психофізіологічну обґрунтованість інтересів і потреб юнацтва в оволодінні знаннями про міжстатеві стосунки відповідно з віковими особливостями. Отримані результати дають змогу стверджувати, що чим вищий рівень біоритмічної сумісності, тим формування та розвиток міжстатевих стосунків студентської молоді буде більш ефективним. Переважна більшість стосунків студентської молоді будуються на достатній та високій біоритмічній сумісності. Значно менше відсотків випадає на повну несумісність або понижену біоритмічну сумісність.

Отже, вплив індивідуальних біологічних ритмів відіграє важливу роль у формуванні статевих стосунків. Різні групи людей, залежно від свого походження, соціального статусу, національності й багатьох інших факторів, дотримуються різних поглядів на вибір майбутнього супутника життя, але об'єднує їх всіх одне – найщасливіші й найбільш вдалі шлюби, у всіх країнах і за всіх часів уклалися й будуть укладатися тільки тоді, коли дві половинки одного цілого нарешті знайдуть один одного.

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ В РОБОТІ ПРАКТИКУЮЧИХ ПСИХОЛОГІВ

---

**Дацков А. В.**

*Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького*

### ВПЛИВ МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ НА АДАПТАЦІЮ КОМБАТАНТІВ У ПІСЛЯЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Мотиваційний підхід виявився дуже продуктивним при аналізі ролі мотивів і смислів у дезадаптації та відновленні порушеної саморегуляції в екстремальних і післяекстремальних умовах життєдіяльності. У нашому дослідженні під післяекстремальними умовами ми розуміємо умови мирного, буденного життя доекстремального періоду, в які повертаються комбатанти, які брали участь у бойових діях. В осіб, які успішно справляються з впливом екстремальної ситуації у післяекстремальний період, формується установка на активне подолання цієї ситуації, розвивається активна і свідомо саморегуляція. На першому етапі відбувається усвідомлення смислових утворень, які визначали життєдіяльність в екстремальній ситуації, на другому етапі – переосмислення ситуації та перебудова смислових відносин; на третьому – відновлення життєдіяльності зі зміною її спрямованості. Порушення смислової регуляції сприяють поглибленню стану дезадаптації, коли не відбувається саморегуляція на основі усвідомленого смислоутворення, зберігається захисне ставлення до екстремальної ситуації без її осмислення і переосмислення, формування нових смислових орієнтирів.

Сучасній науці набагато більше відомо про те, що робить людину страждаючою, дезадаптованою і дозволяє їй залишатися такою. Крім того, вивчаючи кінцеві стани переживання психічної травми, необхідно зробити акцент на сприйнятті страждаючої людини як «законсервованої» у своєму болю і таким чином припускати відсутність перспектив пошуку сенсу життя. Однак, згідно з екзистенційним підходом у психології, саме відчуття відсутності осмисленості і створює можливість і необхідність її пошуку. У цьому випадку до уваги береться ймовірність позитивного особистісного зростання, пов'язаного з переживанням вищих цінностей, таких як набуття осмисленості життя. Здатність особистості до активної протидії впливу екстремального агента пов'язана з категоріями мотивів та осмисленості життя особистістю. Максимально можливе задоволення актуальних потреб і збереження сенсу життя і ціннісних орієнтацій є важливим критерієм ефективності адаптації у післяекстремальний період (Василюк Ф. С., 1992).

Смислова сфера особистості – це особливим чином організована сукупність смислових утворень (структур) і зв'язків між ними, що забезпечує смисловою регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта в усіх її аспектах. Саме тому смислова сфера обумовлює стан адаптації та дезадаптації особистості. Однією з складових мотиваційно-смислової сфери є особистісні цінності – усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя. Саме вони визначають головні і відносно постійні відносини людини до основних сфер життя – до світу, до інших людей, до самої себе, дозволяючи особистості зберігати свою стійкість в умовах, що змінюються як вважають (Франк С., 1990; Франкл В., 1990). Ціннісні орієнтації найменше піддаються змінам.

Своє майбутнє людина моделює сама, перетворюючи досвід минулого у відповідності зі своїми цілями і ціннісними установками. Це означає, що вона сама визначає для себе зміст свого майбутнього. Стійке скорочення довжини тимчасової перспективи особистості, включення у тимчасову перспективу особистості домінуючих елементів з минулого призводить до стану дезадаптації. Це обмежує життя людини «у сьогодні», змушує змінювати плани на майбутнє, відмовлятися від досягнення певних давно намічених цілей, замінити їх більш доступними, що призводить до краху майже усіх основних життєвих планів, викликає агресивність, веде до фрустрації, що виявляється у людини у відчутті гнітчого напруження, тривоги, відчаю, гніву, сприяє зміні уявлення про майбутнє, дезадаптує особистість.

Однак перебування людини в екстремальних умовах тягне за собою не лише негативні зміни, але й дозволяє переосмислити колишні колись значущі життєві цінності, змушує «дорослішати», змінити проекти, плани майбутнього, порівнюючи їх з високими морально-етичними поняттями. Найважливіша функція смислових утворень полягає у тому, що будь-яка діяльність людини може оцінюватися і регулюватися з боку її успішності у досягненні тих чи інших цілей, так і з боку її моральної оцінки. Моральна оцінка не може бути дана «зсередини» самої діяльності, вона має на увазі іншу, позаситуативну опору, якою і стають смислові утворення, а у формі їхнього усвідомлення – особистісні цінності.

У післяекстремальних умовах відбувається зміщення ієрархічних зв'язків життєвих цінностей комбатантів з різною груповою належністю. У одних можуть відхилятися цінності щасливого сімейного життя, дружби, або знизиться значущість професії, інші вище за інші стануть цінувати матеріально забезпечене життя і суспільне визнання, а не розвиток і творчість, а треті будуть ігнорувати значущість здоров'я, активного діяльного життя. Усі вищеописані явища свідчать про стан їхньої дезадаптації.

Зауважимо, що так чи інакше, зміна особистісних цінностей, смислів передбачає критичну (екстремальну) ситуацію у життєдіяльності особистості, яка провокує просування шляхом переосмислення свого життя. Кризові періоди – закономірні етапи цього процесу, які здатні стимулювати як потужні особистісні злети, так і падіння.

Таким чином, мотиваційно-сміслова сфера особистості є основною у визначенні стану адаптації у післяекстремальний період життєдіяльності. Вона виявляє себе як стабільне джерело смислоутворення і мотивоутворення, реагує змінами на ситуативні чинники, обумовлюючи стани адаптації і дезадаптації. Максимально можливе задоволення актуальних потреб і збереження сенсу життя і ціннісних орієнтацій є одним з визначальних показників стану адаптації у післяекстремальний період. Цінності, мотиви і смисли, будучи стійкими конструктами, тим не менш, здатні переструктуруватися. Цей процес можуть ініціювати екстремальні і післяекстремальні ситуації, обумовлюючи переосмислення дійсності. При цьому екстремальна ситуація стимулює як потужні особистісні злети, так і падіння.

**Дацун О. В.**

*Національний авіаційний університет*

### **ОСОБИСТІСНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЕКСПЕРИМЕНТАТОРА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ**

Сучасні тенденції популяризації психолого-педагогічних знань підвищують загальний рівень обізнаності людини в психологічному просторі, спонукають її до активного проведення експериментальної роботи, втілення результатів психолого-педагогічних досліджень в широкий спектр життєдіяльності людини. Дана тенденція розповсюдження психолого-педагогічної активності серед безлічі переваг, має суттєвий недолік, а саме – зменшення особистісної відповідальності експериментатора за втілення результатів його діяльності.

В психологічній літературі термін «відповідальність» трактується як загальносоціологічна категорія, яка виражає свідоме ставлення особи до вимог суспільної необхідності, обов'язків, соціальних завдань, норм і цінностей. Відповідальність означає усвідомлення суті та значення діяльності, її наслідків для суспільства і соціального розвитку, вчинків особи з погляду інтересів суспільства або певної групи (Українська радянська енциклопедія : у 12 т. 2-е вид.). В широкому сенсі відповідальність розглядається як філософська або соціологічна категорія.

На жаль, на сучасному етапі розвитку психологічної практики стала популярною праця на «швидкий» результат, без урахування умов збереження цілісної гармонічної структури особистості, проведення науково-психологічної роботи не лише з результативними змінами динамічних показників, а й зі зверненням до особливостей досліджуваних, проведення прогнозування динаміки гармонічних соціально-психологічних змін для кожного учасника групи, та відстрочений моніторинг психологічного стану учасників після закінчення експерименту. Прийняття відповідальності експериментатора за результати досліджень можливе шляхом усвідомлення юридичної відповідальності за власну діяльність. Пропонуємо розглянути відповідальність експериментатора психолого-педагогічного дослідження в юридичній площині.

Аналізуючи основні закони, якими керуються психологи та педагоги в своїй роботі, а саме – Конституція України, Закон про освіту, Закон про вищу освіту, Кримінальний кодекс України та Кодекс України про адміністративні правопорушення, ми виокремили статті, що регулюють відповідальність при організації та впровадженні психолого-педагогічного дослідження.

В конституції України, як основному закону, яким керуються будь-яка людина нашої держави зазначається:

Стаття 3. Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю. Права і свободи людини та їх гарантії визначають зміст і спрямованість діяльності держави. Держава відповідає перед людиною за свою діяльність. Утвердження і забезпечення прав і свобод людини є головним обов'язком держави.

Стаття 23. Кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей, та має обов'язки перед суспільством, в якому забезпечується вільний і всебічний розвиток її особистості.

Стаття 28. Кожен має право на повагу до його гідності. Ніхто не може бути підданий катуванню, жорстокому, нелюдському або такому, що принижує його гідність, поводженню чи покаранню. Жодна людина без її вільної згоди не може бути піддана медичним, науковим чи іншим дослідкам.

Стаття 32. Ніхто не може зазнавати втручання в його особисте і сімейне життя, крім випадків, передбачених Конституцією України. Не допускається збирання, зберігання, використання та поширення конфіденційної інформації про особу без її згоди, крім випадків, визначених законом, і лише в інтересах національної безпеки, економічного добробуту та прав людини. Кожний громадянин має право знайомитися в органах державної влади, органах місцевого самоврядування, установах і організаціях з відомостями про себе, які не є державною або іншою захищеною законом таємницею. Кожному гарантується судовий захист права спростовувати недостовірну інформацію про себе і членів своєї сім'ї та права вимагати вилучення

будь-якої інформації, а також право на відшкодування матеріальної і моральної шкоди, завданої збиранням, зберіганням, використанням та поширенням такої недостовірної інформації. (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141)

Отже, Конституція України гарантує людині, що в будь-яких дослідженнях вона має право приймати участь лише за власної згоди, з повою обізнаністю про мету та можливі результати експериментальної роботи, а також зі збереженням конфіденційності інформації про її особу.

В Статті 21. Закону України про освіту «Психологічна служба в системі освіти» надається визначення психологічної служби в системі освіти. У системі освіти діє державна психологічна служба. Психологічне забезпечення навчально-виховного процесу в навчальних закладах здійснюють практичні психологи. За своїм статусом практичні психологи належать до педагогічних працівників (Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР), 1991, № 34, ст. 451). Таким чином, надалі до діяльності психолога висуваються ті самі вимоги, що і до педагогічного працівника.

В Статті 58. Закону України про вищу освіту «Обов'язки науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників» (пункт 1) стосовно проведення наукової роботи, зазначається, що науково-педагогічні працівники зобов'язані: 1) провадити наукову діяльність; 2) підвищувати професійний рівень, наукову кваліфікацію; 3) дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах; 4) розвивати в осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, самостійність, ініціативу, творчі здібності; 5) дотримуватися статуту вищого навчального закладу, законів, інших нормативно-правових актів. (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст. 2004).

В Кримінальному кодексі України наведено перелік злочинів ті покарань, стосовно наукової психологічної діяльності. Розділ II «Злочини проти життя та здоров'я особи» Стаття 142. «Незаконне проведення дослідів над людиною»: 1. Незаконне проведення медико-біологічних, психологічних або інших дослідів над людиною, якщо це створювало небезпеку для її життя чи здоров'я, – карається штрафом до двохсот неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або виправними роботами на строк до двох років, або обмеженням волі на строк до чотирьох років, з позбавленням права обіймати певні посади чи займатися певною діяльністю на строк до трьох років. 2. Дії, передбачені частиною першою цієї статті, вчинені щодо неповнолітнього, двох або більше осіб, шляхом примушування або обману, а так само якщо вони спричинили тривалий розлад здоров'я потерпілого, – караються обмеженням волі на строк до п'яти років або позбавленням волі на той самий строк, з позбавленням права обіймати певні посади чи займатися певною діяльністю на строк до трьох років або без такого. Стаття 145. Незаконне розголошення лікарської таємниці: Умисне розголошення лікарської таємниці особою, якій вона стала відома у зв'язку з виконанням професійних чи службових обов'язків, якщо таке діяння спричинило тяжкі наслідки, – карається штрафом до п'ятдесяти неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або громадськими роботами на строк до двохсот сорока годин, або позбавленням права обіймати певні посади чи займатися певною діяльністю на строк до трьох років, або виправними роботами на строк до двох років.

Розділ XVII «Злочини у сфері службової діяльності та професійної діяльності, пов'язаної з наданням публічних послуг» Кримінального кодексу України Стаття 366. «Службове підроблення» зазначає: 1) складання, видача службовою особою завідомо неправдивих офіційних документів, внесення до офіційних документів завідомо неправдивих відомостей, інше підроблення офіційних документів – караються штрафом до двохсот п'ятдесяти неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або обмеженням волі на строк до трьох років, з позбавленням права обіймати певні посади чи займатися певною діяльністю на строк до трьох років; 2) ті самі діяння, якщо вони спричинили тяжкі наслідки, – караються позбавленням волі на строк від двох до п'яти років з позбавленням права обіймати певні посади чи займатися певною діяльністю на строк до трьох років, зі штрафом від двохсот п'ятдесяти до семисот п'ятдесяти неоподатковуваних мінімумів доходів громадян. В Статті 367. «Службова недбалість» вказано: 1) службова недбалість, тобто невиконання або неналежне виконання службовою особою своїх службових обов'язків через несумлінне ставлення до них, що завдало істотної шкоди охоронюваним законом правам, свободам та інтересам окремих громадян, державним чи громадським інтересам або інтересам окремих юридичних осіб, – карається штрафом від двохсот п'ятдесяти до п'ятисот неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або виправними роботами на строк до двох років, або обмеженням волі на строк до трьох років, з позбавленням права обіймати певні посади чи займатися певною діяльністю на строк до трьох років; 2) те саме діяння, якщо воно спричинило тяжкі наслідки, – карається позбавленням волі на строк від двох до п'яти років з позбавленням права обіймати певні посади чи займатися певною діяльністю на строк до трьох років та зі штрафом від двохсот п'ятдесяти до семисот п'ятдесяти неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або без такого. (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 25–26, ст. 131).

Отже, приступаючи до організації психолого-педагогічного дослідження, експериментатор має усвідомлювати всю масштабність відповідальності як на морально-філософському, так і на юридичному рівнях. Одним із показників якості проведення експериментальної роботи, поруч з науковістю, новизною та значущістю дослідження, має бути ступінь прийняття відповідальності експериментатора за власну діяльність.

## **РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Сьогодні в Україні започатковані процеси реформування вищої освіти, які спрямовані на вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців. Ці питання достатньо інтенсивно досліджуються багатьма вітчизняними вченими (В. Кравець, В. Кремень, Н. Ничкало, Г. Терещук, В. Чайка та ін.).

На нашу думку, одним з шляхів вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців є оптимізація діяльності соціально-психологічної служби у вищих навчальних закладах. Такі служби давно успішно функціонують у багатьох зарубіжних ВНЗ (Козубовська І. В., Вашук Ф. Г., 2012). Що стосується України, то історія становлення психологічної служби ВНЗ, фактично, розпочалася ще в радянський період, коли вперше така служба була створена в 1977 році на базі Казанського державного університету (КДУ) при кафедрі педагогіки і психології. Її мета і завдання зводилися до формування і розвитку у студентів потреби і навичок самоврядування і самоконтролю в навчальній діяльності на всіх психологічних рівнях: 1) взаємин (міжособистісні стосунки між викладачем і студентом і між студентами в спільній діяльності); 2) поведінки (індивідуальна і колективна поведінка всіх учасників учбового процесу); 3) діяльності (власне учбова діяльність і її психологічна проблематика); 4) психічних станів (кожного з учасників учбового процесу). Ці рівні визначали конкретний зміст і форми роботи психологічної служби на той період в КДУ. Проте широкого розповсюдження психологічна служба у вищих навчальних закладах в період існування СРСР не отримала.

Системна робота із створення психологічної служби в освітній галузі розпочалася в Україні з 1991 р., коли в Інституті психології ім. Г. С. Костюка АПН України був створений новий підрозділ – Центр психологічної служби в системі освіти. У 1993 р. було розроблено і прийняте перше положення про психологічну службу системи освіти. 7 липня 1998 р. спільним наказом Міністерства освіти України та Академії педагогічних наук України було створено Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи як головну організацію психологічної служби, що здійснює методичне керівництво усією психологічною службою системи освіти. 23 квітня 2004 р. вперше в історії Української держави Колегія Міністерства освіти і науки України розглянула питання про стан і перспективи розвитку психологічної служби системи освіти. Колегія схвалила «Стратегію розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2008 р.». Саме 23 квітня вважається Днем практичного психолога в Україні. У квітні 2008 р. на засіданні Колегії Міністерства освіти і науки схвалено Концепцію розвитку психологічної служби системи освіти на період до 2012 р. У 2009 р. була прийнята нова редакція Положення про психологічну службу системи освіти України.

Безперечно, психологічна служба у ВНЗ є частиною психологічної служби системи освіти України і тісно зв'язана, насамперед, з шкільною психологічною службою. Як і в діяльності шкільного психолога, у ВНЗ психологічна служба теж працює за двома основними напрямками: актуальний і перспективний. Актуальний напрямок орієнтований на вирішення щоденних проблем, які виникають у навчально-виховному процесі, у формуванні особистості, її поведінки, спілкуванні. Перспективний напрямок спрямований на розвиток індивідуальності кожного студента, на формування його готовності до творчої діяльності в суспільстві. Завдання психологічної служби ВНЗ – створення психологічних умов для розвитку здібностей студентів, гармонійного формування їх особистості.

Звичайно, ці два напрямки взаємозв'язані і підпорядковані досягненню основної мети – формування психологічної готовності до життєвого самовизначення кожного студента.

Багато вчених основними в діяльності психологічної служби ВНЗ вбачають завдання психологічної підтримки і супроводу студентів у професійному розвитку і співвідносять технологію психологічного супроводу студентів з етапами професійного навчання: адаптацією, інтенсифікацією та ідентифікацією. На етапі адаптації (перший курс) – завдання психологічної служби полягає в наданні допомоги студентові в адаптації до нових умов життєдіяльності, що передбачає: діагностику готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів навчання, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок; допомогу в розвитку навчальних умінь і регуляції своєї життєдіяльності; психологічну підтримку першокурсників у подоланні труднощів самостійного життя і побудові комфортних взаємин з однокурсниками і педагогами; консультування першокурсників, що розчарувалися у вибраній спеціальності; корекція професійного самовизначення при компромісному виборі професії. На етапі інтенсифікації (другий і третій курси) функції психологічної служби зводяться до діагностики особистісного й інтелектуального розвитку, надання допомоги у вирішенні проблем, що виникають у взаєминах з однокурсниками і педагогами, а також в суто особистих стосунках. Відповідно тут необхідні технології розвиваючої діагностики, психологічного консультування, корекції особистісного і інтелектуального профілів. На етапі ідентифікації (четвертий і п'ятий курси) завдання психологічної служби полягають у наданні допомоги в знаходженні професійного поля реалізації себе, підтримці в осмисленні сенсу майбутньої життєдіяльності. Головне – допомогти випускникам професійно самовизначитися і знайти місце роботи (Зеєр Є. Ф., 2003).

Можна погодитися з таким підходом в цілому, проте зауважимо, що виокремлення етапів і, відповідно, специфіки психологічного супроводу, є дещо умовним, тому що на першому курсі у студентів часто виникають не тільки труднощі в адаптації, але й різні проблеми в особистому житті.

На сьогоднішній день в багатьох ВНЗ України функціонують психологічні служби, які мають певні здобутки в різних аспектах діяльності.

Певний досвід діяльності психологічної служби має Ужгородський національний університет, де Центр психологічної служби УжНУ був створений у 2008 році і спочатку функціонував на громадських засадах, що не стало перешкодою для його успішної діяльності, яка забезпечувалася в основному працівниками кафедри психології і педагогіки та кафедри соціології і соціальної роботи. У 2012 році структурний підрозділ отримав посади штатних працівників, що дозволило інтенсифікувати роботу Центру, який було перейменовано у Соціально-психологічну службу ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Сьогодні Соціально-психологічна служба УжНУ включає Центр соціологічних досліджень і Центр психологічної допомоги.

Метою діяльності Соціально-психологічної служби є створення оптимальних умов для успішного забезпечення навчально-виховного процесу у ВНЗ шляхом: а) надання психологічної допомоги студентам на різних етапах їх професійного становлення; надання психологічної допомоги викладацькому складу та працівникам ВНЗ у вирішенні професійних та особистісних проблем за їх запитом; в) проведення досліджень в галузі психології і соціології та управління соціальними процесами, створення і підтримання нормативно-методичної та інформаційної бази досліджень з метою підготовки пропозицій і обґрунтувань для розробки програм соціального розвитку університету та їх успішної реалізації.

Основними напрямками роботи Центру психологічної допомоги є: психологічний супровід професійного становлення студента; корекційно-профілактична діяльність; допомога у вирішенні індивідуальних проблем студентів; психодіагностична діяльність; психологічний супровід студентів з особливими потребами; робота з викладачами і працівниками університету.

Соціально-психологічна служба УжНУ співпрацює з органами охорони здоров'я, правоохоронними структурами, органами соціального захисту, з громадськими і благодійними вітчизняними і зарубіжними організаціями і сприяє повноцінному особистісно-професійному розвитку студентів; оптимізації навчального процесу; ефективній адаптації студентів-першокурсників; проводить консультування з різних питань; здійснює пропаганду здорового способу життя тощо.

Діяльність психологічної служби УжНУ в порівнянні з подібними структурами інших ВНЗ має певну специфіку. По-перше, крім інтенсифікації навчально-виховного процесу, велика увага зосереджена на роботі з молодими студентськими сім'ями (інформаційна робота з планування сім'ї, здорового способу життя, збереження репродуктивного здоров'я; семінари-тренінги «Підготовка до батьківства», «Попередження конфліктних ситуацій в родині», «Навички поведінки у конфліктних ситуаціях»; тематичні дискусії; індивідуальні і групові бесіди, консультації; консультування вагітних, які навчаються в університеті тощо).

По-друге, значна робота здійснюється зі студентами з обмеженими можливостями. В УжНУ відкрито перший на Закарпатті комп'ютерний клас для незрячих студентів. Спеціальне програмне забезпечення допомагає цим людям активно навчатися. Програмне забезпечення можна копіювати, встановлювати на інших комп'ютерах. Воно зручне у користуванні. Згодом комп'ютерна програма вдосконалюватиметься, крім елементарних операцій «завучать» описи зображень та функціонуватимуть більш складні технічні процеси. Також на вході до основного корпусу університету був встановлений метроном, що полегшує орієнтацію незрячим студентам.

Не можна не згадати про роботу соціально-психологічної служби зі студентами-іноземцями. В Ужгородському національному університеті навчається близько 400 студентів із зарубіжних країн. Більша частина – це студенти, які прибули на навчання з Індії. Фахівцями соціально-психологічної служби була розроблена спеціальна анкета на англійській мові і розповсюджена серед іноземних студентів. Анкетування, а також індивідуальні бесіди зі студентами дозволили виявити основні труднощі адаптації іноземних студентів до життя і навчання в українському ВНЗ і вжити відповідних заходів.

Важливим аспектом роботи психологічної служби УжНУ є розвиток волонтерського руху. У волонтерському русі дуже багато позитивних аспектів, які варто використати у професійній підготовці майбутніх фахівців, зокрема соціальних працівників, психологів, педагогів. Волонтери – це не тільки люди-альтруїсти, вони працюють заради здобуття досвіду, спеціальних знань і навичок, установа важливих особистісно-професійних контактів. Волонтерство дозволяє людині в значній мірі реалізувати почуття особистої громадянської відповідальності. Водночас, волонтерство – це важлива сходинка для подальшого професійного розвитку.

Досвід роботи соціально-психологічної служби свідчить, що її цілеспрямована діяльність може суттєво сприяти підвищенню ефективності навчально-методичної і виховної роботи ВНЗ, повноцінному професійному і особистісному розвитку студентів на всіх етапах навчання, формуванню у студентів здібностей до саморозвитку і самовиховання, вихованню соціально-активної особистості.



**Корчакова Н. В.**

*Інститут філософської освіти і науки*

*Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*

## **ВИВЧЕННЯ ОНТОГЕНЕТИЧНИХ АСПЕКТІВ РОЗВИТКУ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ**

У широкому розмаїтті гуманістично спрямованих наукових досліджень можна виокремити дві лінії аналізу: вивчення деструктивних тенденцій соціально-психологічного розвитку особистості та простеження закономірностей розгортання передумов позитивних форм поведінки. Кожна з цих ліній має унікальну значущість для наукового пізнання та психолого-педагогічної практики, зосереджуючись при цьому на різних аспектах становлення особистості. Вивчення відхилень у соціальному становленні особистості слугує передумовою розробки ліній профілактики, своєчасної корекції негативних тенденцій у розвитку особистості. Знання закономірностей розгортання конфліктності, агресивності, девіантності дозволяє розробляти превентивні заходи із врахуванням механізмів їх виникнення. Дослідження питань становлення позитивних форм поведінки мають інше функціональне навантаження. Саме вони виявляють природні ресурси людини, пов'язані з процесами її успішної соціалізації, забезпечують основу для розробки програм стимулювання позитивних соціально-психологічних структур особистості у відповідності до вікових особливостей. Одним із сучасних напрямків досліджень другої груп є вивчення онтогенетичних особливостей просоціальної поведінки. Просоціальна поведінка – унікальний психологічний феномен, сутність якого полягає у здатності людини надавати дієву підтримку іншим у формі допомоги, співчуття, обміну матеріальними чи інформаційними ресурсами. Це система активних і реактивних відповідей людини на потреби Інших, метою яких є їх благополуччя. Просоціальна поведінка надзвичайно різноманітна. Її об'єднуючими характеристиками виступають: добровільність дій, їх спрямованість на іншу людину, сприяння у вирішенні мети Іншого чи його емоційна підтримка.

Як науковий напрямок, вивчення генезису просоціальної поведінки викристалізувався лише у останні десятиріччя. На даний час виконано ряд наукових досліджень, присвячених кожному із основних різновидів просоціальних форм сприяння. Зокрема питання генезису інструментальної допомоги ми знаходимо у роботах німецьких, англійських та американських психологів (Paulus M., 2015; Hammond S. I., 2014; Svetlova M. et al., 2010; Warneken F., Tomasello M., 2007, 2008; Kim S. et al., 2014). Питання справедливого розподілу ресурсів, дарування висвітлюється у роботах Sloane S., (2012), Sommerville J. A. (2013), LoBue V. et al., (2011). Розвиток емоційних проявів просоціальності у формі співпереживання та співчуття ми знаходимо в роботах Eisenberg N. et al. (2009). Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що онтогенетичні аспекти просоціальної поведінки і просоціальності вивчаються з точки зору розвитку її когнітивних основ, становлення мотиваційної складової, формування афективно-емпатійних реакцій. У той же час необхідно визнати, що вивчення генезису просоціальної поведінки створює можливість для аналізу більш широкого спектру поведінкового та емоційного функціонування особистості, чіткішого простеження суміжних проблем: становлення гуманних стосунків, розвиток соціальних емоцій та соціального інтелекту, формування основ нормовідповідності та моральності. Дослідження корелятив дитячої просоціальної поведінки відкриває багато чисельні паралельні і повздовжні зв'язки з маркерами психосоціальної адаптації та позитивного функціонування. Зокрема встановлено зв'язок з моральним розвитком, емпатією, академічною та професійною успішністю. До того ж мова йде не лише про зв'язок з позитивними соціально-психологічними тенденціями, але й певними поведінковими відхиленнями, зокрема такими як агресія, тривожність чи депресія.

Вивчення генезису просоціальної поведінки та просоціальності передбачає простеження динаміки процесу, його особливостей, механізмів, детермінації впродовж онтогенезу. Аналіз тематичного простору розробки проблеми вікового розвитку просоціальної поведінки дозволяє говорити про те, що на даний час існує багато ліній її експериментального вивчення. Основними критеріями об'єднання, на нашу думку, є вік, тип просоціальної поведінки, сфера психіки, яка вивчається з точки зору детермінуючої основи, констатувально-формульована мета, зв'язок з іншими особистісними тенденціями розвитку.

Згідно першого критерію можна виокремити дослідження, які присвячуються зародженню просоціальної поведінки у ранньому дитинстві (Burns M., 2014; Fehr E., 2008; Hay D. F. et al., 1999, Preusse K., 2005; Warneken F., 2013); роботи, що аналізують розвиток тенденцій у дошкільному та молодшому шкільному віці (Павелків Р. В., Корчакова Н. В., 2013; Bateman A., 2008; Baumard N., 2012; Blakea P. R., 2010; Burkart J. M., 2013), дослідження просоціального розвитку у підлітковому та юнацькому віці (Журавльова Л. П., 2007; Eisenberg N., et al. 2005; Alessandri G., 2014; Bang H., 2013; Carlo G., 2002). Зазначимо, що дослідження просоціального розвитку у період дорослості проводяться швидше під кутом зору професійної чи соціальної активності (Anik J., 2009; Bekkers R., 2007; Mičák Z., 2011), ніж аналізу дії вікового критерію. За критерієм типу просоціальних самовиявів можна виокремити роботи присвячені розвитку допомагаючих стратегій, дослідження особливостей обміну та щедрої поведінки і, нарешті, форм емоційного сприяння. Згідно третього критерію можна виокремити лінію аналізу когнітивних основ поведінки (Carlo G., 2011; Cassidy K. W., 2003; Eisenberg N., 2014; Heiphetz L., 2014; Kartner J., 2010), розвитку емпатії (Bischof-Köhler D., 2012; Hepach R., 2013; Hoffman M. L., 2000), становлення поведінкових

просоціальних стратегій (Caroli M. E., 2014). Критерій констатувально-формуальної мети дозволяє здійснити класифікацію досліджень у відповідності до змісту основного завдання: встановити певні закономірності (Garaigordobil M. A., 2009; Padilla-Walker L., 2014) чи спланувати програми подальшого стимулювання чи коригування просоціального розвитку (Arnold N., 2014; Cho Mei-Fang; Elksnin L., 2002; Hastings P., 2007; Kärtner J. 2012; McClelland M., 2009). Критерій зв'язку з іншими особистісними стратегіями дозволяє виокремити із загального кола досліджень ті, що спрямовані на встановлення взаємозв'язку просоціального феномену поведінки з іншими аспектами життєдіяльності: академічна успішність (Carpara G., 2002) особливості стосунків з однолітками (Hair E. C., 2002; Junttila N. 2010), стать (Hine V., 2013), відхилення у стані здоров'я та інвалідність (Kim H., 2013).

Можна зазначити, що питання вікового розвитку просоціальної поведінки вирішуються відносно усіх вікових етапів онтогенезу. У той же час необхідно визнати, що найбільш інтенсивні розробки в останні роки здійснюються щодо первинних форм функціонування просоціальності. Основними питаннями, яким присвячені дослідження є: вивчення особливостей мотиваційних спонук, які стимулюють ранні прояви допомоги; розуміння дітьми необхідності просоціальної поведінки та їх очікування у сфері інструментальної допомоги й обміну; аналіз ролі соціального досвіду у розумінні і генерації дитячих просоціальних відповідей. По-різному пояснюючи природу ранніх проявів просоціальності вчені приходять до спільної думки, про необхідність використання онтогенетично ранніх можливостей для розвитку зрілих форм соціальної поведінки.

Проведений аналіз вказує на те, що в останні десятиліття поступово відбувається процес зміщення фокусу наукових досліджень з вивчення негативних соціально-психологічних явищ (агресії, деструктивної поведінки та ін.) на всебічний аналіз феноменів, що складають гуманістичну сутність людини, реалізують її глибинні соціальні потреби – належати до групи, надавати та отримувати підтримку з боку інших людей. Серед всієї різноманітності таких явищ особливе місце займає феномен просоціальності та його онтогенетичні аспекти.

**Кравченко К. В.**

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»*

#### **ПОТЕНЦІАЛ СІМЕЙНИХ РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ДИТИНИ**

Для будь-якого історичного періоду важливим є передача набутого досвіду попередніми поколіннями своїм нащадкам. Це стосується всіх сфер та інституцій суспільного устрою. Вплив сучасних трансформаційних процесів у суспільстві в одних сферах життєдіяльності проявляється миттєво, а в інших – дає про себе в знаки не прямо і безпосередньо, а переломлюються крізь призму індивідуальних психологічних особливостей та специфіку взаємовідносин людей. Соціальним інститутом, який увібрав сукупність суспільних відносин, є сім'я. Саме в сім'ї складаються особливі психологічні умови, які впливають на когнітивні та особистісні характеристики її членів. Однак у сучасну добу спостерігається зростання конфліктності взаємин, зниження задоволеності сімейним життям, послаблення згуртованості сім'ї, міцності шлюбу та ін. Досить розповсюдженою є амбівалентність уявлень і відношення до покоління прабатьків. Стереотипно негативне відношення до старості і людей похилого віку взагалі (ейджизм) і позитивне відношення до прабатьків як родичів. Зазнають змін стереотипи ідентифікації особистості та ціннісного сприйняття людьми один одного, рольової взаємодії членів сім'ї. Тому нагальним є різноаспектне вивчення сім'ї. Це, в свою чергу, дозволить з'ясувати загальні закономірності суспільного розвитку.

Стан сучасних сімей вивчали Ю. Альошина, Т. Афанасьєва, І. Гребенніков, С. Голод, І. Дубровіна, Т. Димнова, Б. Кочубей, М. Мацьковський, В. Сисенко, В. Титаренко, І. Хмарук та ін. Науковці досліджували особливості поведінки людини та її взаємодію з оточуючими, зокрема в сім'ї. Визначали причини, мотиви та глибинні неусвідомлені фактори розлучення; шляхи підвищення адаптивних можливостей подружжя. Так, Т. Димнова запропонувала підвищувати адаптивні можливості подружжя через посилення самосвідомості: переструктурування ієрархії установок, усвідомлення дезадаптивних і стресогенних форм поведінки, психологічного захисту; усвідомлене попередження емоційного залучення в ситуації, що провокують активізацію несвідомого психічного та подальший розвиток деструктивних форм взаємодії.

Наукові пошукування (Л. Баландіна, Е. Ейдемільлер, С. Жукова, І. Мацькевич, О. Михайлова, А. Нестерова, І. Парфенюк, І. Хамітова та ін.) були зосереджені на вивченні впливу конфігурації сім'ї на індивідуальність дитини; взаємин у сім'ї та сприйнятті членами сім'ї один одного як фактора розвитку та становлення особистості, вікової специфіки цих взаємин.

Перші уявлення про себе, про інших людей, про оточуючий світ, про моральні категорії – добра і зла, гарне і погане, правильно і неправильно – дитина отримує у сім'ї. Опанування дитиною поведінкових навичок також відбувається у сім'ї. Отже, сім'я виступає тією константою, яка, проходячи через всю життєдіяльність людини, задає контекст, що дозволяє найбільш адекватно зрозуміти причину вчинених нею

вчинків. У сім'ї закладаються основи тієї особистості, з проявами якої ми активно взаємодіємо постійно або епізодично в професійній, політичній, економічній та інших сферах.

Джерелом життєвої енергії особистості в різних (нормальних, складних, екстремальних або кризових) ситуаціях виступає таке складне утворення як психічний ресурс. Він може бути зовнішнім по відношенню до людини (надається йому різними соціальними інститутами) або внутрішнім (належить до певних можливостей психіки). Будь-які зовнішні ресурси опосередковуються внутрішніми можливостями особистості, які забезпечують актуалізацію зовнішніх ресурсів, їх переорієнтацію на власні потреби, перетворення із зовнішніх можливостей у внутрішню здатність долати небажані події або обставини.

При певному рівні духовного взаєморозуміння при неодмінному збереженні та підтвердженні індивідуальних потреб кожного з подружжя, людина здатна отримати реальні стимули для росту, розвитку, у важкі хвилини знайти необхідну емоційну підтримку, розуміння, знайти нові смисли свого життя тощо. У любові, в турботі про партнера, в задоволенні його потреб вона знаходить себе, черпає натхнення для досягнення успіхів у різних сферах свого буття.

Отже, потенціал сімейного ресурсу надає можливість усвідомлено, компенсаторно, гнучко, корисно, адекватно використовувати ресурс батьківської любові, особистих досягнень, безпеки і очікування майбутнього, особливості варіативності рівня їх затребуваності у батьків. Зростаючи в сім'ї, дитина безпосередньо опиняється у вирії взаємодії суб'єктів, які представляють різні покоління та демонструють взаємозв'язок між ними, індивідуальна свідомість яких пам'ятає як регулювати свою поведінку залежно від психологічного відношення до об'єкту та передавати соціальні знання. Сукупність знань про членів сім'ї старших поколінь, їх життя та особистісні особливості, а також сімейні традиції, правила, ритуали, фіксовані в сімейній пам'яті, усвідомлено чи неусвідомлено передаються із покоління в покоління як сімейний нарратив. Ресурсність спілкування з старшими членами родини, уявлення про них пов'язані з різноманітною соціальною підтримкою, яку вони надають, і процесом соціального наслідування, усвідомленої та неусвідомленої ідентифікації з ними в особистих рисах і поведінці. Результатом цього стає покращення емоційного стану та розуміння складної життєвої ситуації, посилення Я-концепції та позитивного образу Я, збереження і підтримка контактів із оточуючими.

**Кулешова О. В.**

*Хмельницький національний університет*

## **УМОВИ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ**

Особливу актуальність набуває робота психолога з учнями, які закінчують початкову школу. Це пов'язано з тим, що на межі 4 і 5-х класів учнів чекає суттєва зміна соціальної ситуації навчання. Перехід з початкової до середньої ланки традиційно вважається однією з найбільш педагогічно складних шкільних проблем, а період адаптації в 5 класі – одним з найважчих періодів шкільного навчання. Проте для визначення можливих шляхів і засобів вирішення проблем «перехідного періоду» необхідно визначити, які психологічні новоутворення молодшого школяра – майбутнього п'ятикласника забезпечать успішну адаптацію до системи навчання в середній ланці, створюючи також і перспективи подальшого особистісного розвитку.

У психолого-педагогічній літературі часто школярам перехідного віку з молодшої до середньої школи, приписують риси або десятирічних дітей (молодших школярів), або дванадцятирічних (підлітків). Як справедливо зазначає Г. А. Цукерман, вік 10–12 років виявився «нічиєю землею» у віковій психології (Цукерман Г. А., 2010). З одного боку, перебуваючи в докризовій фазі, діти стають некерованими, але одночасно вони дивовижно гнучкі, пластичні, готові до змін і відкриті для співробітництва. Велику увагу психологічним особливостям 10–12-річних дітей надавалось в зарубіжній психології (Ж. Піаже, З. Фройд, Е. Еріксон).

У когнітивному розвитку в 10–12 років почався перехід від стадії конкретних операцій до стадії формальних операцій, що характеризується перевагою гіпотетико-дедуктивного підходу у вирішенні завдань над емпірико-інтуїтивним, появою здатності виробляти стратегії пошуку та організації інформації тощо. Хоча мислення учнів цього віку ще не настільки абстрактне і системне, як у більш старших школярів, воно помітно відрізняється від мислення молодших школярів: воно **рефлексивне**, тобто учні здатні усвідомлювати процеси свого мислення, розумові, мовленнєві та мнемонічні стратегії.

Розвиток рефлексії позначається і на **особистісних перетвореннях** школяра: у дитини складаються свої власні уявлення щодо академічних, атлетичних здібностей, а також щодо фізичних та особистісних характеристик, що визначають популярність серед однолітків.

Переорієнтація багатьох аспектів ідентифікації з батьків на однолітків, почуття дорослості, яке зароджується, призводить до так званого соціально-психологічного експериментування з власною ідентичністю, що дозволяє припустити, що саме таке експериментування є провідною діяльністю в допідлітковому віці.

З точки зору **психофізичного розвитку** вік 10–12 років називають предпубертатним. Перехідний стан до кризи характеризується й особливою емоційністю. У цьому віці переважають ситуативно

обумовлені емоції, більш низька самооцінка. Проте, незважаючи на дещо негативний фон розвитку дитини в допідлітковому віці, дослідження, аналізовані Г. А. Цукерман, показали, що *явища дезадаптації при переході до середньої школи пов'язані у учнів не з психофізіологічними факторами, а з соціально-психологічними (наприклад, тип шкільного навчання).*

Отже, для грамотного планування профілактичної роботи психолога необхідно спиратися на сильні сторони учня, представлені в **основних психологічних новоутвореннях**. Такими новоутвореннями є.

1. Довільність, усвідомленість та інтелектуалізація всіх психічних процесів, їхнє внутрішнє опосередкування.

2. Усвідомлення своїх власних змін, розвиток рефлексії (Широкова Г. А., 2010).

Центральне і найважливіше, на думку цілого ряду авторів, психологічне новоутворення – це так зване **«почуття дорослості»** як результат усвідомлення своїх змін, розвитку рефлексії у сфері самосвідомості. Виявлятися це новоутворення має в наступному:

1. **Нова особистісна позиція по відношенню до навчальної діяльності.** Передумовою успішної адаптації до навчання в середній школі є розв'язання головного завдання навчання школяра – стати *суб'єктом власної навчальної діяльності*: прийняти і зрозуміти сенс навчання для себе, навчитися усвідомлено здійснювати вольові навчальні зусилля, цілеспрямовано формувати і регулювати навчальні пріоритети, займатися самоосвітою тощо. Провідним навчальним мотивом у цьому випадку для п'ятикласника стане мотив власне пізнавальний.

2. **Нова особистісна позиція по відношенню до школи та педагогів.** Нове ставлення до школи – це перш за все відповідальна усвідомлена позиція школяра, позиція суб'єкта внутрішньошкільних відносин. Інше ставлення до педагогів полягає в переході від чисто рольових, конформних з боку дитини відносин до відносин міжособистісних. Школяреві доведеться зайняти самостійну, багато в чому рівноправну позицію і навчитися поєднувати її з повагою до думки старшого.

3. **Нова особистісна позиція по відношенню до однолітків.** Внутрішнє життя класу починає формуватися і розвиватися автономно від впливу дорослих. Від дитини вимагається певна соціальна зрілість, конструктивність у взаєминах для того, щоб обійняти в новій соціальній мікроспільноті певне статусне положення, що її влаштовує, налагодити стійкі емоційні зв'язки з однолітками.

Формуванню цих позицій учнів сприяє психологічна робота з розвитку навичок спілкування, підвищення рівня соціальної зрілості в спеціально організованих тренінгах.

У цілому *передумови готовності дитини до переходу до навчання в середній школі можна представити у психолого-педагогічному статусі п'ятикласника (табл. 1).*

Таблиця 1

**Психолого-педагогічний статус п'ятикласника (Істратова О. М., 2010)**

<b>Психологічні параметри шкільного статусу дитини</b>	<b>Психолого-педагогічні вимоги до змісту і рівня розвитку даних характеристик</b>
1. Пізнавальна сфера: 1.1. Довільність психічних процесів	Високий рівень навчальної активності, самостійності. Прийняття цілей, заданих учителем. Самостійна організація діяльності в рамках навчальних або інших цілей, заданих вчителем. Визначення важливості та послідовності цілей у рамках конкретної навчальної ситуації. Підтримання уваги на навчальній задачі.
1.2. Рівень розвитку мислення	Володіння прийомами встановлення причинно-наслідкових зв'язків між навчальними та життєвими поняттями.
1.3. Сформованість найважливіших навчальних дій	Орієнтація на всю систему вимог завдання. Володіння навичками застосування логічних операцій: виділення суттєвих ознак, узагальнення, класифікація тощо. Систематизація знань, перенесення навчальних навичок.
1.4. Рівень розвитку мовлення	Розуміння змісту понять і промови, зверненої до школяра. Використання мовлення як інструменту мислення (складнопідрядні конструкції в усній та письмовій мові, зв'язне викладення своїх ідей, використання доказів). Грамотність і багатий словниковий запас усного мовлення.
1.5. Рівень розвитку тонкої моторики	Зрозумілість письма. Акуратність оформлення письмових робіт. Здатність до різних видів ручної праці.
1.6. Розумова працездатність і темп розумової діяльності	Збереження навчальної активності і працездатності протягом всього уроку. Адаптація до навчального навантаження. Здатність працювати в єдиному темпі з усім класом.
2. Особливості поведінки і спілкування школярів 2.1. Взаємодія з однолітками	Володіння прийомами і навичками міжособистісного спілкування з однолітками: встановлення дружніх стосунків; готовність до колективних форм діяльності; уміння самостійно вирішувати конфлікти мирним шляхом. Здатність до глибоких емоційних прихильностей (дружбі).

<b>Психологічні параметри шкільного статусу дитини</b>	<b>Психолого-педагогічні вимоги до змісту і рівня розвитку даних характеристик</b>
2.2. Взаємодія з педагогами	Встановлення адекватних рольових відносин з педагогами на уроках і поза уроків. Вияв поваги до вчителя. Здатність до встановлення міжособистісних відносин з педагогом.
2.3. Дотримання соціальних і етичних норм	Прийняття і виконання шкільних та загальноприйнятих норм поведінки і спілкування.
2.4. Поведінкова саморегуляція	Довільна регуляція поведінки та природної рухової активності у навчальних ситуаціях і під час позаурочної взаємодії з однолітками і дорослими. Стимування мимовільних емоцій і бажань. Здатність до відповідальної поведінки. Моральна регуляція поведінки.
2.5. Активність та автономність поведінки	Активність і самостійність в пізнавальній і соціальній діяльності.
3. Особливості мотиваційно-особистісної сфери:	Орієнтація на засвоєння способів отримання знання. Виявлення інтересу до закономірностей, принципів. Перевага складних завдань.
3.1. Наявність і характер навчальної мотивації	Наявність мотиву самоосвіти, представленого інтересом до додаткових джерел знань.
3.2. Сталий емоційний стан у школі	Відсутність виражених протиріч між: – вимогами школи (педагога) та батьків; – вимогами дорослих і можливостями дитини.
4. Особливості системи ставлень школяра до світу та самого себе:	Емоційно-позитивне сприйняття дитиною системи своїх стосунків з однолітками. Орієнтація на думку товаришів.
4.1. Стосунки з однолітками	
4.2. Стосунки з педагогами	Емоційно-позитивне сприйняття дитиною системи своїх стосунків з педагогами та вихователями.
4.3. Ставлення до значущої діяльності	Емоційно-позитивне сприйняття школи та навчання. Розуміння сенсу навчання «для себе».
4.4. Ставлення до себе	Стійка позитивна самооцінка.

Таким чином, передумовами успішної адаптації та подальшого навчання дитини в середній школі є наявність у реальному психолого-педагогічному статусі чотирикласника основних рис статусу учня 5-го класу.

**Левицька Т. Л.**

*Хмельницький національний університет*

### **КРИЗОВА ІНТЕРВЕНЦІЯ В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОМУ ПРОЦЕСІ**

Екстремальні ситуації, що призводять до серйозних негативних наслідків, тобто ситуації загрози втрати здоров'я або життя, викликають травматичні кризи. Подібні події суттєво порушують базове почуття безпеки людини і можуть призводити до розвитку болісних станів – травматичного і посттравматичного стресу, інших невротичних і психічних розладів. Кожна криза характеризується індивідуальними притаманними тільки їй особливостями, відповідно, використовуються різні види допомоги і вибираються різні профілактичні заходи (Ромек В. Г., 2004).

Людина, котра знаходиться в кризовому стані, досить часто не бачить виходу з проблемної ситуації. Водночас, переживання кризи це не лише почуття безвихідності, що спричиняє за собою важкі переживання, з іншого боку – у цей момент людина максимально відкрита новому досвіду. Як в окремого індивіда, так і в сім'ї завжди є внутрішній ресурс, однак до нього не завжди є (або не завжди можна знайти) доступ. Саме тому необхідно допомогти клієнту (сім'ї) в розкритті свого внутрішнього потенціалу – в цьому і суть психосоціальної допомоги (Вольнова Л. М., 2012).

Кризова інтервенція – це психологічна допомога людині, що перебуває в стані кризи. Вона базується на принципах короткостроковості, реалістичності, особистісної залученості професіонала або добровольця кризової допомоги та симптомо-центрованого контролю (Малкіна-Пих І. Г., 2006).

Ведучими методами кризової інтервенції є кризове консультування та кризова психотерапія. Крім того, в кризову інтервенцію може бути включена екстрена психологічна допомога безпосередньо відразу після екстремальної ситуації (кримінальний напад, розбій, грабїж і т.д.).

Основні принципи кризової інтервенції (Малкіна-Пих І. Г., 2006; Вольнова Л. М., 2012):

1. *Емпатійний контакт*. Це найважливіша умова кризової допомоги. Співпереживання і розуміння психологічного стану іншої людини – це найпростіше і найскладніше. З встановлення емпатійного контакту починається кризове втручання.

2. *Невідкладність*. Кризове втручання характеризується невідкладністю та терміновістю.

3. *Високий рівень активності консультанта*. Консультант повинен проявляти максимальну активність у встановленні контакту з людиною, що переживає кризу, і в зборі інформації, щоб якомога швидше оцінити ситуацію і намітити план дій.

4. *Обмеження цілей*. Найближча мета кризової інтервенції – запобігання катастрофічних наслідків. Основна ціль – навчання адаптивним способам подолання кризи та відновлення психологічної рівноваги.

5. *Підтримка*. При роботі з подолання кризи консультант (доброволець, психолог, психотерапевт) у першу чергу забезпечує клієнтові підтримку.

6. *Фокусування на основній проблемі*. Кризове втручання повинно бути достатньо структурованим, щоб допомогти зосередитись на основній проблемі, що призвела до кризи.

7. *Повага*. Переживаючи кризу людина сприймається консультантом як знаюча, компетентна, незалежна, яка прагне знайти упевненість в собі, здатна зробити самостійний вибір.

Кризова допомога повинна бути реалістичною і цілеспрямованою, тому її загальна стратегія може будуватися за типом навчання стратегії вирішення проблем.

Програма кризової допомоги як моделі вирішення проблем включає наступні етапи (Малкіна-Пих І. Г., 2006).

1. Виявлення проблеми. Завдання кризового консультанта – допомога у проясненні центральної проблеми кризи. Якщо криза викликана травматичною подією, необхідно відновити картину події і допомогти потерпілому пояснити травматичні події. При травматичній кризі на першому етапі допомоги також важливо максимально прояснити ситуацію, «що саме є проблемою». Важливо зрозуміти, що, де, як і в якій послідовності відбувалося, щоб упорядкувати картину травматичної події. Цю вкрай необхідну процедуру – «дебріфінг» – важко висловити одним словом, так як крім розпитування в це поняття входять інформування і емпатійне вислуховування. Метою дебріфінга є емоційне відреагування і когнітивне структурування, що є необхідним для відновлення у постраждалих почуття контролю над подіями, які відбуваються.

2. З'ясування дій людини, що переживає кризу. Важливо дізнатися, що вже робилося для вирішення проблеми. Питання «Що вам вдалося зробити для покращення ситуації (свого стану)?» і подібні йому відображають упевненість консультанта в тому, що людина може відновити контроль над подіями і знайти вихід з кризи. Це допомагає також переосмислити подію. Людина, що переживає кризу, захоплена сильними емоціями, вона може відчувати страх, відчай, розгубленість. Її здатність ясно мислити блокована. Одна з цілей прояснення подій і дій – зменшення емоційної напруги клієнта і допомога у відновленні здатності до раціонального мислення.

3. Допомога в пошуку шляхів виходу з кризи. Іноді варто почати з дуже маленької цілі, головне, щоб вона була реальною, досяжною. На перших порах дуже важливо просто змінити емоційний стан людини, що переживає кризу, підвищити активність або, навпаки, заспокоїти її. Послідовно обговорюються всі можливі варіанти поведінки людини в найближчі дні: «Що ви будете робити через годину, сьогодні ввечері?» і т. п. Дуже корисно скласти конкретний план дій на період до наступної зустрічі («антикризовий план»), але, якщо це не вийде, не слід форсувати події, примушуючи людину зробити більше, ніж вона може в даний момент. Будь-які зайві інтервенції можуть призвести до зростання почуття безпорадності і безвиході. Важливо пам'ятати, що самооцінка людини, яка переживає кризу, часто різко знижується. Тому слід подбати, про її відновлення, свідомо не пропонуючи будь-які зразки ефективної поведінки як приклад, так як це може посилити тривогу і відчуття слабкості клієнта. Спільно обговорюються можливі негативні та позитивні наслідки намічених дій, вибираються найбільш практичні варіанти. У результаті кризового втручання людина повинна усвідомити, що вона самостійно вирішила свої проблеми, а не отримала готові «рецепти» поведінки від фахівців, тільки в цьому випадку психотерапевтична допомога не обмежується виведенням клієнта з кризи, а посилить адаптаційні можливості особистості, послужить профілактиці кризових станів в майбутньому. Таким чином, на етапі кризової інтервенції позиція психотерапевта повинна бути скоріше партнерською, ніж директивною, а методи впливу – непрямими і м'якими.

Отже, загальним змістом описаної стратегії дій є допомога в розумінні сенсу того що сталося, тобто в «побудові» суб'єктивної теорії кризової події, у відновленні почуття контролю над своїм життям, відновленні реалістичної самооцінки.

Також важливо пам'ятати, що кризовим консультантам слід розумно регулювати навантаження і темп своєї роботи, щоб не опинитися розчавленими. Якщо консультант відчуває себе розбитим, йому самому знадобиться кризова інтервенція. Це не жарт. Насправді, кризове консультування фахівців, що працюють в надзвичайних ситуаціях, стає все більш і більш поширеним. Хоча немає нічого ганебного в тому, що кризовий консультант потребує кризової інтервенції – завжди, коли це можливо, нам слід намагатися уникати таких перевантажень. Кризовий консультант повинен дозувати навантаження, регулярно харчуватися, як слід відпочивати, консультуватися з колегами і обговорювати (з колегою або супервізором) випадки, які викликають особливо сильну напругу або виводять з душевної рівноваги.

## ПСИХОЛОГИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРЕМЕН. АДАПТАЦИЯ К ПЕРЕМЕНАМ В КАРЬЕРЕ

Идея развития, трансформации жизни и человека, изменчивости и текучести мира, пожалуй, одна из первых сформулированных людьми идей. Существование человека в условиях непрерывных перемен, как в объективной действительности, окружающей его, так и во внутренней, субъективной картине мира определяет необходимость изменения себя и своего окружения в желаемом направлении. Решению проблем перемен традиционно предоставляется глубокий экзистенциальный смысл, проявляющийся в тысячелетней истории поисков идеалов, путей и методов достижения счастья, покоя, совершенства в профессиональной и личной сферах. Жизнь современного человека динамична как никогда и поэтому полна перемен. Окончание школы, вуза, свадьба, рождение ребенка, смена должности работы или места жительства... Перемены, как положительной направленности, так и негативные, происходят в течение всей жизни. Иногда перемены происходят медленно почти незаметно, но их наступление неминуемо и, бывает так, что в какой-то момент человек осознает, что уже давно живет в новой реальности.

В постоянно развивающемся обществе перемены социально оправданы и одобрены. В свою очередь в реальной жизни люди больше склонны избегать перемены, каждому человеку свойственно стремиться к постоянству. Подавляющему большинству людей нужна стабильная атмосфера дома и на работе, чтобы функционировать наилучшим образом и не нервничать по пустякам. Но в этом случае есть риск, что такое «стабильное постоянство» рано или поздно перейдет в рутину, а от нее рукой подать к деградации, регрессу и ретроградству (то есть движению назад). Можно выделить следующие основные сферы жизненных перемен:

1. *Учеба* – специальность (смена учебного заведения, специальности, повышение квалификации, переучивание, новое образование).
2. *Работа* (должностные переходы, смена места работы, организации, вида деятельности).
3. *Место жительства* (смена квартиры, дома, переезд в другой город, регион, страну).
4. *Семья, друзья* (свадьба, рождение детей, уход из семьи, развод, новый брак, утрата друзей, близкого человека).
5. *Деньги* (изменения материального положения, выигрыши, наследство, приобретения, снижение доходов, режим экономии, банкротство).
6. *Духовность* (смена мировоззрения, религиозных предпочтений, обретение новых смыслов, ценностей, жизненных принципов, различные инсайты, озарения, просветления, затворничество).
7. *Другое* (здоровье, болезнь, инвалидность, исцеление, влияние социально-политических, военных, экономических, экологических и других процессов).

Перемены в отмеченных сферах могут быть взаимосвязаны и проходить по трем вариантам: 1) перемены, спровоцированные исключительно самим человеком (произвольные); 2) перемены, происходящие вне воли человека (непроизвольные); 3) смешанные – обстоятельства плюс собственные усилия. Независимо от сферы или варианта перемен, они почти всегда связаны с проявлением *стресса*. Поэтому даже если люди бывают очень многим недовольны в своей жизни, они не спешат что-то в ней кардинально менять. Психологическая формула оптимальности перемен заключается в соотношении стресса и полученного результата с ресурсными затратами и риском. Причем перемены зависят от знака и уровня стресса, если он будет отрицательным, то и перемена будет иметь отрицательное влияние на психику человека.

Среди психологических механизмов перемен выделяют: восприятие и осознание перемен, ломка стереотипов, иногда болезненная; эмоциональное реагирование на перемены, проявление защитных механизмов и психологических барьеров, саморегуляция стрессовых состояний; анализ ресурсов, возможных рисков и выгод, прогноз возможного развития событий; принятие решений и вариантов их реализации, составление планов и их корректировка. Психика людей, для которых перемены являются серьезным испытанием, со временем перестает быть гибкой и готовой к любым жизненным неожиданностям. Такие люди пытаются всеми способами исключить любые перемены из своей жизни. Однако тот, кто не теряет головы в сложных ситуациях, чья психика подготовлена к переменам прекрасно приспособится к новым условиям, в отличие от того, кто перемен боится и испытывает сильный стресс уже от мысли, что всё может измениться.

Большинство людей живет в ожидании хороших перемен, но когда они происходят человек часто оказывается не вполне готов к ним. Также люди много делают для того, чтобы избежать плохих перемен, или по крайней мере быть готовыми к их наступлению, но мало кому удавалось полностью исключить их из своей жизни, а приход таких перемен почти всегда «как снег на голову» или как «гром среди ясного неба!».

Среди многообразия жизненных перемен, отраженных в семи представленных выше сферах, рассмотрим более детально перемены в карьере, должностные переходы – как одну из ключевых жизненных перемен. Должностные переходы являются сложным процессом перемещения с одной должности на другую, что сопровождается изменением функциональных обязанностей, социального статуса, а также

определенные временные и пространственные характеристики. Специалистами акцентируется внимание на сложностях данного процесса, обусловленных наличием различных механизмов «неперехода» – сдерживания перехода на другую должность, а также длительностью и сложностью адаптации.

Служебное перемещение персонала внутри организации на равнозначные должности называется ротацией кадров. В ходе ротации кадров происходит поочередное пребывание сотрудников в той или иной должности для освоения смежных профессий, новых функций, смены профессиональных обязанностей. Этот вид должностного перехода менее сложный психологически. Ротация кадров используется как один из факторов трудовой мотивации, способствует накоплению разносторонних знаний и расширению практического опыта, может служить отличной профилактикой профессионального выгорания, помогает сплотить трудовой коллектив, а также подготовить универсальных специалистов. Иногда ротация способствует внедрению новых идей в организации или может стать альтернативой увольнению при реорганизации компании.

Понижение в должности – это перемещение работника в пределах компании, организации, подразделения на более низкую и менее важную должность. Обычно понижение в должности сопровождается снижением уровня оплаты труда. Понятно, что понижение в должности практически всегда негативно сказывается на работнике, за исключением случаев, когда это делается по просьбе самого работника. Внутреннее ощущение того, что человек достоин большего и психологическая неудовлетворенность своей жизнью могут привести к депрессии. Бывают случаи, когда специалисты по какой-либо причине сознательно отказываются от продвижения по карьерной лестнице, новой должности и повышения зарплаты, на Западе их называют дауншифтерами. Дауншифтинг – термин, обозначающий жизненную философию «жизни ради себя», «отказа от чужих целей» – в последнее время модный, образ жизни, противопоставляемый трудоголизму.

Для адаптации при переходе на нижестоящую должность (снятие, понижение в должности) важно сохранять достоинство и самоуважение, не наломать дров, грамотно разобраться в ситуации, понять, почему так произошло. Оценить обстановку, выяснить, каковы перспективы для дальнейшей карьеры, при этом не впадать в уныние и не потерять мотивацию. В целом желательно попытаться просто принять ситуацию, свое новое положение и поискать в нем какие-то выгоды, а также осознать, что нужно сделать, чтобы вернуться. Радикальный вариант – смена работы и коллектива, для этого необходимо подыскивать новое рабочее место.

Продвижение в карьере – это перемещение работника в пределах организации, подразделения с одной работы на другую, более важную и ответственную и, как правило, с более высокой оплатой. Зачастую новая работа имеет более высокий статус и сопровождается получением дополнительных льгот и привилегий. Проведение компанией политики продвижения персонала, как правило, способствует повышению морального удовлетворения работников, получивших повышение. Однако в случае, если процесс продвижения организован неграмотно и его результаты воспринимаются как несправедливые, это вызывает мощное чувство недовольства среди работников. Бывают случаи, когда достойный кандидат получил повышение, однако оказался психологически не готов адаптироваться в новой должности. К тому же установлено, что чем выше должность, тем выше уровень эмоционального выгорания, который может привести к глубокому эмоциональному спаду, обострению хронических заболеваний или появлению новых расстройств. Именно поэтому часто процесс адаптации к вышестоящей должности требует от человека колоссальных эмоциональных усилий.

Ниже предлагаются некоторые рекомендации для оптимальной адаптации к вышестоящей должности. Так, целесообразно выяснить судьбу и стиль работы предшественника. Если он пошел на повышение и вообще пользовался всеобщим уважением, умел организовать работу коллектива, разумнее всего взять на вооружение некоторые его эффективные наработки. Если прежнего руководителя сместили за некомпетентность или неумение ладить с людьми, стоит проанализировать его печальный опыт. Важно также в новом коллективе заручиться поддержкой людей, имеющих репутацию порядочных и серьезных профессионалов. В случае назначения руководителем подразделения, в котором человек ранее работал, нужно быть готовым пересмотреть связи и отношения с некоторыми коллегами. Также в виду изменения статуса придется подвергнуть ревизии отношения с вышестоящим начальством. Постоянно учиться правилам действенного управления и повышать собственный профессиональный уровень. При всем этом, независимо от карьерных высот и полученных полномочий, важно остаться самим собой в чем-то главном, не превратиться в живое приложение к должности.

В целом адаптации к жизненным переменам, в том числе к переменам в карьере способствуют навыки личной адаптивности, состоящие в объективном анализе и адекватном восприятии окружающей среды, искусстве остаться целостной личностью и избежать деструктивности под влиянием перемен, способности не только приспосабливаться к окружающей действительности, но и возможности преобразовывать мир сообразно собственным потребностям, а также оказывать помощь другим приспособиться к произошедшим переменам. Благодаря личной адаптивности человек легче входит в новый коллектив, имеет возможность адекватно ориентироваться в ситуации, сохранять работоспособность и высокую эмоциональную устойчивость, невзирая на окружающие перемены, быть менее конфликтным и агрессивным, быстро выработать стратегию своего поведения, а также изменять свои умения и навыки соответственно среде, в которой находится.



## ЕМОЦІЙНІСТЬ, ЯК ФАКТОР ВІДМІННОСТІ РЕАГУВАННЯ НА СТРЕС

В даний час життєдіяльність людини немислима без максимальних за об'ємом та інтенсивністю навантажень, напруженої боротьби, гострого суперництва, постійних переживань успіху або невдач, тобто всього того, що складає семантику поняття «стрес». Безперервні змінні умови соціального середовища обумовлюють необхідність формування якостей, що підвищують стійкість психіки до дії інтенсивних зовнішніх та внутрішніх подразників, тобто до дії стресорів різної інтенсивності.

Проблема стресу, в цілому, відноситься до числа класичних в психології і має багату історію. Окремі її аспекти розглядаються у руслі загальної психології (Б. Г. Ананьєв, І. Ф. Аршава, В. Ф. Березін, Н. Д. Левітов, Ю. Б. Максименко, І. І. Наєнко, Е. Л. Носенко, О. П. Саннікова, Б. М. Теплов та ін.), психології професійної діяльності (В. О. Бодров, Є. Н. Іванова, Е. А. Клімов, К. К. Платонов, А. В. Сергєєва, В. Штерн та ін.). Особлива увага надається проблемі стійкості особистості до стресу і стресогенних чинників (Л. Н. Аболін, Л. А. Китаєв-Смик, Е. А. Мілерян, В. Ф. Моргун, Г. С. Нікіфоров, С. М. Симоненко, Л. П. Степанова, Р. Лазарус та ін.).

У сучасній науковій літературі термін «стрес» використовується принаймні в трьох значеннях. По-перше, поняття стрес може визначатися як будь-які зовнішні стимули чи події, які викликають у людини напругу або збудження. У теперішній час в цьому значенні частіше вживаються терміни «стресор», «стрес-фактор». По-друге, стрес може ставитися до суб'єктивної реакції і в цьому значенні він відображає внутрішній психічний стан напруги і збудження; цей стан інтерпретується як емоції, оборонні реакції і процеси подолання, що відбуваються в самій людині. Такі процеси можуть сприяти розвитку і вдосконаленню функціональних систем, а також викликати психічну напругу. Нарешті, по-третє, стрес може бути фізичною реакцією організму на вимогу, що пред'являється, або шкідливу дію (Бодров В. А., 2000).

Психологічний стрес як особливий психічний стан є своєрідною формою відображення суб'єктом складної, екстремальної ситуації, в якій він знаходиться. Специфіка психічного віддзеркалення обумовлюється процесами діяльності, особливості яких (їх суб'єктивна значущість, інтенсивність, тривалість протікання) в значній мірі визначається вибраними або прийнятими її цілями, досягнення яких спонукається змістом мотивів діяльності. У процесі діяльності мотиви «наповнюються» емоційно, сполучаються з інтенсивними емоційними переживаннями, які відіграють особливу роль у виникненні та протіканні станів психічної напруженості. Не випадково остання часто ототожнюється з емоційним компонентом діяльності.

За визначенням В. Д. Небиліцина, екстремальні подразники є крайні (граничні) значення тих елементів ситуації, які створюють оптимальний фон для діяльності або принаймні не викликають відчуття дискомфорту. Однак, оцінка (відчуття) тієї межі, при якому ці елементи при їх зрушеннях в крайні значення стають «граничними», є суто суб'єктивною, індивідуальною величиною. Залежно від індивідуального типу психологічної реактивності, характеру емоційно-поведінкового реагування різних індивідів, один і той же об'єктивно екстремальний вплив викликає істотно різні реакції, різні стратегії подолання стресових ситуацій, та різний рівень стресостійкості особистості.

Ю. В. Щербатих акцентує на тому, що детермінантами стресостійкості є індивідуально-психологічні характеристики (Щербатих Ю. В., 2006). Індивідуальні особливості стресостійкості детермінуються типологічним фактором (рівнем первинної стресостійкості) та опосередковуються його впливом на особливості поведінки і діяльності в екстремальних умовах. Типологічний фактор зумовлює функціональну рухливість нервової системи, витривалість, продуктивність і надійність, які лежать в основі стресостійкості особистості і взаємодіють з її іншими структурними елементами. Процес набуття досвіду протидії стресорам, досягнення нових для суб'єкта цілей може сприяти формуванню особистісного, соціального та поведінкового компонентів стресостійкості. Це стосується урівноваженості, впевненості, волевого самоконтролю, мотиву досягнення, загальної інтернальності, готовності до діяльності, асертивних дій, активності, просоціальності, пошуку соціальної підтримки, вступу до соціального контакту (Судаков К. В., 1998).

Рівень первинної стресостійкості особистості залежить від функціональних можливостей основних властивостей нервової системи, які визначаються її функціональною рухливістю, витривалістю, надійністю і лабільністю основних нервових процесів. Первинна стресостійкість впливає на загальний рівень стресостійкості. Чим вища первинна стресостійкість, тим вища вірогідність нормального функціонування організму й ефективної діяльності при збільшенні інтенсивності впливу стресогенних факторів зовнішнього середовища. Водночас особистісні і поведінкові її компоненти та правильно організований зовнішній вплив можуть певною мірою компенсувати слабкі сторони особливостей нервової системи (Аббков В. А., 2004).

Факти свідчать про те, що в умовах стресу властивості нервової системи і темпераменту людини роблять як позитивний, так і негативний вплив на динаміку його діяльності і її загальну результативність.

В. Д. Небиліцин, розглядаючи проблему надійності праці оператора в світлі вчення про типи вищої нервової діяльності (1964), висунув гіпотезу про зв'язок між деякими характеристиками робочих якостей оператора і основними властивостями його нервової системи. Серед цих якостей він виділив основні:

довготривалу витривалість, в основі якій лежить сила нервової системи; витривалість до екстреної напруги і перенапруження, яка повинна бути зв'язана або з силою нервової системи по відношенню до збудження, або з врівноваженістю нервових процесів; перешкодостійкість до дії чинників середовища, яка також прямо залежить від сили нервової системи; реакція на непередбачені подразники – функція врівноваженості нервових процесів збудження і гальмування. Переключення, на думку В. Д. Небиліцина, пов'язана з рухливістю нервових процесів.

За загальним уявленням в якості стресової може бути визнана тільки така реакція організму, яка досягає тих порогових рівнів, де його фізіологічні та психологічні інтегративні здатності напружені до межі. Межа нешкідливої, напруги інтеграційних здібностей обумовлена, за В. Д. Небиліциним (Небылицын В. Д., 1982), індивідуальними особливостями психіки даної особистості, рівнем її витривалості, функціональної стійкості, параметрами реактивності. Тому в розвитку психологічного стресу велике значення мають компоненти темпераменту. Одним з основних компонентів темпераменту є «емоційність», що представляє собою великий комплекс властивостей та якостей, що характеризують особливості виникнення, протікання і припинення різноманітних почуттів, афектів і настроїв. Оскільки індивідуальні особливості людини, котрі визначаються темпераментом, виражаються в емоційній збудливості, більшій або меншій тенденції до зовнішнього прояву, швидкості рухів, чутливості, врівноваженості, то багато дослідників безпосередньо пов'язують холеричний темперамент і низьку стресостійкість. Але при цьому всім типам темпераменту властиве переживання психологічного стресу, але в проявах з характерною для них якісною своєрідністю.

Так, холерик відрізняється малою чутливістю, високою реактивністю й активністю, при цьому переважання реактивності над активністю виявляється в нестриманості, нетерплячості, запальності, мстивості, слабкому самоконтролі. Холерики мають порівняно високу чутливість до стресу, вони практично миттєво відчують зміни зовнішніх умов і свого власного стану. Проте за рахунок того, що за допомогою виражених емоційних «спалахів» вони швидко позбавляються від негативного стану, холерики його не накопичують і здатні тривалий період працювати в умовах напруги. Сангвінік, мабуть, самий стресостійкий тип темпераменту, оскільки володіє сильним, урівноваженим, рухомим типом нервової системи. Природний оптимізм дозволяє долати негативні стани, а високий життєвий тонус і поверхневність емоційних переживань – протистояти діям емоційного і інформаційного видів стресу. Меланхоліки, як представники слабого типу нервової системи, фізично і емоційно менш витривалі й мають низьку стресостійкість. В умовах стресу вони помітно знижують працездатність, відчують дискомфорт, погіршення загального самопочуття. Висока чутливість і мала реактивність меланхоліка призводить до надмірної образливості, навіть незначний привід може викликати образу. Представники флегматичного темпераменту володіють сильним, урівноваженим типом нервової системи. Активність флегматика в зовнішній діяльності понижена, але витривалість, працездатність достатньо великі. Люди цього типу можуть наполегливо і тривало трудитися в умовах професійного стресу, але здатні накопичувати негативний стан, а проявляють його рідко, але дуже різко: «бунтом» проти керівництва, несподіваним рішенням змінити місце роботи (Сидоров П. И., Парняков А. В., 2000).

Аналіз теоретико-емпіричних досліджень свідчить про те, що темперамент впливає на індивідуально-психологічну своєрідність реагування на стрес. Оскільки основними компонентами темпераменту є емоційність і психічна активність (Саннікова О. П., 2003), то ми припустили, що емоційність як одна із складових темпераменту також пов'язана з особливостями стресостійкості особистості. Ключові моменти системного аналізу емоційності, котра була предметом вивчення психологічної школи Б. М. Теплова, В. Д. Небиліцина, А. Е. Ольшанникової, представлені в працях О. П. Саннікової. Емоційність розглядається автором як системостворювальна властивість особистості відносно не лише всієї її структури, але й окремих властивостей, будучи однією з психологічних детермінант діяльності. При цьому емоційність характеризується об'єднанням чотирьох основних, базальних модальностей – «радість», «гнів», «страх», «печаль». Домінування однієї або кількох модальностей складає тип емоційності, що виявляється в поведінці, регуляції діяльності, властивостях особистості (спілкування, переживання кризи, емпатії, комунікативної креативності, адаптивності). Взагалі емоційність як стійка властивість індивідуальності містить у собі стійке ставлення до дійсності, впливаючи на формування характеристик особистості і зумовлюючи певний діапазон поведінкових реакцій індивіда та якісно-кількісне поєднання його властивостей (Саннікова О. П., 1982).

Оскільки емоційність виступає одним із чинників, що детермінує специфіку властивостей особистості, а її якісні особливості (модальність і знак домінуючих емоцій) структурує їх у певну індивідуальну систему, то, ймовірно, таким же чином вона може впливати і на форму прояву реагування на стрес. Доведено, що емоційність виконує не тільки регулюючу, але й селективну функцію. Спираючись на ці дані, можна припустити, що емоційність впливає на особливості реагування на стрес, на вибір поведінкових моделей в стресових ситуаціях. У працях О. П. Саннікової, а пізніше в дисертаційному дослідженні І. В. Бринзи, були розглянуті психологічні особливості та моделі поведінки осіб з різною емоційною диспозицією, що переживають кризу. Особи зі схильністю до домінування емоцій модальності «гнів» у кризі агресивні, причому активність їх спрямована на пошук винних у невдачах і на звинувачення обставин, суспільства та ворожості світу. В таких людей напруження і роздратування можуть знайти вихід у зміщеній агресії, спрямованій не на ситуацію або винного, а на випадковий або нейтральний об'єкт. «Страховик» у ситуації кризи не виявляє ніякої активності, вважаючи за краще у своєму уявленні знищити

ситуацію, яка склалася, тобто не помічати те, що відбувається, не уважно до неї ставитися, не чути неприємної інформації (Саннікова О. П., Брынза І. В., 1999).

Таким чином, аналіз наукової літератури показує, що емоційність впливає на стресостійкість та індивідуальні відмінності в реагуванні на стрес.

**Матвійчук Т. В.**

*Інститут соціальної роботи та управління*

*Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*

## **ОСОБЛИВОСТІ КОНСУЛЬТУВАННЯ ОСІБ, ЩО ПОТРАПИЛИ У СКЛАДНІ ЖИТТЄВІ ОБСТАВИНИ**

Сучасний стан життєдіяльності населення в Україні є надзвичайно важким внаслідок погіршення політичної ситуації, занепаду економічної сфери, зниження рівня життя українців. Все це призводить до збільшення кількості осіб, що потрапили у складні життєві ситуації та які потребують кваліфікованої допомоги соціальних працівників, юристів, психологів та психотерапевтів.

Складні життєві ситуації виникають у випадку невірноваженості в системі відносин особистості та її оточення; або невідповідності між цілями, прагненнями і можливостями їх реалізації та якостями особистості. Такі ситуації висувають підвищені вимоги до здібностей і можливостей людини, до її особистісного потенціалу та стимулюють її активність (Гринберг Дж., 2002).

Складні життєві обставини – це обставини, що спричинені інвалідністю, віком, станом здоров'я, соціальним становищем, життєвими звичками і способом життя, внаслідок яких особа частково або повністю не має здатності чи можливості самостійно піклуватися про особисте життя та брати участь у суспільному житті (ЗУ «Про соціальні послуги», 2003).

Особи, що потрапили у складні життєві обставини, самостійно з ними справитись не мають ні соціальних, ні економічних, ні особистісних можливостей, тому і звертаються за допомогою у соціальні служби, де отримують кваліфіковану професійну допомогу.

Консультація як технологічний спосіб вирішення соціальних завдань – це процедура, що часто використовується у соціальній роботі, в психології, в медичній, юридичній практиці спеціалістами різних напрямів з метою орієнтації громадян, окремих осіб, сімей, груп, общин шляхом порад, вказівок і забезпечення необхідною інформацією.

Консультація – це технологія професійної діяльності, яка полягає в дослідженні проблеми клієнта, знаходженні разом з ним позитивних шляхів її вирішення, наданні порад і рекомендацій щодо наявності для цього соціальних ресурсів.

У багатьох роботах, присвячених консультуванню в соціальній роботі та психології, підкреслюється, що найбільш важливим у ньому є «дозвіл людям почути самих себе». Консультація є процесом, в якому людина досягає більш високого рівня особистісної компетентності (Шахрай В. М., 2006).

Найбільш важливий результат консультування осіб, що потрапили у складні життєві обставини – перетворення внутрішнього світу клієнта. Основа цих змін – переосмислення життєвих цінностей.

Інформація консультанта може реалізовувати різні функції консультування: бути каталізатором і фасилітатором, що прискорює і полегшує роботу, виступати засобом мобілізації ресурсів особистості, засобом, що формує мотивацію дій. У своїй більшості консультації допомагають особі, яка консультується, комплексно і об'єктивно оцінити проблеми, глибше їх усвідомити й здійснити оптимальний вибір варіанту дій, поведінки. Консультант сприяє ліквідації дефіциту інформації про об'єкт та предмет дослідження чи перетворення, озброює клієнта новими підходами, інноваційною інформацією.

Основними принципами проведення консультацій є:

1. Доцільність і цілеспрямованість. Консультація повинна мати конкретну мету, чітко вирішувати поставлене завдання, проблему.

2. Добровільність і ненав'язливість. Той, кого консультують, може в будь-який момент відмовитися від допомоги консультанта. Ефективність консультації визначається цінністю ідей, а не статусом консультанта.

3. Методична грамотність і компетентність. Ядром технології процесу консультування є встановлення довірливих взаємин консультанта і того, кого консультують. Грамотний консультант повинен мати широку ерудицію і бути компетентним в галузі обговорюваної проблеми, вміти методично грамотно, переконливо вести консультації (Шахрай В. М., 2006).

Процес розв'язання проблеми особи, що потрапила у складні життєві обставини – це проблемно-орієнтований процес в контексті та процесі реального життя, який не будується на основі використання визначеного методу або техніки. В залежності від проблеми соціальний працівник, психолог може в рамках одного процесу розв'язання проблеми працювати почергово у різних ролях (вчитель, порадник, фасилітатор, терапевт тощо). Консультація здійснюється різними способами залежно від різноманітності умов діяльності і особистісних якостей клієнтів, від концепцій і методів втручання, що використовуються професіоналами.

Згідно з моделлю організаційного розвитку успішна зміна складається із таких стадій: розблокування, зміна, заблокування. На першій стадії потрібно піддати сумніву попередні норми і цінності; «створити порожній простір для нових», розблокувавши існуючі установки. Зміни відбуваються лише за наявності ідентифікації і інтерналізації. Якщо клієнт ідентифікує себе з іншим, у кого є бажані установки, це може сприяти бажанню змінитися. Інтерналізація – процес апробації, адаптації й використання нових установок, цінностей. Заблокування – остаточне прийняття і інтеграція бажаних установок, коли нововведення стає стійкою частиною особистості чи процедур її діяльності. На цьому етапі необхідні час і підтримка, «негайно та постійно заохочувана поведінка» (Шахрай В. М., 2006).

Л. Блеммер створив інтегральну, еkleктичну модель консультування, що складається з восьми стадій:

- 1) входження в проблему;
- 2) класифікація;
- 3) структурування;
- 4) побудова взаємовідносин;
- 5) дослідження;
- 6) консолідація;
- 7) планування;
- 8) завершення.

Також він створив сім кластерів навичок, що є необхідними для консультанта для «розуміння себе та інших» (Grammer, 1973)

Консультування не є одномоментною акцією, це – процес. Воно має протяжність у часі, тому в цьому процесі можна виділити декілька етапів. Основні з них:

- ◆ вияв причин, що спонукали клієнта звернутися за консультацією;
- ◆ аналіз, оцінка і діагностика проблеми;
- ◆ формулювання проблеми і визначення цілей консультації;
- ◆ встановлення стратегії і плану дій;
- ◆ здійснення відповідних дій;
- ◆ оцінка результатів консультації і висновки.

Отже, консультування осіб, що потрапили у складні життєві обставини є процесом, в якому людина досягає більш високого рівня особистісної компетентності.

М. Катц писав, що консультування займається не тим, щоб навчити людей приймати мудрі рішення, а тим, щоб навчити їх приймати рішення по-мудрому. Саме таким чином можна досягти дійсного самопосилення (тобто збільшення і більш широкого використання власного потенціалу) клієнта. У консультуванні не заохочуються пасивність і залежність клієнта. Навпаки, створюється ситуація, коли клієнт відчуває себе людиною, яку розуміють, чують, поважають. Це сприяє розвитку довіри клієнта до самого себе і зростанню його здатності приймати власні рішення (Гулина М., 2002).

**Пастух Л. В.**

*Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

## **ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ СЕНЗИТИВНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ СИСТЕМИ ОСВІТИ**

Необхідність забезпечення ефективності діяльності практичних психологів системи освіти в умовах трансформаційних змін в суспільстві зумовила нагальність вивчення їхніх професійно важливих якостей. У цьому контексті особливої ваги набуває дослідження сензитивності особистості фахівців психологічної служби системи освіти в силу специфіки їх функціональних обов'язків, основних напрямів, видів і форм роботи. Адже сензитивність, як свідчать результати теоретичного аналізу літератури (Пастух Л. В., 2014) є складною інтегративною якістю особистості; особливою, такою, що має емоційну природу, чутливістю до психічних станів інших, їхніх намірів, цінностей та цілей, здатністю сприймати навколишній і внутрішній світ, яка дозволяє професіоналам різних рівнів легко орієнтуватись у людських взаємовідносинах, гармонізувати свою поведінку та емоції.

Водночас, попри всю значущість сензитивності особистості як професійно важливої якості практичного психолога, відзначеної рядом науковців (Амінов М. О., 1992; Грейліх О. О., 2012; Дубровіна І. В., 1991; Ємельянов Ю. М., 1985; Молоканов М. В., 1998; Смашна Л. П., 2012; Чепелева Н. В., 2000 та ін.) питання її сутності, формування та розвитку питання дослідження проблематики особливостей розвитку сензитивності особистості практичних психологів закладів освіти розглядалось науковцями-психологами епізодично, фрагментарно. На сьогодні в доступній сучасній психологічній літературі практично немає спеціальних методик як для діагностики сензитивності особистості в цілому, так і, зокрема, для діагностики її емоційної складової.

Саме тому **мета цього дослідження** – розробити діагностичний інструментарій для дослідження особливостей емоційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти.

За узагальненням результатів теоретичних досліджень (Пастух Л. В., 2014) з проблеми сензитивності як професійно важливої якості практичних психологів та її складових обґрунтовано добір методик для визначення рівня розвитку емоційної складової сензитивності. При доборі діагностичного інструментарію ми керувалися необхідністю дотримання основних психометричних вимог, а також можливістю застосування методик для групової форми проведення психодіагностичного обстеження.

Також було враховано, що відповідно до розробленої нами моделі сензитивності (Пастух Л. В., 2014) показниками *емоційної складової* є знання основних емоцій, здатність до розпізнавання емоцій, розвинена здатність до емпатії.

Тому для дослідження *емоційної складової сензитивності* нами було виділено такі емпіричні референти, як: емоційна обізнаність, рівень розвитку емпатії, розпізнавання емоцій інших людей.

Для дослідження визначених нами емпіричних референтів *емоційної складової сензитивності* доцільно використати методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, яка дає можливість не тільки визначати інтегративний рівень емоційного інтелекту досліджуваних практичних психологів системи освіти, а також містить шкали за якими ми можемо визначати рівні емоційної обізнаності, емпатії, розпізнавання емоційних станів інших людей та ін...

Беручи до уваги відзначену науковцями (Абрамова Г. С., 1996; Амінов М. О., 1992; Дубровіна І. В., 1991; Молоканов М. В., 1998, Пов'якель Н. І., 2005; Роджерс К., 1997; Франкл В., 1990 та ін.) значущість емпатійних здібностей для забезпечення ефективності діагностико-консультативно-корекційної роботи практичних психологів, вважаємо за доцільне більш поглиблено дослідити рівень емпатії означеної категорії фахівців за допомогою опитувальника В. В. Бойка «Методика діагностики рівня емпатійних здібностей». При цьому зазначимо, що ми поділяємо погляд В. В. Бойка на емпатію як форму раціонально-емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини, яка дозволяє подолати її психологічні захисти, досягнути причини і наслідки самопроявів-властивостей, станів, реакцій з метою прогнозування і адекватного впливу на її поведінку що є витонченим засобом «входження» в психоенергетичне середовище іншої людини (Бойко В. В.).

Варто зауважити, що використання додаткової методики дає можливість перевірити наявність/відсутність статистично значущого кореляційного зв'язку між інтегративним показником емпатії за методикою В. В. Бойка і показниками шкали емпатії за методикою Н. Холла, що свідчатиме про узгодженість результатів і правомірність використання проаналізованих показників для визначення рівнів емоційної складової сензитивності досліджуваних психологів.

**Висновки.** Запропоновані методики дають можливість здійснити дослідження особливостей емоційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти із врахуванням розробленої нами моделі сензитивності; основних психометричних вимог, а також можливістю застосування методик для групової форми проведення психодіагностичного обстеження.

**Руденок А. І.**

*Хмельницький національний університет*

## **РЕАЛІЗАЦІЯ НАПРЯМКІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ**

Здібності дитини набагато важливіші за її недоліки.

*Девід Вернер*

Дані психолого-медико-педагогічних консультацій, що функціонують в Україні, засвідчують, що дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, в Україні понад 1 млн. Це становить 12,2% від загальної кількості дітей у країні. Такі статистичні дані значно відрізняються від показників офіційної медичної статистики, відповідають середньосвітовим показникам та мають неупереджений характер, оскільки зібрані оперативними службами, що надають допомогу на місцях. Нині в Україні функціонує 396 спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, де навчається 54,1 тис. дітей (за даними Міністерства освіти та науки України). Окрім цього в системі Міністерства освіти і науки України функціонує близько 40 навчально-реабілітаційних центрів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, 142 спеціальні дошкільні навчальні заклади та 1200 спеціальних груп в дошкільних навчальних закладах загального типу, де навчається близько 45 тис. дошкільників. У підпорядкуванні Міністерства праці та соціальної політики України функціонує 298 реабілітаційних центрів, з них 208 – центрів ранньої реабілітації дітей з порушеннями розвитку, 90 – центрів медико-соціальної та професійно-трудової реабілітації.

Реабілітаційні послуги діти з обмеженими можливостями здоров'я одержують і в 46 центрах соціально-психологічної реабілітації, підвідомчих Міністерству України у справах сім'ї, молоді та спорту. Водночас в Україні немає повного статистичного державного обліку дітей, які мають порушення

психофізичного розвитку, оскільки на заваді міжвідомчі бар'єри, відсутність єдиної категоризації, різні підходи до проведення обліку таких дітей тощо.

Як свідчить практика передових європейських країн, більшість дітей з особливостями психофізичного розвитку може навчатись у загальноосвітніх школах за умови використання моделі інклюзивної освіти. Одним із перших кроків здійснення принципу рівності прав усіх дітей на якісну освіту стало започаткування та реалізація програми науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їхнього навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», розробленої Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» спільно з Інститутом спеціальної педагогіки АПНУ та затвердженої Міністерством освіти і науки України.

Шляхи впровадження інклюзивного навчання визначено Концепцією розвитку інклюзивної освіти, затвердженою наказом Міністерства освіти і науки від 01.10.2010 № 912, а саме, в частині навчально-методичного забезпечення освітнього процесу передбачається реалізація корекційно-розвивальної складової особистісно-орієнтованого навчального плану в умовах інклюзивного навчання.

З урахуванням основних тенденцій щодо змін у системі освіти дітей з особливими освітніми потребами окреслено напрями діяльності, які потребують підвищеної уваги, одним з яких є психологічний і соціальний супровід інклюзивного навчання в Україні.

Сутністю інклюзивної освіти є навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітній школі за умови пристосування освітнього простору до індивідуальних особливостей дітей, надання якісних освітніх послуг таким дітям. Навчання зазначеної категорії дітей передбачає використання особистісно орієнтованих підходів у навчально-виховному процесі, застосування індивідуальних, групових форм роботи, враховуючи, вплив різних видів розладів і хвороб на процес навчання. Пріоритетними напрямками роботи є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини, з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.

Психологічний супровід дітей із вадами в розвитку в умовах інтегрованого (інклюзивного) навчання необхідно розглядати як діяльність практичного психолога, яка спрямована на створення комплексної системи медико-психологічних, психолого-педагогічних та психотерапевтичних умов, які б сприяли їхній адаптації, реабілітації та особистісному зростанню в соціумі (школа, сім'я, група однолітків тощо).

Психологічний супровід дітей з особливими потребами – це завжди пролонгований, динамічний процес, цілісна діяльність психолога, яка передбачає п'ять взаємопов'язаних компонентів:

- систематичний моніторинг медико-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку;
- створення соціально-психологічних умов для ефективного психічного розвитку дітей у соціумі;
- систематична психологічна допомога дітям із порушеннями в розвитку у вигляді консультування, психокорекції, психологічної підтримки;
- систематична психологічна допомога батькам дітей із проблемами в розвитку;
- організація життєдіяльності дітей з особливими потребами в соціумі з урахуванням їхніх психічних та фізичних можливостей.

Слід визначити основні *етапи процесу психологічного супроводу інклюзивного навчання.*

*Підготовчий етап передбачає такі завдання:*

- установлення контакту з усіма учасниками супроводу дитини;
- визначення обсягу роботи та послідовності процесу психологічного супроводу;
- підготовка необхідної документації;
- складання графіка роботи.

Психолог під час спілкування з іншими фахівцями має пояснити їм мету психологічного супроводу, розповісти про актуальний та потенціальний рівень розвитку дитини. Крім того, на цьому етапі психолог уточнює діагноз, отримує інформацію про лікування, навчання дитини, пропонує колегам висловити свої думки про дитину. Отримання такої додаткової інформації необхідне не тільки психологу. На підготовчому етапі лікарі та педагоги, контактуючи з психологом, також отримують від нього корисну інформацію, яка допомагає їм скласти більш об'єктивне уявлення про діагноз і характер клінічних проявів того чи іншого порушення.

*Орієнтовний етап передбачає такі завдання:*

- установлення контакту з батьками та родичами дитини;
- установлення контакту з класом, у якому навчається дитина, з класним керівником;
- ознайомлення фахівців із результатами психологічного обстеження;
- обговорення з педагогами та іншими фахівцями особливостей психічного розвитку дитини.

*Етап планування передбачає:*

- створення індивідуальної програми супроводу дитини з особливими потребами;
- затвердження цієї програми всіма фахівцями, які працюють із дитиною.

Складання програми психологічного супроводу можливе тільки після ретельного психолого-медико-педагогічного обстеження кожної дитини.

*Етап реалізації індивідуальної програми передбачає такі завдання:*

– надання необхідної допомоги батькам дитини та педагогам щодо створення умов, необхідних дитині з особливими потребами для її повноцінного, здорового способу життя та успішного оволодіння навчальними програмами з урахуванням її психічних та фізичних можливостей;

– надання необхідної психологічної допомоги батькам дитини, її родичам, друзям із метою гармонізації міжособистісних взаємин з нею, оптимізації виховного процесу;

– здійснення просвітницької та консультативної роботи з педагогами, педагогами-дефектологами, логопедами та іншими фахівцями, які працюють із дитиною.

*Заключний етап передбачає* колективне обговорення з фахівцями ефективності виконаної роботи з рекомендаціями щодо подальшої діяльності дитини з особливими потребами.

Ці завдання реалізуються через такі **основні напрями роботи практичного психолога**, який здійснює супровід інклюзивного навчання:

– психологічна діагностика;

– психологічна корекція;

– психологічне консультування;

– психологічна реабілітація;

– психологічна підтримка.

За результатами опрацювання психолого-педагогічної літератури та практичного досвіду розроблено алгоритм діяльності практичного психолога і соціального педагога, в умовах інклюзивної освіти:

1. Ознайомлення з особою справою дитини, історією та особливістю протікання захворювання, співбесіду з представником психолого-медико-педагогічної консультації;

2. Бесіду з дитиною та її батьками, метою визначення рівня можливостей дитини (самообслуговування, спілкування, пізнавальних можливостей, самоконтролю поведінки, емоційно-вольової сфери тощо);

3. Оцінку освітнього середовища, визначення щодо його відповідності до потреб і можливостей дитини. Психолог надає пропозицію щодо здійснення організаційних, функціональних, методичних змін.

4. Вивчення індивідуальних особливостей та психічного розвитку дитини.

5. Проведення психолого-педагогічного консилиуму з метою розробки індивідуальної програми розвитку.

6. Проведення зустрічі з батьками і учнями класу (школи), педагогами з метою формування їх психологічної готовності до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами.

7. Проведення психокорекційної роботи з метою розвитку потенційних можливостей дитини та відповідного формування особистості.

8. Відстеження соціально-психологічного клімату в колективі та статусу дитини в групі.

9. Сприяння соціальній інтеграції дитини: залучення в позакласну і позашкільну діяльність.

10. Моніторинг рівня адаптованості й інтегрованості учня, адаптація відповідних індивідуальних програм, планів.

**Сафін О. Д.**

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

**Тептюк Ю. О.**

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Головними виконавцями такої важливої державної функції, як соціальна допомога незахищеним верствам населення, до яких приєдналися ще й вимушені переселенці з зони АТО, є фахівці із соціальної роботи міських та районних Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. У зв'язку з великою кількістю клієнтів, широким колом їхніх проблем, які необхідно допомогти вирішити, недосконалістю нормативно-правової бази, низьким рівнем заробітної плати, надлишком або дефіцитом необхідної інформації, браком часу фахівець із соціальної роботи перебуває у стані стресу, який негативно впливає на ефективність виконання ним своєї професійної діяльності. Тому актуальною проблемою сьогодення є визначення психологічних умов розвитку стресостійкості фахівців із соціальної роботи.

Завдяки узагальненню різних психологічних підходів до проблеми вивчення стресу як психологічного феномену, можна сформулювати визначення поняття «стрес» як психофізіологічну та психологічну реакцію людини на певні зовнішні або внутрішні впливи та зміни ситуації, в якій вона перебуває, що залежать від суб'єктивної оцінки нею загрози та власних ресурсів, необхідних для її подолання (С. І. Болтівець, 2010).

Залежно від чинників і характеру їхнього впливу розрізняють різні види стресу – гострий та хронічний, професійний, організаційний, інформаційний, посттравматичний, фізіологічний та

психологічний. Найбільш вживаною є загальна класифікація, яка містить два види стресу: фізіологічний та психологічний (В. Й. Бродовська, 2005). Психологічний стрес – це своєрідна форма відображення суб'єктом складної, екстремальної ситуації, у якій він перебуває. Фізіологічний стрес характеризується порівняно однотипними реакціями організму, тоді як психологічний може проявлятися у різних емоційних реакціях (страх, гнів, апатія тощо).

Формулювання концепції стресу знайшло своє відображення у різних теоріях та моделях, які суттєво відрізняються і одночасно частково доповнюють та розвивають одна одну (О. В. Тімченко, 2000). У сучасній психології запропоновано декілька моделей стресу: модель «стрес як стимул», генетично-конституційна, психодинамічна, інтегративна і трансактна. Узагальнюючи основні положення різних моделей та теорій стресу, можна сформулювати визначення поняття «стресостійкість» як індивідуальну здатність до соціальної адаптації та нормальної працездатності під час дії стрес-чинника. Збереження або підвищення стресостійкості особистості пов'язано з пошуком ресурсів, що допомагають їй у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. Під ресурсами маються на увазі внутрішні і зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості у стресогенних ситуаціях. До найбільш вивчених на сучасному етапі у психології ресурсів стресостійкості належать особистісні, інформаційні, інструментальні та матеріальні ресурси.

Стійкість до стресу є важливим чинником забезпечення ефективності та успішності професійної діяльності фахівців із соціальної роботи. Аналіз психологічних умов розвитку їхньої стресостійкості полягав у дослідженні основних особистісних детермінант стійкості до стресу, визначенні основних стресорів під час професійної діяльності та методів їхнього подолання або переоцінки їхньої значущості, функціонуванні такого ресурсу стресостійкості, як соціальна підтримка усередині колективу Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. У результаті проведеного аналізу було з'ясовано, що до основних психологічних умов розвитку стресостійкості фахівців із соціальної роботи належать такі соціально-психологічні особливості особистості: низький рівень тривожності, локус-контроль, який перебуває у континуумі між двома полярними точками – зовнішнім (external) і внутрішнім (internal) ближче до інтернального, адекватна самооцінка. Також до важливих психологічних умов розвитку стійкості до стресу варто віднести вміння адекватним способом вирішувати конфлікти та будувати успішні взаємостосунки з оточуючими, ефективно використовувати такий ресурс стресостійкості як соціальна підтримка усередині трудового колективу.

Під час констатувального експерименту з метою визначення психологічних умов розвитку стресостійкості фахівців із соціальної роботи та особистісних характеристик, які впливають на рівень їхньої стійкості до стресу, було використано валідні психодіагностичні методики, за допомогою яких було здійснено діагностування 42 фахівців із соціальної роботи Солом'янського районного у м. Києві центру соціальних служб для сім'ї, з них – 7 чоловіків і 35 жінок. 28 фахівців перебували у віковому діапазоні від 22-х до 29-ти років, 5 – від 30-ти до 44-х років, 9 – від 45-ти до 54-х років. На першому етапі було продіагностовано фахівців із соціальної роботи з метою визначення їхнього рівня стресостійкості за допомогою методики «Тест самооцінки стресостійкості» С. Коухена і Г. Вілліансона. Було виявлено, що високий рівень стресостійкості має 2,38% обстежуваних, достатній рівень – менше третини, що вказує на вміння справлятися з регулярними буденними стресами, достатній потенціал стресостійкості і, як результат, ефективне виконання більшості професійних завдань. Більше половини досліджуваних фахівців із соціальної роботи мають задовільний рівень стресостійкості, що свідчить про те, що обстежувані на момент опитування на задовільному рівні справляються з різноманітними стресорами, а також про те, що при умові збільшення рівня стресового навантаження фахівці ризикують не впоратися з ним та потрапити до обстежуваних з низьким рівнем стійкості до стресу. Низький рівень стресостійкості мають 11,9% фахівців, що свідчить про те, що певна частина з них потребує термінової допомоги у зниженні рівня стресової напруги через проведення відповідної психологічної роботи, спрямованої на навчання боротьби зі стресом та ефективне використання власних ресурсів стресостійкості. Дуже низький рівень стійкості до стресу, який має 2,38% опитуваних фахівців із соціальної роботи, може бути однією з ознак наявності професійного вигорання. У такому випадку рекомендується індивідуальна робота з психотерапевтом. Після аналізу одержаних результатів було виокремлено 20 обстежуваних, які мали дуже низький та низький рівні стресостійкості, а також тих із задовільним рівнем стійкості до стресу, який наближається до низького. Зазначені обстежувані створили групу, з якою у формульованому експерименті були проведені тренінгові заняття з метою підвищення рівня їхньої стресостійкості.

На другому етапі було застосовано психодіагностичні методики з метою визначення рівня тривожності, локус-контролю та самооцінки («Шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілберґера і Ю. Л. Ханіна», саме друга частина, яка досліджує рівень особистісної тривожності; методика діагностики локус-контролю Д. Роттера у редакції С. Р. Пантелеєва та В. В. Століна, а також методика діагностики рівня самооцінки Г. М. Казанцевої). Одержані результати було оброблено за допомогою методів математичної статистики для того, щоб виявити суттєві взаємозв'язки між зазначеними вище психологічними характеристиками особистості та рівнем стресостійкості. Ці дані дозволили припустити, що тривожність, як індивідуально-особистісна характеристика, впливає на рівень стресостійкості фахівця із соціальної роботи. Тобто, чим вища у нього особистісна тривожність, тим нижчий його рівень стійкості до стресу. Існує негативний зв'язок екстернальності і стресостійкості, тобто зростання внутрішнього локусу контролю фахівців із соціальної роботи є однією з психологічних умов розвитку їхньої



стійкості до стресу. Невиправдано низька самооцінка призводить до підвищення ступеня схильності до стресу, а адекватно висока самооцінка навпаки підвищує стресостійкість.

На третьому етапі, за допомогою виявлених взаємозв'язків між рівнем особистісної тривожності, самооцінки та локус-контролю, з одного боку, та рівнем стійкістю до стресу, з іншого, зі сформованою групою було проведено соціально-психологічний тренінг, спрямований на підвищення рівня стресостійкості через вплив на зазначені вище психологічні особистісні характеристики (В. О. Лефтеров, 2008; Л. І. Мороз, 2008). Тренінг складався з 10-ти зустрічей, що відбувалися два рази на тиждень. Тривалість одного заняття складала дві години. В процесі тренінгової роботи вирішувалася низка завдань: зниження рівня тривожності фахівців із соціальної роботи, підвищення їхньої самооцінки, формування в учасників тренінгу усвідомлення власних емоцій і почуттів, а також переживань інших людей, розвиток емпатії, вміння фахівців із соціальної роботи брати відповідальність за власні вчинки, будувати конструктивні взаємовідносини з оточуючими, поводитися у конфліктних ситуаціях, виявляти та ефективно використовувати різні ресурси власної стресостійкості.

Проведення контрольного зрізу після формувального експерименту дало змогу виявити тенденцію до зниження тривожності фахівців із соціальної роботи з експериментальної групи завдяки усвідомленню ними причин виникнення тривоги, тренування навичок зниження тривожності. Одержані фахівцями із соціальної роботи навички рефлексії стану тривоги та регулярні вправи, спрямовані на її зниження, у майбутньому дадуть можливість і далі самостійно контролювати рівень тривожності та коригувати. Суттєвої різниці у кількісних показниках рівня тривожності досліджуваних контрольної групи не виявлено. Разом з тим виявлено позитивну тенденцію до зростання внутрішнього контролю частини фахівців із соціальної роботи експериментальної групи, що може свідчити про розвиток їхнього розуміння необхідності брати відповідальність за контроль над ситуацією, навчання ефективно використовувати інформацію та зворотний зв'язок у ситуаціях, що вимагають активної поведінки, спрямованої на вирішення актуальних проблем. Водночас варто відмітити, що суттєвих змін локусу контролю обстежуваних контрольної групи не відбулося. Також завдяки проведенню тренінгу зменшилась кількість фахівців із заниженою самооцінкою, що свідчить про розвиток позитивної та стійкої Я-концепції обстежуваних експериментальної групи, розвиток у них навичок адекватного оцінювання себе, збільшення мотивації самовдосконалення. Суттєвої різниці у кількісних показниках рівня самооцінки обстежуваних контрольної групи не виявлено.

У свою чергу варто відмітити, що до проведення тренінгу в експериментальній групі були відсутні особи з високим та достатнім рівнем стресостійкості. Після тренінгу було виявлено, що 10% обстежуваних експериментальної групи мають достатній рівень стійкості до стресу. Також кількість фахівців із соціальної роботи, показники стресостійкості яких перебувають на задовільному рівні, зросла на 10%. Кількість обстежуваних з низькою та дуже низькою стресостійкістю скоротилася. Суттєвої різниці у кількісних показниках рівня стресостійкості обстежуваних контрольної групи теж не було виявлено.

Під час тренінгових занять учасники експериментальної групи мали можливість ознайомитися з деякими теоретичними аспектами стресу та стресостійкості, поділитися досвідом використання різноманітних ресурсів стресостійкості, проаналізувати причини виникнення власних стресів та можливі способи їхнього подолання. Усе це сприяло підвищенню рівня стійкості до стресу, що дозволить фахівцям із соціальної роботи ефективніше виконувати свої професійні завдання та взаємодіяти між собою у трудовому колективі, а також зберігати самоконтроль та працездатність у повсякденних стресогенних ситуаціях.

**Сиско Н. М.**

*Науково-методичний центр професійно-технічної освіти*

*та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області,*

*Хмельницький національний університет*

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ З СІМЕЙ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ІЗ ЗОНИ АНТИТЕРОРИСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ**

Складні соціально-політичні події, які тривають в Україні, негативно впливають на всі сфери життєдіяльності кожної особистості. Бойові події на Сході України, в зоні АТО призвели до великої кількості загиблих і поранених, зниклих безвісти, а також осіб, які змушені були покинути свої домівки. Згідно з оперативною інформацією станом на 02.03.2015 р. з тимчасово окупованої території та районів проведення антитерористичної операції до інших регіонів України переселено більше 1 млн. осіб. У професійно-технічні навчальні заклади Хмельницької області прийнято на навчання учнів із таких сімей. Ця категорія учнівської молоді потребує особливого психологічного супроводу.

Результати низки науково-дослідницьких робіт, які було започатковано в ДУ «Інститут неврології, психіатрії та наркології НАМН України» в 1998 році і здійснюються дотепер, переконливо свідчать, що переживання людиною життєво небезпечних подій неминуче призводить до різноманітних негативних медико- і соціально-психологічних наслідків. Найбільш психотравмуючий вплив на психічне здоров'я

людини, якість життя та психологічне благополуччя мають бойові події, терористичні акти та насилля проти особистості (Волошин П. В, 2014).

Для учнів з сімей переселенців із зони АТО чинниками психологічної травматизації виступають: невизначеність стану та відсутність достовірної інформації про ситуацію у місці мешкання; занепокоєння долею родичів і друзів, що залишилися у місцях бойових дій; побутова невлаштованість, матеріальні труднощі.

Типовими реакціями на кризову ситуацію у дітей підліткового віку виступають: страх, що кризова подія чи явище повториться; переживання через те, що вони самі або їхні близькі постраждають або зникнуть; негативні реакції на образи руйнування домівки чи громади; негативні реакції на розлучення з батьками, братами чи сестрами; глибока тривога та хвилювання; плач; глибоке відчуття горя; відчуття сорому чи провини через те, що не вдалося чи не було можливості допомогти постраждалим; надмірне переживання про інших постраждалих; замикання у собі чи жалість до себе; зміни у міжособистісних стосунках; зростання проявів ризикованої чи самодеструктивної поведінки, замкнутість та уникнення контактів, агресія; докорінні зміни у поглядах на оточуючий світ; відчуття безпорадності та безнадії у сьогоденні та майбутньому; непокоря батькам та органам влади; активніша соціалізація з однолітками.

Усі учні з сімей переселенців та їх рідні потребують кваліфікованої психологічної допомоги. Успішна перша психологічна допомога попередить розвиток посттравматичних стресових розладів і розладів адаптації.

Перша психологічна допомога передбачає такі види роботи:

- надання практичної допомоги і підтримки без її нав'язування;
- оцінка потреб і проблем, які є у людини;
- допомога у вирішенні базових потреб;

– допомога в адаптації завдяки підключенню до інформації, послугам, соціальній підтримці (Пінчук І. Я, 2014).

Практичні психологи і соціальні педагоги професійно-технічних навчальних закладів здійснюють діагностичну і корекційно-відновлювальну роботу з учнями з сімей переселенців, надають психологічну і соціально-педагогічну допомогу в їх адаптації до нових умов навчально-виховного процесу та налагодженні побутових умов проживання, встановленні нових соціальних зв'язків у навчальному закладі та за його межами. Залучають таких учнів до участі в діяльності гуртків, спортивних секцій з метою створення умов для їхньої самореалізації. За потреби залучають до надання психологічної допомоги психотерапевтів і фахівців психолого-медико-педагогічної консультації.

Необхідно зазначити, що досвід практичних психологів освітніх закладів щодо роботи із учнями, які зазнали впливу надзвичайних ситуацій, недостатній. Тому постає питання підвищення їх кваліфікації з цього напрямку роботи. Також важливим, на нашу думку, є введення у навчальні програми вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку практичних психологів та соціальних педагогів, відповідних навчальних дисциплін, зокрема «Психології кризових ситуацій».

**Шейко Г. Д.**

*Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНИХ РЕАКЦІЙ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

У повсякденному вжитку слово «агресія» означає множину різноманітних дій, які порушують фізичну або психічну цілісність іншої людини (або групи людей), завдають їй матеріального збитку, перешкоджають здійсненню її намірів, протидіють інтересам чи призводять до її знищення.

Проблему агресії розкрито в працях А. Бандури, А. Басса, Л. Берковеця, Г. Васильєвої, Д. Долларда, В. Ковальова, М. Левітова, К. Лоренца, В. Мерліна, Д. Ричардсона, Л. Семенюк, Л. Славіної, І. Фурманова, З. Фройда та інших.

Агресивна поведінка молоді – одна з найбільш актуальних соціальних проблем. Сучасний підліток живе у світі, складному за своїм змістом і тенденціям соціалізації. По-перше, це пов'язано, з темпом і ритмом техніко-технологічних перетворень, що пред'являють до молодого покоління нові вимоги. По-друге, з насиченим характером інформації, що створює масу «шумів», які глибинно впливають на підлітка, у якого ще не вироблено чіткої життєвої позиції. По-третє, з екологічними й економічними кризами в нашому суспільстві, що викликає в дітей почуття безнадійності і роздратування. За таких умов у молоді розвивається почуття протесту, часто неусвідомленого, і разом з тим зростає їхня індивідуалізація, що за втрати загальносоціальної зацікавленості призводить до проявів егоїзму. Підлітки більше за інші вікові групи страждають від нестабільності соціальної, економічної і моральної обстановки в країні, втрачаючи необхідну орієнтацію в цінностях і ідеалах.

Сполучення несприятливих біологічних, психологічних, сімейних і інших соціально-психологічних факторів спотворює весь спосіб життя підлітків. Характерним для них стає порушення емоційних відносин з людьми, які їх оточують. Підлітки потрапляють під сильний вплив підліткової групи, що нерідко формує

асоціальну шкалу життєвих цінностей. Сам спосіб життя, середовище, стиль і коло спілкування сприяють розвитку і закріпленню агресивного поведіння.

Актуальність зазначеної проблеми обумовила вибір теми нашого дослідження, мета якого полягала у з'ясуванні ступеня взаємозалежності між особистісними характеристиками підлітків та формами їхніх агресивних реакцій.

Дослідження проводилось на базі 10-х класів загальноосвітніх шкіл м. Глухова. Вивчення агресивності в групах старших підлітків здійснювалося за допомогою опитувальника Баса-Дарки, методики діагностики агресивності (А. Ассінгера), методики «Особистісна агресивність і конфліктність».

За результатами опитувальника Баса-Дарки було з'ясовано, що з-поміж дівчат найвищий показник індексу посідає вербальна агресія. Високі показники індексів діагностовано з таких видів агресивних і ворожих реакцій, як роздратування, фізична агресія, підозрілість та почуття провини. Середні показники індексів виявлені з таких форм агресивних і ворожих реакцій, як непрямая агресія та образа. Найнижчий показник індексу отримав негативізм. З-поміж хлопців найвищі показники індексу отримали фізична агресія, вербальна агресія та підозрілість. Високі – роздратування, образа та почуття провини. Непряма агресія представила середній показник, а негативізм – найнижчий.

Щодо індексів ворожості та агресивності учнів можна зробити висновок, що в основному вони відповідають нормі. Проте підвищений індекс ворожості діагностовано у 26,32% респондентів, підвищений індекс агресивності у 15,79% школярів.

Отримана результати за допомогою методики діагностики агресивності А. Ассінгера засвідчили, що переважним рівнем агресивності у підлітків є помірний рівень. Він складає 52,6%. Ці учні достатньо честолюбні і самовпевнені. Низький рівень діагностовано у 42,1% школярів. Ці учні є надмірно миролюбні, що зумовлено недостатньою впевненістю у власних силах і можливостях або замкнутістю. Їм не завадить бути більш рішучими. Низький рівень переважно притаманний дівчатам. Високий рівень агресивності виявлено у 5,3%. Ці учні є надмірно агресивними, нерідко бувають невірноваженими і жорстокими щодо інших. Вони схильні до необдуманих вчинків і запеклих дискусій, можуть ставитись до людей зневажливо і своєю поведінкою провокувати конфліктні ситуації, яких цілком можна було б уникнути.

Відповідно до методики «Особистісна агресивність і конфліктність», показниками позитивної агресивності підлітків є схильність до напористості та непоступливості. Ми з'ясували, що низький рівень за показником позитивна агресивність виявлено у 15,79% респондентів, середній рівень діагностовано у більшості учнів і складає 73,68%, високий рівень – у 10,53% школярів. Показниками негативної агресивності підлітків є нетерплячість до думки інших та схильність до мстивості. За показником негативна агресивність низький рівень виявлено у 21,05% учнів, середній рівень – у 68,42%, високий рівень – у 10,53% учнів. До узагальнених показників конфліктності належать схильність до безкомпромісності, запальності, образливості та підозрілості. За узагальненим показником конфліктності низький рівень в учнів відсутній. Зазначимо, що більшість школярів мають середній рівень, що складає 73,68% респондентів, а високий – 26,32%.

Потрібно визначити, що з-поміж дівчат діагностовано високі показники схильностей до запальності, безкомпромісності, підозрілості як особистісних характеристик. Схильність до образливості та напористості засвідчили середні показники. Низькі показники отримали схильності до непоступливості, мстивості та нетерплячості до думки інших.

Зазначимо також, що за результатами проведеної методики серед хлопців високі показники засвідчили схильність до таких особистісних характеристик, як напористість, безкомпромісність, мстивість та нетерплячість до думки інших. Середні ж показники індексів представили схильність до запальності, непоступливості, підозрілості. Схильність до образливості отримала низький показник.

Проведене дослідження свідчить про те, що особистісні характеристики зумовлюють форми прояву агресивних реакцій, основними детермінантами яких є запальність, наполегливість, образливість, непоступливість, безкомпромісність, мстивість, неприйняття думки інших, підозрілість.

Таким чином, для зменшення агресивності учнів необхідно звести до мінімуму умови виникнення агресії, навчити стримувати та керувати нею. Для цього треба правильно розуміти її причини і вміти їх аналізувати. Успішне вирішення означеної проблеми сприятиме зменшенню конфліктних ситуацій у підлітковому віці та нормальному розвитку особистості. А корекційна робота навчить конструктивним формам поведінки та закріпить необхідні навички спілкування у конфліктній ситуації. Зважаючи на це, завданнями психокорекційної роботи з агресивними підлітками можуть бути: розвиток уміння розуміти стан іншої людини; розвиток уміння виражати свої емоції в соціально прийнятній формі; навчання ауто релаксації та способам зняття напруження; розвиток навичок спілкування; формування позитивного само сприйняття на основі особистісних досягнень тощо.

Вважаємо, найважливішим є створення для дитини таких умов життя, де їй демонструвалися б зразки миролюбних відносин між людьми, були б відсутні негативні приклади агресивної поведінки. Безперечним є той факт, що виховання на принципах співпраці – головна умова запобігання агресивності.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Алюшина Наталія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри державного менеджменту Національної академії державного управління при Президентові України (м. Київ).

**Антонова Зінаїда Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Бабій Ірина Володимирівна** – молодший науковий співробітник Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Львів).

**Байбакова Ольга Олександрівна** – викладач кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

**Баландюк Роман Геннадійович** – здобувач лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вчитель історії Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23 (м. Житомир).

**Барановська Лілія Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету (м. Київ).

**Берегова Наталія Петрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Білик Людмила Юрївна** – студентка Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Бойко Анна Миколаївна** – магістр Харківської державної академії культури (м. Харків).

**Бондар Юлія Анатоліївна** – студентка напряму підготовки «Практична психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Бондаренко Зоя Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та корекційної освіти, заступник декана факультету психології з виховної роботи Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара (м. Дніпропетровськ).

**Бондаренко Наталія Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільного виховання Донбаського державного педагогічного університету (Донецька область, м. Слов'янськ).

**Варгата Оксана Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Василенко Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (м. Хмельницький).

**Васильєв Іван Борисович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України (м. Харків).

**Васильєва Ольга Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Одеська область, м. Ізмаїл).

**Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету, лікар-психіатр Хмельницького обласного психоневрологічного диспансеру (м. Хмельницький).

**Гладкова Валентина Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри управління освітніми закладами та державної служби Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса).

**Гомонюк Олена Михайлівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Горяїнова Лариса Дмитрівна** – викладач-методист Хмельницького базового медичного коледжу (м. Хмельницький).

**Гоцуляк Наталя Євгенівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Хмельницька область, м. Кам'янець-Подільський).

**Дацков Антон Володимирович** – ад'юнкт Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

**Дацун Олена Вікторівна** – старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету (м. Київ).

**Дем'янюк Марія Борисівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філософії та політології Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Джигун Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Діденко Олександр Васильович** – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник науково-організаційного відділу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

**Ендеберя Ірина Володимирівна** – асистент кафедри практичної психології Донбаського державного педагогічного університету (Донецька область, м. Слов'янськ).

**Сфремова Анжеліка Яковлівна** – старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту Української державної академії залізничного транспорту (м. Харків).

**Жарук Ірина Василівна** – здобувач кафедри зв'язків з громадськістю, психології та педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія» (м. Київ).

**Жиляк Наталія Вікторівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Хмельницька область, м. Кам'янець-Подільський).

**Іванова Олена Анатоліївна** – здобувач кафедри суспільних наук національного Університету оборони України імені Івана Черняхівського, (м. Київ), начальник 60 будинку офіцерів (м. Вінниця).

**Іванюк Інна Яківна** – старший викладач кафедри соціально-гуманітарних наук та суспільних відносин Луцького інституту розвитку людини Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (м. Луцьк).

**Ігумнова Ольга Борисівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Інжисівська Леся Анатоліївна** – старший викладач кафедри загальної та практичної психології Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту та психології» Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

**Ісасвич Світлана Іванівна** – старший викладач кафедри психології Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

**Кабашнюк Віталій Олександрович** – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Камінська Анастасія Миколаївна** – здобувач кафедри практичної психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Дніпропетровськ).

**Караміна Олена Миколаївна** – викладач Костянтинівського медичного училища (Донецька область, м. Костянтинівка).

**Кипиченко Наталія Сергіївна** – викладач кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ).

**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).

**Козубовська Ірина Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціології та соціальної роботи Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

**Козубовський Ростислав Володимирович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

**Коқун Олег Матвійович** – доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

**Колесник Наталія Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з науково-дослідної роботи, міжнародних і міжрегіональних зв'язків навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (м. Житомир).

**Комар Таїсія Василівна** – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Копилов Сергій Олегович** – кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

**Копилова Світлана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Херсонського державного університету (м. Херсон).

**Корчакова Наталія Вікторівна** – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Рівне).

**Костенко Дмитро Вікторович** – доктор філософії в галузі державного управління, в. о. завідувача кафедри загальнонаукових та загальноосвітніх дисциплін Хмельницького інституту Міжрегіональної академії управління персоналом (м. Хмельницький).

**Коханова Олена Петрівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ).

**Кошонько Галина Аполінаріївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Кравченко Катерина Василівна** – здобувач кафедри психології Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (Київська область, м. Переяслав-Хмельницький).

**Крук Станіслав Леонідович** – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Центру інноваційної педагогіки та психології, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Крутюк Наталія Тимофіївна** – старший лаборант кафедри математики, статистики та інформаційних технологій Хмельницького університету управління та права (м. Хмельницький).

**Кукло Ольга Євгеніївна** – викладач кафедри психології та соціальної роботи Львівського державного університету внутрішніх справ (м. Львів).

**Кулешова Олена Віталіївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Лах Мар'яна Романівна** – аспірантка кафедри теорії та методики дошкільної освіти Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника (м. Львів).

**Левицька Людмила Вікторівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Хмельницького інституту соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (м. Хмельницький).

**Левицька Тетяна Леонідівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Лефтеров Василь Олександрович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри суспільних наук Одеського національного медичного університету (м. Одеса).

**Ляшова Надія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Донбаського державного педагогічного університету (Донецька область, м. Слов'янськ).

**Мазоха Інна Степанівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Одеська область, м. Ізмаїл).

**Мартиненко Світлана Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ).

**Марценюк Наталія Анатоліївна** – викладач англійської мови Вінницького національного аграрного університету (м. Вінниця).

**Матвійчик Тетяна Владиславівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної політики Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

**Матейко Наталія Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та клінічної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

**Мельник Ярослав Іванович** – ад'юнкт Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ).

**Михайлюк Любов Миколаївна** – науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

**Михальченко Наталія В'ячеславівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та прикладної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Миколаївська область, м. Первомайськ).

**Міхєєва Людмила Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Морозовська Тетяна Дмитрівна** – молодший науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

**Москалець Віктор Петрович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та клінічної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

**Нагайцева Ірина Дмитрівна** – аспірантка кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ).

**Палінчак Вероніка Миколаївна** – провідний спеціаліст відділу зовнішніх зв'язків Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

**Параскевич Лариса Григорівна** – старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Паршенко Костянтин Анатолійович** – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри охорони праці та безпеки життєдіяльності Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Пастух Людмила Василівна** – завідувач обласного центру практичної психології та соціальної роботи Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький).

**Петровська Ірина Олександрівна** – аспірантка кафедри соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

**Повідайчик Михайло Михайлович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри кібернетики та прикладної математики Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

**Повідайчик Оксана Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціології та соціальної роботи Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

**Подкоритова Лариса Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Пожарський Святослав Дмитрович** – кандидат психологічних наук, професор, професор Санкт-Петербурзького Інституту психології та акмеології (м. Санкт-Петербург, Росія).

**Польгун Катерина В'ячеславівна** – аспірантка кафедри педагогіки Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» (Дніпропетровська область, м. Кривий Ріг).

**Попелюшко Роман Павлович** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Попович Ірина Євгенівна** – викладач кафедри англійської філології Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

**Потапчук Євген Михайлович** – доктор психологічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, завідувач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Прус Оксана Вікторівна** – старший викладач Хмельницького інституту Міжрегіональної академії управління персоналом (м. Хмельницький).

**Руденок Алла Іванівна** – старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Рябець Ірина Володимирівна** – аспірантка кафедри зв'язків з громадськістю, психології і педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія» (м. Київ).

**Сафін Олександр Джамільович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань).

**Сиско Наталія Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач відділу підвищення кваліфікації та дослідно-експериментальної роботи Науково-методичного центру професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Сідун Лариса Юрївна** – старший викладач кафедри теорії і практики перекладу Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

**Смук Оксана Тарасівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціології та соціальної роботи Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

**Соколова Ірина Михайлівна** – доктор психологічних наук, професор, професор і завідувач кафедри практичної психології Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків).

**Соловійов Олексій Михайлович** – аспірант Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ).

**Стойка Олеся Ярославівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

**Сургунд Наталія Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

**Тептюк Юлія Олександрівна** – студентка Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

**Тігаренко Ірина Ігорівна** – аспірантка Національного університету «Києво-Могилянська академія» (м. Київ).

**Тогочинський Олексій Михайлович** – кандидат педагогічних наук, доцент, начальник Департаменту по роботі з персоналом Державної пенітенціарної служби України (м. Київ).

**Томчук Михайло Іванович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та розвитку особистості Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників (м. Вінниця).

**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).

**Худякова Віра Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Миколаївська область, м. Первомайськ).

**Циганій Світлана Олексіївна** – асистент кафедри кримінального права і процесу юридичного інституту Національного авіаційного університету (м. Київ).

**Чала Олена Андріївна** – старший викладач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ).

**Чередник Ганна Олександрівна** – студентка Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків).

**Чуканова Світлана Олександрівна** – провідний бібліотекар, здобувач Національного університету «Києво-Могилянська академія» (м. Київ).

**Шамляк Каріна Микитівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри філософії та психології Національного лісотехнічного університету України (м. Львів).

**Шевчишена Оксана Володимирівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький).

**Шейко Галина Дмитрівна** – асистент кафедри загальної педагогіки, психології та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (Сумська область, м. Глухів).

**Шпичко Інна Олександрівна** – заступник директора з виховної роботи Хмельницького торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету (м. Хмельницький).

**Штученко Ірина Євгенівна** – старший викладач Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (м. Харків).

**Щебликіна Таміла Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків).

**Юркова Тетяна Федорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету (м. Херсон).

**Янцаловський Олександр Йосипович** – старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).



## ЗМІСТ

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

АНТОНОВА З. О. Становлення політичної свідомості у молодіжному середовищі .....	3
БЕРЕГОВА Н. П. Проблема страхів у професійному становленні майбутніх психологів.....	4
ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К. Сутнісний зміст і співвідношення понять «особистість», «особа», «індивід», «індивідуальність».....	5
ЕНДЕБЕРЯ І. В. Умови підвищення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів .....	7
ІВАНОВА О. А. Механізми емоційної саморегуляції поведінки .....	9
ІВАНЮК І. Я. Особливості становлення ідентичності особистості студентів з особливими потребами .....	10
ІГУМНОВА О. Б. Особливості подолання негативних психічних станів у студентів .....	13
ІНЖИЄВСЬКА Л. А., ПОДКОРИТОВА Л. О. Визначення психологічних особливостей типів особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів .....	15
КАМІНСЬКА А. М. Використання художнього твору М. Реріха «Мадонна Лаборіс» у процесі активного соціально- психологічного пізнання .....	17
КАРАМІНА О. М. Вплив на формування особистості студента методики проектування .....	19
КОКУН О. М. Особливості динаміки формування професійної спрямованості та компетентності студентів соціономічних професій .....	22
КОМАР Т. В. Соціальна зрілість особистості як вагомий чинник професійної зрілості майбутніх фахівців.....	23
КОХАНОВА О. П. Індивідуальний стиль діяльності педагога як фактор формування особистості майбутнього фахівця.....	25
КОШОНЬКО Г. А. Розвиток комунікативної компетентності студентів-психологів засобами соціально-психологічного тренінгу.....	27
КРУК С. Л., ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К. Основні риси психологічного портрету благородної людини .....	29
МЕЛЬНИК Я. І. Теоретична модель детермінації девіантної поведінки військовослужбовця .....	31
МИХАЙЛЮК Л. М. Напрямки підготовки автономної особистості .....	32
ПЕТРОВСЬКА І. О. Вплив індивідуальних особливостей на рівень розвитку невербальної чутливості .....	32
ПОДКОРИТОВА Л. О. Напрями досліджень самопізнання особистості у психології .....	33
ПОТАПЧУК Є. М. Відповідальність як важлива характеристика психолога .....	35
СОЛОВЙОВ О. М. Гендерні особливості уявлень про самоактуалізацію особистості .....	37
СУРГУНД Н. А. Професійна мобільність як складова синергетичної системи професійного розвитку сучасного фахівця.....	39
ХАНЕЦЬКА Н. В. Суб'єкт як об'єкт філософсько-психологічного аналізу .....	41
ЧАЛА О. А. Психологічні технології як засіб подолання деструктивної конфліктності юнаків .....	43
ШАМЛЯН К. М. Вольові якості у системі підготовки фахівців у вищій школі.....	44
ШТУЧЕНКО І. Є. Кар'єрні орієнтації як складова кар'єрного рішення студентів технічних спеціальностей .....	45

## СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

АЛЮШИНА Н. О. Електронне наставництво – інноваційний інструмент психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців .....	47
БАБІЙ І. В. Психологічні чинники розвитку професійного мовлення в учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування .....	49
БАЙБАКОВА О. О. Формування вмінь міжкультурної взаємодії як важлива складова професійної підготовки майбутніх фахівців .....	50
БАЛАНДЮК Р. Г. Економічна складова змісту історії України в системі підготовки майбутніх вчителів історії .....	52
БАРАНОВСЬКА Л. В. Психолого-педагогічне забезпечення освіти дорослих в Україні .....	53
БІЛИК Л. Ю., ВАРГАТА О. В. Використання інформаційних технологій у навчально-пізнавальній діяльності студентів вищого навчального закладу .....	55
БОЙКО А. М. Belcanto – метод сучасної вокальної освіти .....	56
БОНДАРЕНКО З. П. Підготовка майбутніх фахівців до здійснення волонтерського супроводу дітей-сиріт та дітей з вадами розвитку.....	57
ВАСИЛЕНКО О. М. Основні аспекти надання соціально-педагогічної та психологічної допомоги учням з дистантних сімей .....	60
ВАСИЛЬЄВ І. Б. Про цілеспрямоване формування функційного продукту при вивченні курсу «Професійна педагогіка» .....	61
ВАСИЛЬЄВА О. А. Деякі проблеми підготовки майбутніх психологів у ВНЗ до роботи в системі освіти.....	63
ГЛАДКОВА В. М., ПОЖАРСЬКИЙ С. Д. Акмеологічні технології професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої сфери .....	65
ГОМОНЮК О. М. Розвиток професійної компетентності майбутніх педагогів.....	67
ГОРЯНОВА Л. Д. Використання методики опорних сигналів у процесі підготовки майбутніх медиків .....	69
ГОЦУЛЯК Н. Є., ЖИЛЯК Н. В. Стратегії учіння у вищому навчальному закладі та їхня психологічна характеристика .....	71
ДЖИГУН Л. М. Підготовка практичного психолога в сучасних умовах .....	72
ДІДЕНКО О. В. Особливості використання невербальних засобів комунікації у професійній діяльності викладача .....	74
ЄФРЕМОВА А. Я. Аналіз системи фізичного виховання у ВНЗ залізничного профілю .....	75
ЖАРУК І. В. Використання кейс-технології в процесі підготовки майбутніх фахівців із розв'язання конфліктів .....	76
КИПИЧЕНКО Н. С. Особливості формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічній майстерні .....	77
КОБИЛЯНСЬКА Л. І. Використання потенціалу семінарських занять у підготовці майбутніх гувернерів у вищих навчальних закладах .....	78
КОЗУБОВСЬКИЙ Р. В. Вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у процесі волонтерської діяльності .....	80
КОЛЕСНИК Н. Є. Концептуальні ідеї підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів.....	82
КОПИЛОВ С. О. Автентичність як ціннісний орієнтир психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця.....	83

КОПИЛОВА С. В.	
Становлення і розвиток парадигми управління як передумова створення адаптивних соціально-педагогічних систем.....	85
КОСТЕНКО Д. В.	
Роль мовленнєвої культури у формуванні особистості .....	87
КРУТЮК Н. Т.	
Використання інформаційних технологій у формуванні етнопедагогічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери .....	89
КУКЛО О. Є.	
Основна функція та базисні складові комунікативної компетентності правоохоронців .....	90
ЛАХ М. Р.	
Інноваційні технології як педагогічна проблема .....	91
ЛЕВИЦЬКА Л. В.	
Аналіз рівня розвитку інклюзивної компетентності викладачів Хмельницького інституту соціальних технологій .....	93
ЛЯШОВА Н. М., БОНДАРЕНКО Н. Б.	
Досвід роботи з підготовки майбутніх фахівців до викладання математики в умовах наступності дошкільного закладу та початкової школи .....	95
МАРТИНЕНКО С. М.	
Методологічний аспект педагогічної діагностики у вимірі особистісно-розвивальної освіти .....	97
МАРЦЕНЮК Н. А.	
Проблема формування професійної мобільності майбутніх менеджерів аграрної галузі .....	100
МИХАЛЬЧЕНКО Н. В.	
Особливості розвитку патріотичної рефлексії учнів молодшого шкільного віку у навчальному процесі.....	101
МІХЕСВА Л. В.	
Педагогічна практика в системі професійної підготовки магістрантів спеціальності «Практична психологія» .....	103
МОРОЗОВСЬКА Т. Д.	
Готовність майбутніх вчителів мистецьких дисциплін до гуманістичного стилю педагогічної взаємодії: критерії та показники .....	106
НАГАЙЦЕВА І. Д.	
Формування конфліктологічної компетентності як чинника особистісного розвитку .....	108
ПАЛІНЧАК В. М.	
Сучасні освітні підходи до професійної підготовки фахівців менеджменту в США .....	109
ПАРАСКЕВИЧ Л. Г.	
Духовно-гуманістичні засади педагогічної діяльності .....	111
ПАРШЕНКО К. А., ПРУС О. В.	
Управлінські аспекти запровадження системи ступеневої освіти у вищій школі .....	113
ПОВІДАЙЧИК О. С., ПОВІДАЙЧИК М. М.	
Деякі аспекти розробки навчально-контролюючого програмного комплексу з вивчення природничих дисциплін .....	114
ПОЛЬГУН К. В.	
Підготовка педагогів вищого навчального закладу до роботи в умовах інклюзивного навчання .....	116
ПОПЕЛЮШКО Р. П.	
Деякі психолого-педагогічні аспекти впровадження інклюзивного підходу в освіті .....	118
ПОПОВИЧ І. Є.	
Формування дослідницьких умінь вчителя як важлива складова концепції педагогічної освіти .....	120
РЯБЕЦЬ І. В.	
Використання педагогічної технології «дебати» у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю .....	121
СІДУН Л. Ю.	
Реалізація концепції полікультурної освіти в США .....	123
СМУК О. Т.	
Психологічні аспекти становлення особистості дитини-сироти підліткового віку .....	125
СТОЙКА О. Я.	
Елективні програми навчання у професійній підготовці фахівців в США .....	127
ТІТАРЕНКО І. І.	
Формування конфліктологічної компетентності в процесі підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю (PR) .....	128
ТОГОЧИНСЬКИЙ О. М.	
Особливості технології формування соціальної компетентності у курсантів вищих навчальних закладів МВС України .....	130

ТОМЧУК М. І.	
Психолого-педагогічні проблеми підготовки фахівців до виховання особистості .....	131
ХВОРОСТОВСЬКА Н. В.	
Теоретичні аспекти розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів.....	133
ЦИГАНІЙ С. О.	
Структура професійно-правового спілкування як основа формування культури професійно-правового спілкування у майбутніх юристів .....	134
ЧУКАНОВА С. О.	
Використання сучасних інноваційних педагогічних технологій у процесі підготовки майбутнього фахівця із бібліотекознавства та інформології у ВНЗ США .....	135
ШЕВЧИШЕНА О. В.	
Гуманізація педагогічної освіти як психолого-педагогічна проблема .....	136
ШПИЧКО І. О.	
Значення студентського самоврядування у формуванні соціальної компетентності майбутніх фахівців .....	138
ЩЕБЛИКІНА Т. А.	
Організація моніторингу професійної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю .....	140
ЮРКОВА Т. Ф.	
Деякі аспекти підготовки фахівців екологічного спрямування.....	141

## МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

ДЕМ'ЯНЮК М. Б.	
Невербальні комунікації і невротичні розлади .....	143
КАБАШНЮК В. О.	
Концепція нашого порятунку – тактична медицина .....	144
МАТЕЙКО Н. М.	
Позбавлення залежності від обмежуючих переконань як засіб профілактики невротичних станів.....	146
МОСКАЛЕЦЬ В. П.	
Віра в Бога як умова і чинник психічного здоров'я особистості .....	148
СОКОЛОВА І. М., ЧЕРЕДНИК А. А.	
Дослідження суїцидального ризику серед студентів .....	150
ХУДЯКОВА В. І.	
Психологія середовища в дослідженні життєвого шляху особистості.....	151
ЯНЦАЛОВСЬКИЙ О. Й., БОНДАР Ю. А.	
Біологічні ритми як психофізіологічні чинники формування статевих стосунків молоді .....	153

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ В РОБОТІ ПРАКТИКУЮЧИХ ПСИХОЛОГІВ

ДАЦКОВ А. В.	
Вплив мотиваційно-сислової сфери на адаптацію комбатантів у післяекстремальних умовах життєдіяльності .....	156
ДАЦУН О. В.	
Особистісна відповідальність експериментатора в психолого-педагогічному дослідженні .....	157
КОЗУБОВСЬКА І. В., ІСАЄВИЧ С. І.	
Роль соціально-психологічної служби вищих навчальних закладів у професійній підготовці майбутніх фахівців .....	159
КОРЧАКОВА Н. В.	
Вивчення онтогенетичних аспектів розвитку просоціальної поведінки .....	161
КРАВЧЕНКО К. В.	
Потенціал сімейних ресурсів у формуванні ставлення батьків до дитини .....	162
КУЛЕШОВА О. В.	
Умови успішної адаптації дитини до навчання в середній школі .....	163
ЛЕВИЦЬКА Т. Л.	
Кризова інтервенція в психотерапевтичному процесі .....	165
ЛЕФТЕРОВ В. А.	
Психологія життєвих перемін. Адаптація к переменам в кар'єре .....	167
МАЗОХА І. С.	
Емоційність, як фактор відмінності реагування на стрес .....	169
МАТВІЙЧУК Т. В.	
Особливості консультування осіб, що потрапили у складні життєві обставини .....	171

ПАСТУХ Л. В.	
Діагностичний інструментарій дослідження особливостей емоційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти .....	172
РУДЕНОК А. І.	
Реалізація напрямків психологічного супроводу дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах .....	173
САФІН О. Д., ТЕПТЮК Ю. О.	
Психологічні умови розвитку стресостійкості фахівців із соціальної роботи .....	175
СИСКО Н. М.	
Психологічний супровід учнів з сімей переселенців із зони антитерористичної операції у професійно-технічних навчальних закладах Хмельницької області .....	177
ШЕЙКО Г. Д.	
Особливості прояву агресивних реакцій у старшому підлітковому віці .....	178
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....</b>	<b>180</b>

**Наукове видання**

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

**Тези доповідей  
Всеукраїнської науково-практичної конференції  
(м. Хмельницький, 21–22 квітня 2015 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 14.04.2015 р.

Формат 84x108 1/32. Папір офс.

Ум. друк. арк. 23,37. Наклад 100.

---