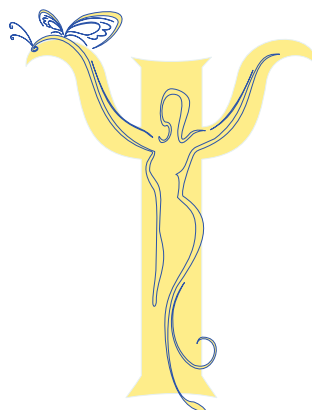


Міністерство освіти і науки України
Хмельницький національний університет
Кафедра психології та педагогіки
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Подільський культурно-просвітительський Центр імені М. К. Реріха

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

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

м. Хмельницький, 11–12 квітня 2019 року



Хмельницький
2019

УДК 37.015:159.9
ББК 88:8
А 43

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

тези доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 11–12 квітня 2019) / [ред. колегія: Є. М. Потапчук (голов. ред.), Т. Л. Левицька, Л. О. Подкоритова, В. К. Гаврилькевич] / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. психол. та педагог. [та ін.]. – Хмельницький: ХНУ, 2019. – 160 с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників VII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців», яка відбулась 11–12 квітня 2019 року в м. Хмельницькому на базі Хмельницького національного університету за ініціативи кафедри психології та педагогіки.

Збірник адресований науковцям, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться сучасними науковими дослідженнями в галузі психології, педагогіки, соціології.

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

При передруку публікацій посилання на збірник обов'язкове.

© Автори тез, 2019

© Кафедра психології та педагогіки

Хмельницького національного університету,

оригінал-макет, 2019

Авраменко Н. О.

Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ-ІНОЗЕМЦІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ОВОЛОДІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ

Система вітчизняної освіти на сучасному етапі розвитку перебуває в стані модернізації, що зумовлена глобальними змінами, які відбулися в економічній і соціальній сферах і вимагають розвитку нових підходів до організації загальноосвітньої й професійної підготовки.

Навчання української мови як іноземної майбутніх лікарів – іноземців медичних закладів вищої освіти розглядається як складова частина програми вищої професійної освіти і, відповідно, як частина процесу здійснення підготовки висококваліфікованих фахівців, які активно володіють мовою та професійною термінологією.

Термін «підхід до навчання» був введений у 1963 році англійським методистом А. Ентоні. Це визначення застосовувалося, щоб дати опис уже існуючим точкам зору щодо особливостей навчання іноземних мов.

У контексті завдань дослідження виділено *методологічні підходи* підготовки майбутніх лікарів-іноземців медичних ЗВО до оволодіння професійною термінологією: *діяльнісний, міждисциплінарний, особистісно-орієнтований, комунікативний та аксіологічний підходи*.

Діяльнісний підхід – це підхід при якому основний акцент ставиться на соціальну сутність особистості. Інакше кажучи, особистість розглядається як сукупність соціальних характеристик, властивостей та якостей, які людина набуває під час предметної діяльності. Підхід ґрунтується на взаємодії діяльності викладача та студента. Дії викладача спрямовані не на процес засвоєння знань, умінь та навичок, а на організацію діяльності студентів (Родигіна І. В., 2005).

Варданян у дисертаційному дослідженні стверджує, що професійні якості викладача впливають на навчальну, пізнавальну діяльність студента, а також на результати педагогічно-навчальної діяльності, яка забезпечує розвиток особистісних рис і якостей майбутнього лікаря, формує ставлення, інтереси, професійні, ціннісні орієнтації. Діяльнісний підхід має на меті вироблення у студентів умінь ставити перед собою мету, планувати, організувати, здійснювати самоосвітню діяльність, контролювати, аналізувати й оцінювати її результати (Варданян А. О., 2017).

Діяльнісний підхід – це єдність особистості та діяльності, процес спрямований на становлення свідомості людини і її особистості в цілому. В умовах діялісного підходу людина виступає як активне творче начало. Саме через діяльність і в процесі діяльності людина стає сама собою, відбувається саморозвиток і самоактуалізація особистості.

Зазначений підхід має на меті вироблення у студентів умінь ставити перед собою мету, планувати, організувати, здійснювати самоосвітню діяльність, контролювати, аналізувати й оцінювати її результати.

Міждисциплінарний підхід являє собою інтегральні характеристики якості підготовки майбутніх фахівців, пов'язані зі здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності щодо певного міждисциплінарного кола питань. Міждисциплінарний підхід – метод пізнання, що виникає на межі різних наукових дисциплін. Він відображає інтегративні тенденції в розвитку науки. Міждисциплінарний підхід для навчання є одним із найбільш ефективних способів підвищення якості підготовки студентів, пов'язаними зі здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності щодо певного кола питань. Загальна спрямованість міждисциплінарного підходу в освіті полягає в тому, що він дозволяє сформувати культуру цілісного світогляду. «Міждисциплінарний метод навчання – це інтеграція навчальних дисциплін з метою багатостороннього розгляду окремо взятої теми, поняття, проблеми».

Особистісно-орієнтований підхід – це підхід, який опираючись на систему взаємопов'язаних понять, ідей та способів дій, підтримує і забезпечує процеси самопізнання, самовдосконалення та самореалізації особистості студента-майбутнього фахівця (Шишкін Г. О., 2013).

Розглядаючи особистісно-орієнтований підхід до навчання, І. О. Зимня співвідносить його з підходом, який формується на основі гуманістичної психології А. Маслоу і К. Роджерса. Суть цього підходу з позиції того, кого навчають, на її думку, полягає в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії; гарантуванні безпеки особистісного прояву; формуванні активності учня, його готовності до

вирішення проблемних завдань; забезпечення єдності зовнішніх і внутрішніх мотивацій учня; отриманні задоволення від розв'язання навчальних задач і завдань у співпраці з іншими учнями; забезпеченні умов для само оцінювання, саморегуляції та само актуалізації особистості учнів; зміни позиції педагога як передавача та контролера знань на позицію фасилітатора (Зимня І. О., 1997).

При особистісно-орієнтованому підході викладач враховує такі особливості абітурієнта як увага, сприйняття, мислення, пам'ять, уява, особливості мови, особливості емоційної сфери, особливості поведінки, стиль навчання, фізичні особливості, працездатність, темп діяльності, загальні здібності, схильності, інтереси, спрямованість особистості, рівень успішності з предмету. При врахуванні всіх цих особливостей можливе виховання цілісної, гармонійно розвинутої індивідуальності та повноцінної особистості.

Комунікативний підхід – це така організація навчального процесу, основу якого складає комунікативна взаємодія студентів, яка забезпечує участь кожного з них як об'єкта і суб'єкта пізнавальної діяльності (Ігнатова І. Б., 2007). В основу даного підходу покладено процеси розуміння мовленнєвих явищ та навичок і вміння їх застосовувати в комунікативній діяльності. Цінність цього підходу в тому, що в його основу покладено принцип побудови процесу навчання української мови як іноземної за аналогією із реальними, мовленнєвими ситуаціями. Вивчаючи українську мову як іноземну, іноземний студент природнім шляхом формує уявлення про мовні явища. Дієвим для комунікативного підходу є використання вправ та завдань пізнавального характеру. Важливим є тематично спрямований відбір текстів для іноземних студентів медичних ЗВО, адже таким чином вони ознайомлюються із медичною лексикою та дізнаються про інновації у сфері медичної діяльності, що в свою чергу викликає зацікавленість та мотивує їх до роботи. Під час роботи з медичним текстом з наукового стилю, іноземні студенти виконують вправи, спрямовані на розпізнання речень, термінів, граматичних аспектів формулювання речень українською мовою. Ще однією цінністю цього підходу до навчання на підготовчих відділеннях медичних ЗВО є організація іноземних студентів для роботи в групах. Робота в групах спонукає іноземців до ефективного сприйняття та опрацювання інформації, вираження думок за допомогою отриманих знань з української мови, організації комунікативного процесу між учасниками, створює можливість для реалізації творчого потенціалу іноземного студента.

Основне завдання системи вищої освіти – підвищення її якості. Якість медичної освіти традиційно розуміють як рівень підготовки випускників-іноземців медичних ЗВО, здатних до здійснення ефективної професійної діяльності, швидкої адаптації до нових умов існування, до неперервної освіти й самоосвіти протягом усього життя.

Підготовка до оволодіння розуміється багатьма дослідниками як один із критеріїв результативності процесу готовності. *Готовність майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією* – це система інтегративних властивостей, якостей особистості, настанова на майбутню діяльність, критерій результативності процесу підготовки до подальшого навчання у медичних ЗВО та оволодіння обраним фахом.

Алюшина Н. О.

Генеральний департамент з питань управління персоналом на державній службі
Національного агентства України з питань державної служби

Кудринська Г. В.

ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК»

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ УСПІШНОЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СЛУЖБ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ ДЕРЖАВНИХ ОРГАНІВ

Вагоме значення для професійного зростання фахівців служб управління персоналом державних органів та виконання ними на належному рівні посадових обов'язків є систематичне підвищення рівня професійної компетентності шляхом професійного навчання.

Відповідно до Положення про систему професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 6 лютого 2019 року № 106, професійне навчання це набуття та вдосконалення професійних знань, умінь та навичок учасників професійного навчання, що забезпечує відповідний рівень їх професійної кваліфікації для їх професійної діяльності.

В умовах постійних змін та реформування державної служби фахівцям служби управління персоналом державних органів необхідно швидко реагувати на нові виклики та завдання, що потребує самостійного та систематичного освоєння нових знань, умінь та навичок, а також розвитку відповідних особистісних якостей.

Проблематика самоосвітньої діяльності висвітлена у працях вітчизняних та зарубіжних науковців: Білоусова Л. І., 2009; Бухлова Н. В., 2003; Волкова В. А., 2009; Маслоу А., 1999; Роджерс, 1951; Топольник Я. В., 2013; Унсімбаєва Н. В., 2014; Фрейсберг Д., 2002; Шукліна Е. А., 1999.

Самоосвіта визначається як самоорганізоване здобуття учасниками професійного навчання певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, дозвіллям (ПКМУ від 06 лютого 2019 року № 106).

Я. В. Топольник визначає самоосвіту як широку і динамічну систему, засновану на індивідуальних потребах у постійному розширенні, оновленні і поглибленні знань людини (Топольник Я. В., 2013).

Е. А. Шукліна зазначає, що самоосвіта – це вид вільної діяльності особистості чи соціальної групи, що характеризується її вільним вибором і спрямований на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного й наукового рівнів (Шукліна Е. А., 1999).

Самоосвіта, як окремий процес містить певні складові, які виступають факторами успішності самоосвітньої діяльності.

В. А. Волкова виділяє в самоосвіті професійний та особистісний аспекти. Професійний аспект спрямований на вирішення завдань, пов'язаних із професійною діяльністю, а особистісний охоплює коло інтересів, захоплень і нахилів особистості (Волкова В. А., 2009).

Н. В. Бухлова пропонує розглядати самоосвітню діяльність як сукупність декількох «само»: самооцінки (вміння оцінювати свої можливості), самообліку (вміння брати до уваги наявність своїх якостей), самовизначення (вміння вибирати своє місце в житті, в суспільстві, усвідомити свої інтереси), самоорганізації (вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організовувати робоче місце та діяльність), самореалізація (реалізація особистістю своїх можливостей), самокритичність (вміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи), самоконтроль (здатність контролювати свою діяльність), саморозвиток (результат самоосвіти) (Бухлова Н. В., 2003).

Враховуючи складові самоосвіти, вагоме значення в успішності самоосвітньої діяльності працівника відіграють психологічні чинники.

На наш погляд, на успішність самоосвітньої діяльності працівника, зокрема фахівця служби управління персоналом державного органу впливають в першу чергу такі психологічні фактори:

- мотивація – сукупність зовнішніх та внутрішніх мотивів (стимулів) до отримання нових знань, умінь, навичок чи розвитку особистісних якостей;
- емоційно-вольова спрямованість – здатність особистості докладати необхідні зусилля та долати труднощі для досягнення цілей самоосвітньої діяльності.
- готовність до саморозвитку – стан особистості, що активізує необхідні особистісні компоненти (інтелектуальний, емоційний, перцептивний тощо) для здійснення діяльності спрямованої на саморозвиток в умовах професійної діяльності;
- адекватність самооцінки – реалістична оцінка працівником себе, як фахівця, яка сприяє умінню адекватно визначати потребу особистості в професійному саморозвитку;
- здатність до рефлексії – здатність до аналізу професійного досвіду, що сприяє засвоєнню, усвідомленню отриманих результатів самоосвітньої діяльності.

Процес самоосвітньої діяльності фахівця служби управління персоналом складається з таких етапів:

- 1) визначення потреб в самоосвіті (такі потреби можуть визначатися, зокрема, під час складання індивідуальної програми підвищення рівня професійної компетентності державного службовця);
- 2) визначення способів та форм здійснення самоосвітньої діяльності (онлайн курс, самостійне вивчення нормативно-правових актів, читання книг з відповідної тематики, самостійний пошук майстер-класів, семінарів, навчань, тренінгів тощо);
- 3) організація та здійснення процесу самоосвіти;
- 4) рефлексія отриманого досвіду, знань, умінь та навичок;
- 5) відтворення отриманого досвіду, знань, умінь та навичок у професійній діяльності.

Отже, самоосвітня діяльність фахівців служб управління персоналом державних органів – це процес здобуття працівниками необхідних знань умінь та навичок, розвиток особистісних якостей шляхом організації самостійного навчання. Аналіз сутності й етапів здійснення самоосвітньої діяльності, а також психологічних чинників, які впливають на її успішність дозволяє зазначити, що для успішної самоосвітньої діяльності фахівець служби управління персоналом повинен бути вмотивованим для її здійснення, готовим до саморозвитку, мати емоційно-вольову спрямованість щодо подолання труднощів, володіти адекватною самооцінкою своїх професійних досягнень, здатністю до рефлексії професійного та навчального досвіду.

Бабій І. В.

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

РОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНОМОВЛЕННЄВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

В організації навчання величезну роль відграє мотивація як визначальний чинник людської поведінки. Методологічною основою вивчення мотивації є положення діяльнісної теорії про зміст, функції та механізми утворення мотивів. Професійномовленнева підготовка також вимагає уваги до мотиваційної сфери студентів, про що свідчать праці вітчизняних і зарубіжних психолінгвістів і лінгводидактів. Так, І. Зимня вважає, що мотив визначає формування основної схеми висловлювання, запускає в роботу операції з вибору лексичної одиниці й операції з поєднання лексичної одиниці, актуалізує форму лексичної одиниці (Зимня І. А., 2002). Л. Виготський, досліджуючи психологічні особливості процесу мовлення, визначає його як рух від мотиву (комунікативної потреби) через мислення до внутрішнього мовлення, від внутрішнього мовлення до зовнішнього (Виготский Л. С., 1982). Деякі дослідники слушно вважають, що наявність сформованої мотивації є важливою умовою у становленні мовної особистості студента, зокрема актуалізації таких її рівнів: вербально-семантичного і тезаурусного (Божович Л. И., 1972).

Мотив є джерелом діяльності, спонукальною причиною або сукупністю дій і вчинків людини. Система мотивів або стимулів, яка детермінує конкретні форми людської діяльності чи поведінки, складає мотивацію. Мотиваційна сфера особистості є складним і внутрішньо диференційованим системним утворенням, яке може включати потреби, цілі, інтереси, переконання, установки (Гончаренко С. У., 1997). Найглибшою причиною, чинником активності особистості є потреба, тоді як інтерес – це своєрідний спосіб задоволення потреби. На думку Б. Ананьєва, розвиток навчальних інтересів відображається на якісному характері потреб у пізнанні, а також сприяє їх розвитку і диференціації (Ананьев Б. Г., 1957).

Мотивація виконує низку функцій: спонукає, скеровує й організовує поведінку, а також надає їй особистісного змісту. Природа мотивації, особливості її формування ґрунтовно розглянуті у працях Л. Божович, І. Ельконіна, І. Зимньої, Є. Ільїна, О. Леонтьєва, А. Маркової, С. Рубінштейна, В. Семиченко та ін. Мотивація тісно пов'язана з діяльністю, зокрема психологи стверджують, що мотиви завжди співвідносяться з уявленнями про мету діяльності, зі способами її досягнення і, нарешті, з прогнозованими результатами діяльності; саме мотив надає діяльності певної стійкої спрямованості.

Навчальна мотивація є окремим видом мотивації та важливим компонентом навчальної діяльності, провідної для студентів ВНЗ. Навчальна мотивація визначається низкою чинників: освітньою системою, закладом освіти, де відбувається освітня діяльність; особливостями суб'єктів навчальної діяльності (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності тощо); суб'єктивними особливостями педагога; специфікою навчальної дисципліни. У педагогічній науці досі відсутній однозначний погляд на навчальну мотивацію. Так, Є. Ільїн відносить до навчальних мотивів усі фактори, що зумовлюють вияв навчальної активності (Ільин Е. П., 2020). А. Маркова під мотивами навчальної діяльності розуміє спрямованість учня на окремі аспекти навчальної роботи, пов'язаної з внутрішнім ставленням до неї (Маркова А. К., 1983). Дослідниця виділяє дві групи психологічних характеристик (критеріїв) навчальних мотивів: змістові та динамічні. Змістові якості мотивів пов'язані з особливостями самої навчальної діяльності, до них належать: усвідомленість, узагальненість, дієвість, місце у структурі мотивації тощо. Динамічні якості зумовлені психофізіологічними характеристиками того, хто навчається і виявляються у стійкості мотиву, його вираженості, швидкості виникнення тощо. У цілому навчальні мотиви посідають

провідне місце серед чинників, які визначають продуктивність дидактичного процесу, вони впливають на інтенсивність студентської уваги, якість запам'ятовування, розуміння прочитаного і почутого, результати мисленнєвої діяльності. Мотиваційний компонент є необхідним для будь-якого психічного акту: мисленнєвого, мнемонічного, процесу сприйняття, мовленнєвого спілкування тощо. Так, мотивація визначає вибірковість цих процесів, їх тривалість та інтенсивність, готовність до того чи іншого процесу. Водночас перелічені психічні процеси здатні впливати на формування інтересів, потреб під час навчальної діяльності (Асеев В. Г., 1976).

Особливістю формування мотивації є наявність декількох об'єктивно і суб'єктивно значущих факторів, задіяних у процесі вивчення певної дисципліни, а саме: забезпечення особистісного розвитку, сприяння соціальній взаємодії та професійного становлення. Останній чинник, на нашу думку, є визначальним під час опанування обраним фахом.

Процес формування навчальної мотивації пов'язаний також із цілепокладанням та емоційно-ціннісною орієнтацією студентів. Ціль визначається як кінцевий результат діяльності. Постановка цілей відбувається шляхом об'єктивації (персоналізації) мотивів, що сприяє якісній визначеності останніх та їх актуалізації у свідомості студентів, відтак постановка цілей у навчальній діяльності значною мірою детермінується мотивами. Причому якість цілепокладання тим вища, чим вищий рівень мотиваційної сформованості. Уміння формулювати нові цілі, переосмислювати старі має зворотню дію, зокрема призводить до якісних новоутворень у системі мотивації. Підкреслимо, що навчальна діяльність зумовлюється не всіма можливими мотивами, а лише тими, які пов'язані з перспективними цілями студентів.

Ще одним аспектом навчальної мотивації є його зв'язок з емоційною сферою студентів. За О. Леонт'євим, емоції є «внутрішніми сигналами, стимулами», які самі хоч і не є носіями інформації про зовнішні об'єкти та їх зв'язки і взаємодію, проте вони безпосередньо відображають відношення між мотивами і діяльністю (Леонт'єв А. Н., 1975). С. Рубінштейн стверджує, що емоції є суб'єктивною формою існування потреб (мотивації), відтак мотивація розгортається як емоційні явища, які сигналізують суб'єкту про значущість певних об'єктів (явищ, процесів) і спонукають скеровувати на них діяльність (Рубінштейн С. Л., 1999). Емоції є потужним джерелом і в системі навчальних мотивів, а також регулюють і впливають на динаміку пізнавальних і психічних процесів. Позитивні емоції (захоплення, натхнення, осяяння тощо) посилюють мисленнєву діяльність, роблять її логічнішою, чіткішою. Емоційне забарвлення є одним із чинників, що визначає мимовільну увагу та запам'ятовування. Таким чином, формування навчальної мотивації – це створення умов для появи внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їх самими студентами і подальшого саморозвитку мотиваційної сфери.

У психологічній літературі описано кілька груп мотивів, що утворюють систему мотивації навчальної діяльності. До цієї системи традиційно включають дві великі групи мотивів: зовнішні (соціальні), пов'язані із соціальною взаємодією студентів з іншими людьми (дорослими, однолітками), і внутрішні (пізнавальні) – потреби в інтелектуальній активності, пізнавальні інтереси. У межах названих груп можна виокремити вужчі мотиви, зокрема серед соціальних мотивів виділяють широкі соціальні мотиви, вузькі соціальні мотиви, мотив соціального співробітництва. Пізнавальні мотиви поділяють на широкі пізнавальні, навчально-пізнавальні та мотиви самоосвіти (Маркова А. К., 1983). Усі вони допомагають подолати студентам труднощі під час навчання, стимулюють пізнавальну активність, є основою для формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій. У цілому, аналізуючи структуру навчальної мотивації, психологи розглядають її як полімотивований процес.

У студентів ВНЗ переважають внутрішні мотиви, а саме: потреба у самоствердженні, усвідомлення престижності та перспективності здобутих знань, почуття обов'язку, формуються також професійні мотиви. Підкреслимо, що необхідність урахування внутрішніх мотивів студентів у процесі навчання узгоджується з основними положеннями особистісно орієнтованого навчання. Водночас у цьому віці відбувається взаємодія і взаємовплив соціальних і пізнавальних мотивів.

Як зазначає І. Дроздова, у навчання української мови як засобу професійного мовлення учень вкладає особистісний зміст, що породжує в нього неоднакове ставлення і різну мотивацію до об'єкта, який є метою пізнання (Дроздова І. П., 2010). Аналізуючи мотиви у процесі професійномовленнєвої підготовки, слід виходити зі специфіки самого предмета. Українська мова є, передусім, засобом присвоєння людиною суспільного досвіду, а вже потім і одночасно з цією функцією – засобом виразу її власної думки. Таким чином, засвоюючи українську мову, людина опановує засіб пізнання, що уможливорює формування у неї специфічних пізнавальних, комунікативних та інших соціальних потреб. Зазначимо, що успішне формування таких потреб

відбувається за наявності в студентів позитивної мотивації – мотивації досягнення позитивного результату відповідного виду діяльності. Існують два види позитивної мотивації: *перспективна* і *процесуальна*. Перша пов'язана з усвідомленням мети навчання, його корисності, актуальності у подальшій професійній діяльності, що забезпечується спеціалізацією змісту навчального матеріалу з української мови. На думку А. Маркової, позитивна перспективна мотивація в навчанні рідної мови будується на усвідомленні далеких і близьких цілей, зокрема студенти повинні розуміти, для чого необхідне вивчення української мови в цілому та кожної окремої теми (Маркова А. К., 1974). Процесуальна мотивація забезпечує зацікавлення студентів у виконанні навчальних дій, що сприяє високому рівню пізнавальної активності. Формування цього виду позитивної мотивації відбувається шляхом відбору оптимальних методів, засобів і прийомів у процесі вивчення української мови, а саме активних форм навчання, які передбачають не лише співробітництво, а й співтворчість викладача і студентів. На нашу думку, мотивація в навчанні мовних дисциплін – це внутрішній процес набуття особистісного змісту курсу. На основі аналізу теорії мотивації та з огляду на специфіку предмета «українська мова» можна виокремити такі найважливіші за змістом групи мотивів, сформованість яких є актуальною у процесі вивчення української мови у ВНЗ:

- *соціальні* – почуття громадянського обов'язку, відповідальності, усвідомлення соціальної значущості вивчення української мови; бажання через навчання утвердитись у суспільстві;

- *навчально-пізнавальні* – бажання більше знати, бути освіченою й ерудованою людиною, якою неможливо стати без глибоких і системних знань із української мови;

- *комунікативні* – бажання вивчати українську мову для ефективного спілкування з іншими людьми (дорослими, однолітками), що сприяє соціальній адаптації та успіху в професійній сфері;

- *професійно-ціннісні* – необхідність засвоєння мовних засобів із метою ефективної професійної діяльності та подальшого фахового саморозвитку.

Підкреслимо, що формування позитивної мотивації здійснюється на всіх рівнях педагогічної системи: змістовому й інструментальному, на рівні змісту начального предмета та на рівні засобів і методів навчання.

Отже, мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша діяльність, є полімотивованою, відтак включає такі групи мотивів: соціальні, навчально-пізнавальні, комунікативні, професійно-ціннісні. Основними засобами формування позитивної мотивації у студентів ВНЗ вважаємо наповнення курсу «Українська мова» професійно спрямованим змістом, застосування сучасних засобів й активних методів навчання, що забезпечуватиме особистісний розвиток студентів, а також сприятиме їх професійному становленню.

Барановська Л. В.

Національний авіаційний університет

«ПСИХОЛОГІЯ МІЖКУЛЬТУРНИХ КОМУНІКАЦІЙ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНО-ЕТНІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Навчальна дисципліна «Психологія міжкультурних комунікацій» є важливим для подальшого розвитку практичного психолога навчальним курсом. Її зміст зорієнтований на формування полікультурної та розвитку комунікативної особистості магістра з практичної психології. Метою викладання дисципліни є формування в студентів поваги до комунікативної культури свого народу та толерантного ставлення до культурних надбань інших етносів; вироблення крос-культурних умінь та розвиток умінь комунікації в полікультурному діловому й професійному середовищі. У процесі опанування курсу студенти мають можливість ознайомитись з категоріальним апаратом навчальної дисципліни та основними теоріями міжкультурної комунікації; розкрити типологічні особливості української культури та комунікативності українців; ознайомитись із проблемами формування концептуальної, ціннісної і мовної картин світу; виявити сутність етноцентричності світобачення, особливостей етнічної стереотипізації та етнічної ідентифікації. Вивчення цієї дисципліни сприятиме формуванню здатності здійснювати компаративний аналіз вербального і невербального вираження національних особливостей у міжкультурній комунікації; розвиткові умінь розпізнавати особливості міжкультурних відносин, попереджувати міжетнічні конфлікти, управляти ними, обираючи конструктивні стратегії;

розвиткові пошуково-інформаційної самостійності, навичок усного й писемного мовленнєвого самовираження, удосконаленню риторичних здібностей студентів. Заняття з цього курсу сприятимуть вихованню поваги до культурного надбання українського народу й народів світу, формуванню навичок толерантного вияву ставлення до національної ідентичності і на цій основі формування сприятливого інтеркультурного комунікативного середовища. Викладання дисципліни здійснюється на основі компетентнісного, особистісно зорієнтованого, комунікативного підходів, що допомагає розвивати такі компетентності, як полікультурна, комунікативна, аналітична, психологічна, інструментальна та інші. Вивчення курсу відбувається в тісному зв'язку зі змістом навчальних дисциплін «Загальна психологія», «Психологія ділового спілкування», «Соціальна психологія», «Психологія управління», «Психосемантика».

Саме цей навчальний курс сприяє формуванню та розвитку майбутніх практичних психологів як особистостей із достатнім рівнем сформованості національно-етнічної свідомості. Нею є загальний зміст колективної свідомості, на якому ґрунтується самоідентифікація певної нації чи спільноти (Манакін В., 2012). До змісту цього феномена належать уявлення про мовну, концептуальну та ціннісну картини світу; відомості про спільність минулого, сучасного й майбутнього певного етносу, знання його фольклору; володіння змістом творів національної літератури, живопису, музики; орієнтування у національних вимірах (сакральнорелігійному, гендерному) та розуміння етнічно-просторових особливостей.

Зупинимось на змісті формування та розвитку національно-етнічної свідомості магістрів з практичної психології з використанням можливостей окресленого курсу в окремих аспектах. Сутнісною для вивчення є проблема ознайомлення з українськими цінностями. Вони поєднали в собі особливості стану душі українців і специфіку вираження ними своєї громадянської позиції, у них виявились такі лінгвокультурні концепти, як «вірність – невірність», «миłosердя – жорстокість», «добродієство – злочинство», «любов – ненависть», «смирненість – не смирненість» тощо. На основі результатів пошуку вчених різних галузей науки, констатуємо, що важливою для нашого етносу є цінність «любові»: вона починається з «філософії серця» Г. Сковороди. Любов є основою таких рис української ментальності, як «кордоцентризм», «емоційно межове світовідчуття», оскільки ми вирізняємось надмірною сентиментальністю, ліричністю сприйняття людини, природи й соціуму. Любов виявляється в прихильності до оточення й довіллі. У психології комунікативно важливою якістю вважається емпатійність – в українців – це така цінність, як «миłosердя»: відчуваємо чужий біль, як свій, допомагаємо його здолати. І в цьому нам допомагає християнська цінність любові до ближнього. Українці є «чемними» та «ввічливими». Ці шляхетні риси формуються на основі традицій народного виховання та етнопедagogіки. Такі цінності виявляються в українській гостинності, про що неодноразово наголошували іноземці упродовж багатьох століть, подорожуючи Україною чи перетинаючи її кордони. У нашого народу «батьки в пошані». І ця цінність є провідною в народній творчості, у різних жанрах сучасного національного мистецтва. Особливо наголошується на важливості і цінності материнської любові, яка є оберегом для дітей від зла, лихого слова, вражкої кулі тощо. Запорукою вартісності людини для українців є «родинні стосунки». «Родина, родина, від батька до сина; від матері доні любов передам» – це гасло й сучасної сім'ї, збереження родинних міцних стосунків є запорукою людського щастя.

Україна завжди була на перехресті доріг, людських дол, тривалий час доводила світові свою наявність та ідентичність, звідси й наша цінність – «любов до рідної землі»: до мови, до рідні, до малої батьківщини, до країни. В українській ментальності є така риса, як «антеїзм», не було б її, то не було в нас сформовано такої цінності, «як праця та працелюбність». Ними досягається не лише достаток, а й отримується душевна й моральна насолода. Не маючи тривалий час держави, українці навчилися керувати громадою самостійно – і це наша цінність «народоправство». Сьогодні вона є основою державотворення і державостворення. Захищали представники українського етносу свої кордони, честь родини від зазіхань інших держав та грабіжників і гвалтувальників різних кшталтів. У цій боротьбі й виробилась цінність «вільнолюбства», яка заперечує таку рису нашої ментальності, як «конформізм», котру так люблять акцентувати апологети «руського миру».

Національно-етнічна свідомість магістрів з практичної психології формується й розвивається в процесі викладання зазначеного навчального курсу й такими змістовими компонентами, як етноцентричність світобачення, етнокультурна стереотипізація, етнокультурна ідентифікація. На основі сформованості національно-етнічної свідомості студентів можна успішно формувати їхню полікультурну компетентність.

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Здоров'я виступає важливим ресурсом кожної людини, що забезпечує ефективність її життєдіяльності, реалізацію життєвих намірів і цілей. Зміцнення та збереження здоров'я залежить від цілої низки чинників, провідним із яких є розвиток відповідального ставлення особистості до власного здоров'я. В свою чергу, ставлення до здоров'я слід розглядати як складну інтегративну якість особистості, сутність якої міститься у сприйнятті і розумінні власного здоров'я як стану рівноваги між біологічними, фізичними, психоемоційними, соціальними можливостями особистості і динамічними умовами довкілля, видами діяльності (Г. Нікіфоров, 2003). Отже, ставлення до здоров'я виявляється у діях і вчинках особистості, її переживаннях і вербально реалізованих судженнях щодо чинників, що впливають на її фізичне і психічне благополуччя.

Виступаючи одним із елементів самозберігаючої поведінки і володіючи усіма характеристиками психічного ставлення, ставлення до здоров'я містить три основні компоненти: когнітивний, емоційний та поведінковий. Так, когнітивний компонент ставлення до здоров'я характеризує знання людини про своє здоров'я, розуміння ролі здоров'я в організації власної життєдіяльності, знання основних чинників, що роблять як негативний, так і позитивний вплив на здоров'я людини. Емоційний компонент відображає різного роду переживання і почуття людини, пов'язані зі станом її здоров'я, а також особливості її емоційного стану, обумовлені погіршенням фізичного або психічного самопочуття людини; при цьому, дана складова повніше розкривається у домінуючому настрої. Поведінковий компонент визначає місце здоров'я в індивідуальній ієрархії термінальних та інструментальних цінностей людини, особливості її мотивації в області здорового способу життя, а також характеризує особливості поведінки у сфері здоров'я, ступінь прихильності людини до принципів здорового способу життя, особливості поведінки людини у разі погіршення стану здоров'я та виникнення різного роду захворювань; реалізація цієї складової відбувається у вчинках людини, її активності (Р. Березовська, 2011; С. Дерябо, В. Ясвін, 1999; В. Журавльова, 2005; Г. Нікіфоров, 2003).

Процес формування ставлення до здоров'я носить достатньо складний, суперечливий і динамічний характер та детермінований двома групами чинників: 1) зовнішні чинники, що представлені характеристиками навколишнього середовища, зокрема особливостями макро- та мікросоціуму, особливостями професійної діяльності тощо; 2) внутрішні чинники: демографічні (зокрема стать, вік, національність), індивідуально-психологічні особливості особистості, загальний стан її здоров'я. При цьому, неабияке значення у формуванні ставлення до здоров'я відіграє впевненість особистості у собі та адекватна самооцінка, що впливає на ціннісно-мотиваційну сферу особистості і відповідно на вибір нею здорового способу життя.

Слід зазначити, що ставлення до здоров'я є продуктом індивідуального онтогенезу особистості. Одним із найбільш важливих вікових періодів, під час якого можливо не тільки активно впливати, але й у разі необхідності корегувати процес формування уявлень про здоров'я та відповідної поведінки, виступає період молодості.

Вивчаючи значення індивідуально-психологічних особливостей у формуванні ставлення до здоров'я, нами було проведено експериментальне дослідження, що передбачало діагностику індивідуально-психологічних особливостей особистості, які впливають на її психоемоційний стан, ставлення до себе та до власного здоров'я, виявлення місця здоров'я в системі індивідуальних цінностей. Вибірку дослідження склали студенти спеціальності «Психологія», СО «Бакалавр» та СО «Магістр» денної та заочної форми навчання. Загальна кількість досліджуваних 52 особи. Середній вік досліджуваних – 20,1±1,9 років.

У якості психодіагностичного інструментарію нами використовувалися наступні методи та методики: Багатофакторний особистісний опитувальник FPI (модифікована форма В), Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча; Опитувальник «Ставлення до здоров'я» (автор Р. Березовська). Також нами використовувалась спеціально розроблена анкета, метою якої було виявлення уявлень досліджуваних про здоров'я, їх ставлення до власного здоров'я, їх знань, щодо чинників, які сприяють або перешкоджають збереженню та зміцненню власного здоров'я.

Аналіз наукової літератури та результатів власних попередніх досліджень з означеної проблеми дозволив нам зробити припущення про те, що наявність таких індивідуально-

психологічних рис, як емоційна стабільність, врівноваженість, здатність до контролю власних потягів та поведінки в цілому матиме позитивний вплив на формування адекватного ставлення до здоров'я. Для перевірки висунутої гіпотези відповідно до наявності чи відсутності вищезазначених рис (на підставі показників за шкалами III, IV, VI опитувальника FPI) досліджуваних було поділено на три групи. Так, до складу першої групи увійшли 22 (42,3 %) досліджуваних, характерним для яких були високі показники за обраними шкалами, а значить наявність вищезазначених рис у структурі особистості. До складу другої групи увійшли 14 (26,9 %) досліджуваних, для яких характерним виявилось низькі значення за шкалами, що діагностують вищезазначені індивідуально-психологічні особливості, а до складу третьої групи – відповідно, 16 (30,8 %) досліджуваних з середніми показниками.

Оцінка індивідуальної системи цінностей досліджуваних з різними індивідуально-психологічними особливостями (за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча), показала, що здоров'я займає першорядне значення, що безумовно є позитивним явищем для формування адекватного ставлення до здоров'я.

Досліджуючи різні компоненти ставлення до здоров'я, нами було проаналізовано відповіді досліджуваних на питання спеціально розробленої анкети, метою якої було виявлення рівня обізнаності студентів щодо питань, пов'язаних зі здоров'ям. Так, оцінюючи розуміння учасниками дослідження змісту поняття здоров'я нами було виявлено, що 40,9 % досліджуваних I групи, 71,4 % – II групи та 68,7 % – III групи, відзначали, що здоров'я це виключно відсутність різного роду захворювань та будь-яких розладів у роботі організму, що свідчить про ототожнення ними здоров'я виключно із нормальним функціонуванням організму на фізіологічному рівні. Здоров'я як повне благополуччя особистості на всіх рівнях її організації відзначали 59,1 % досліджуваних I групи, 28,6 % – II групи та 31,3 % III групи.

Досліджуючи вплив різних джерел (ЗМІ, Інтернет, лікарі, сім'я та друзі, науково-популярна література тощо) на рівень обізнаності студентів в питаннях збереження здоров'я, нами було виявлено, що серед 63,7 % досліджуваних I групи найбільший авторитет мають лікарі, серед 22,7 % – сім'я та друзі, серед 13,6 % – науково-популярна література, присвячена здоров'ю. Серед досліджуваних II групи 64,3 % студентів відмічали, що вони отримують інформацію про здоров'я здебільшого з мережі Інтернет, 21,4 % – від членів сім'ї і знайомих та 14,3 % – від лікарів. Досліджувані III групи відзначали, що найбільш авторитетним джерелом для них є лікарі (56,3 % досліджуваних) та Інтернет (43,7 % досліджуваних). Отже, серед спільних виявлених джерел, завдяки яким відбувається підвищення рівня компетентності щодо здоров'я, досліджувані відзначають лікарів. Проте велика кількість досліджуваних I та II групи відзначають і Інтернет.

Суб'єктивна оцінка власного стану здоров'я показала наступні результати. Серед досліджуваних I групи 72,7 % оцінюють свій стан як добрий, 18,2 % – як задовільний та 9,1 % – як незадовільний. Серед досліджуваних II групи добрий стан здоров'я відмічали 35,6 % досліджуваних, задовільний – 42,8 % досліджуваних та незадовільний, поганий – 13,6 % досліджуваних. Серед досліджуваних III групи добрий стан відмічали 43,7 % досліджуваних, задовільний 31,3 % досліджуваних та незадовільний 25,0 % досліджуваних. Отже можна відмітити, що переважна більшість досліджуваних I групи оцінює свій стан здоров'я як добрий, який не викликає в них ніякого дискомфорту та переживань. Переважна більшість досліджуваних II та III групи оцінює свій стан як задовільний.

Дотримання базових принципів здорового життя у повсякденній життєдіяльності відзначали 59,1 % досліджуваних I групи, 14,3 % досліджуваних II групи та 25,0 % досліджуваних III групи. Прагнення до дотримання здорового способу життя – 27,3 % досліджуваних I групи, 28,6 % досліджуваних II групи та 43,7 % досліджуваних III групи. Не дотримуються і не намагаються вести здоровий спосіб життя 13,6 % досліджуваних I групи, 57,2 % – II групи та 31,3 % – III групи. Серед чинників, які, на думку досліджуваних, заважають дотримуватися здорового способу життя, представники всіх груп однаково відмічали такі як відсутність матеріальних можливостей, брак вільного часу, вплив оточення, надмірне навчальне навантаження.

Узагальнюючи отримані результати емпіричного дослідження компонентів ставлення до здоров'я у молоді з різним рівнем емоційної стабільності та врівноваженості за методикою Р. Березовської, можна зробити висновки, що переважна більшість емоційно стабільних досліджуваних продемонстрували наявність чітких знань щодо чинників, які мають позитивний та негативний вплив на здоров'я людини, їх притаманно відповідальне ставлення до власного здоров'я, значущим для них є дотримання принципів здорового способу життя. Досліджувані з

низьким та середнім рівнем емоційної стабільності та врівноваженості також вказували на провідне місце здоров'я в системі цінностей, однак, незважаючи на це, вони відзначали, що не дотримуються принципів здорового способу життя у побуті, не завжди вчасно реагують на виникнення тих чи інших розладів у роботі власного організму, що вказує на недостатньо відповідальне ставлення до здоров'я.

Таким чином, на підставі результатів емпіричного аналізу нами було підтверджено припущення про те, що наявність таких індивідуально-психологічних особливостей, як емоційна стабільність, врівноваженість, здатність контролювати власні потяги та поведінку в цілому має позитивний вплив на формування відповідального ставлення до здоров'я. Встановлено, що переважна більшість молоді, у яких було діагностовано наявність вищезазначених особливостей мають чіткі уявлення про значення здоров'я в їхньому житті, вони дотримуються базових принципів здорового способу життя, а також відводять здоров'ю провідне місце в індивідуальній системі цінностей. Досліджувані, яким притаманні емоційна нестабільність і неврівноваженість також відзначали відповідну цінність здоров'я, знання про вплив різних чинників на стан здоров'я, проте разом з цим вони демонстрували недостатньо відповідальне ставлення до власного здоров'я, що, перш за все, було зумовлено їхнім прагненням до задоволення власних вітальних потреб, нездатністю контролювати власні потяги та поведінку в цілому. У таких досліджуваних також відмічається недостатність знань щодо принципів здорового способу життя та необхідності відповідального ставлення до здоров'я.

Одним із ефективних шляхів формування адекватного, відповідального ставлення до здоров'я виступає проведення комплексної та системної роботи фахівців з молоддю, яка має бути спрямована на підвищення цінності здоров'я, а також усвідомлення наслідків власної поведінки та життєдіяльності, що безумовно буде виступати значущим чинником благополуччя як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Берегова Н. П., Степанюк О. К.
Хмельницький національний університет

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

На сьогоднішній день у професійній сфері України відбуваються динамічні зміни різних сфер життєдіяльності, здійснюється пошук нових концептуальних ідей і підходів до професійної підготовки фахівців.

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

Досвід підготовки практичних психологів показує, що існуюча традиційна система навчання не забезпечує повною мірою формування професіонала – психолога, здатного на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки. Рівень опанування майбутніми психологами обраною спеціальністю низький. Не кожний спеціаліст, маючи фахову освіту, здатний виконувати функції психолога.

Очевидним є той факт, що рівень професіоналізму залежить не тільки від знань, умінь, навичок та стажу роботи, але й від особистості психолога, наявності окремих рис особистості та особливостей інтелекту.

Тому метою даного дослідження є теоретичний аналіз проблеми професійно-особистісної підготовки майбутніх психологів.

Проблемі професійної підготовки особистості присвячено безліч наукових досліджень, у рамках окремих наук розглянуто різні аспекти, сформовані різні позиції і концепції. Теоретико-методологічним підґрунтям розбудови суб'єктно-орієнтованої професійної підготовки психологів на сучасному етапі виступають фундаментальні концепції та оригінальні технології, розроблені в працях дослідників (Д. Богоявленська, О. Бондаренко, В. Панок, Є. Пряжнікова, Н. Пряжніков, Л. Уманець, Н. Чепелева та інші).

Професійну підготовку психолога сучасні дослідники розглядають через розвиток у майбутніх фахівців професійного мислення (С. Максименко, В. Панок), соціальної активності (О. Бондаренко, М. Гуліна, Д. Пенішкевич, В. Сагарда, Д. Струннікова), професійної креативності (С. Марков, В. Моляко), професійної компетентності (І. Зязюн, В. Панок, В. Рибалка, М. Шаплавський), критичності мислення, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності (М. Бауер, М. Іванчук, Л. Карамушка, С. Максименко, Н. Ничкало), формування творчого потенціалу особистості майбутнього практика (Ж. Вірна, І. Іщук, О. Киричук, В. Ковальов, Н. Ничкало, В. Рибалка), формування пізнавальної активності (Т. А. Алексеєнко), розвиток загальної та психологічної культури (В. Рибалка) як підготовку до науково-дослідницької діяльності (П. Горностаї, М. Гуліна, Л. Карамушка, С. Максименко).

Але ця проблема настільки безмежна, що буде завжди відноситися до числа невичерпних тем професійної освіти. На нашу думку, різні взаємодоповнюючі погляди на професійну підготовку можуть значно поглибити наші уявлення про сутність цього процесу.

Зважаючи на специфіку професії психолога, підготовка повинна включати два аспекти: професійний та особистісний, які настільки взаємопов'язані та доповнюють один одного, що замикаються в єдину проблематику професійно-особистісного проектування та становлення особистості психолога (Панок В. Г., 1999).

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

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

На сьогоднішній день ще не існує науково обгрунтованої моделі сучасного спеціаліста – психолога, яка б стала універсальним зразком для побудови навчальних програм та створення нормативної бази вищих навчальних закладів.

Але, безумовно, що побудова теоретичної моделі психолога-практика, є не можливою без врахування соціальних витоків, без аналізу особливостей включення носія даної професії в соціум.

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

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

Підготовка спеціалістів-психологів повинна орієнтуватись на поетапне оволодіння професійно значущими якостями з урахуванням поступового ускладнення психологічної інформації росту можливостей її творчого самоосмислення і подальшого використання у практичній діяльності (Носков В. І., 1999).

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

Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури та досвід професійної підготовки майбутніх психологів в професійно-особистісної підготовки майбутніх психологів у Хмельницькому національному університеті свідчить, що навчальна діяльність 1 курсів спрямована на здобуття знань і вироблення умінь та навичок із загальноосвітніх та гуманітарних базових дисциплін, зокрема, з історії, культури, філософії, народознавства, релігії, етики, логіки – на основі яких стає можливим формування професійно необхідних рис особистості і прищеплення професійних знань, умінь та навичок. На старших курсах підготовка спрямована на особистісний розвиток та на отримання професійних знань, які вбачаються трирівневими. Перший – загально-психологічна теоретична підготовка: історія психології, загальна психологія, вікова психологія, психофізіологія, психологія особистості та ін. Другий рівень – спеціальна психологічна підготовка, на якому передбачається опанування загальними відомостями про прийоми роботи у певному напрямі

практичної психології: організаційній, військовій, сімейній, освітній сферах тощо. Третій рівень – отримання майбутніми психологами знань із спеціалізації. Це прийоми та досвід роботи у конкретній техніці. До таких технік можна віднести: консультування, діагностика і корекція.

Особистісна підготовка майбутніх психологів Хмельницького національного університету на старших курсах передбачає включення студентів у різноманітні тренінги, участь у яких допомагає розпочати знайомство з практичною психологією вивчаючи себе як особистість. До того ж це сприяє професійній ідентифікації студентів, їхньому особистісному росту. Майбутні психологи завдяки тренінгу оволодівають комунікативними вміннями, підвищують свою емоційну чутливість, емпатію, розвивають позитивні якості особистості, долають наявні в них психологічні проблеми.

Процес підготовки майбутнього фахівця потребує ґрунтовного психологічного забезпечення. Однією з функцій психологічної служби навчального закладу має бути оперативна діагностика процесу особистісного становлення студента як майбутнього практикуючого психолога, забезпечення сприятливих умов для полегшення його професійної особистісно – психологічної адаптації.

Таким чином, проблема формування професійної ідентифікації тісно поєднана з механізмом особистісного зростання студентів – психологів, який включає самопізнання (самодіагностику), самоаналіз, самокорекцію, самореабілітацію.

Психологічна готовність до фахової діяльності у галузі практичної психології, у свою чергу, обумовлює сформованість у психолога поряд з цілою низкою професійно-важливих особистісних властивостей і якостей ще й когнітивних умінь (слухати іншого, встановлювати контакт, переконувати і розмовляти, продуктивно рефлексувати тощо), властивостей психічних процесів (здатність до тривалої концентрації, широти і обсягу уваги, оперативність і гнучкість процесів сприймання і мислення, високий інтелектуальний потенціал і розвиненість розумових операцій і процесів тощо); і, нарешті, здатності майбутнього фахівця в галузі психології до діалогу і партнерства у створенні професійних відносин і регуляції професійного мислення (Чепелева Н. В., 1998).

Виходячи зі змісту цих характеристик, можна констатувати, що досягнення необхідного рівня кваліфікації психолога можливе лише за умови достатнього розвитку її когнітивних, емоційно-вольових та операційно-процесуальних компонентів. Отже, психологу бажано мати не просто конгломерат перелічених особистісних якостей та професійних вмінь, а їх гармонійне поєднання.

Узагальнюючи, можемо стверджувати, професійна підготовка майбутнього психолога впродовж навчання у вищому навчальному закладі є досить актуальною проблемою вищої школи, оскільки пов'язана з вирішенням професійних проблем. Якісна система підготовки майбутніх психологів повинна включати як професійний, так і особистісний елементи. Всі ці елементи є взаємообумовленими та взаємопов'язаними, і замикаються в єдину проблематику професійно-особистісного проектування та становлення функціональної особистості психолога.

Бриндзак С. В.

ДНЗ «Деражнянський центр професійної освіти»

ПІДГОТОВКА МОБІЛЬНОГО РОБІТНИКА – ВИМОГА СЬОГОДЕННЯ

Здійснювані в Україні соціально-економічні перетворення спонукають по-новому глянути на роль системи професійної (професійно-технічної освіти) та підготовку майбутнього робітника. Збільшення інформаційних потоків, нові технології, стрімкий розвиток науково-технічного прогресу, неспроможність людини їх осмислити, зростання конкурентності – усе це спричиняє досить високі вимоги до випускників професійних (професійно-технічних) навчальних закладів.

Проблеми підготовки майбутніх фахівців, розвиток професійної мобільності досліджували науковці: Глушанок Т. М., Стрельбицька С. М., Сугрунд Н. А., Ткачук С. І. та ін.

Сучасні умови зумовлюють до того, що людині доводиться змінювати свою професійну діяльність протягом трудового життя у середньому 5-6 разів, що призводить до розвитку професійної мобільності. С. І. Ткачук у своїх працях висловлює думку про те, що треба позбутися психологічного стереотипу, за якого поважали працівника, котрий десятки років пропрацював на одному місці. На жаль, утрату роботи в нас поки що більшість населення вважає трагедією, хоча в 95 % випадків людина, що втратила роботу, але активно її шукає, через якийсь час влаштовується на нову, більш цікаву і більш оплачувану (Ткачук С. І., 2017).

Майбутні робітники мають бути психологічно готовими впоратися з професійними функціями, без розчарування сприйняти новий режим сучасного виробництва. Більшість науковців зазначають, що структуру психологічної готовності до професійної діяльності становлять такі компоненти, як: позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності або професії; професійні риси характеру, адекватні вимогам діяльності; необхідні знання, уміння та навички; стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів; наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів зацікавленості, зосередженості, доброго психічного самопочуття (Стрельбицька С. М., 2016). Сьогодні потрібен професійно мобільний кваліфікований робітник, готовий повноцінно жити й працювати навіть у стані невизначеності й непередбачуваності, готовий до саморозвитку й самовдосконалення.

Поділяємо думку дослідниці Наталії Сургунд, що «існуюча в суспільстві динаміка соціально-економічних факторів обумовлює той факт, що велика кількість працездатного населення знаходиться в складних соціально-професійних ситуаціях, що вимагає постійної адаптації до їх мінливих умов. У сфері професійної діяльності це визначає перед працюючою людиною потребу бути професійно мобільним фахівцем – бути психологічно готовим та вміти на особистісному рівні гнучко та адекватно відреагувати на виникаючу необхідність зміни власного професійного статусу або професійної позиції» (Сургунд Н. А., 2014). Крім того, спостерігається тенденція так званої знаннево-освітньої кризи, де значний потік інформації застаріває швидше, ніж учень закінчить професійно-технічний навчальний заклад і вона, виявляється, уже не затребувана в процесі майбутньої трудової діяльності. За таких умов знанневе навчіння стало втрачати сенс, тому така риса, як мобільність (що означає рухливість, готовність до швидкого виконання завдань) має стати умовою виживання й досягнення успіху майбутніх випускників.

В своїй професійній діяльності, нам часто доводиться зустрічатися з розчаруванням у виборі професії, відмовою учня щодо продовження подальшого навчання. Тому, неодноразово проводячи бесіди, тренінги, виховні та позакласні години націлюємо майбутніх випускників на те, що в будь-який момент вони мають бути готовими до трансформацій, удосконалюватись, і навіть бути готовими змінити свою професію. Неодноразово, організовуючи тематичні зустрічі з працівниками Деражнянського районного центру зайнятості, роботодавцями місцевого рівня акцентуємо увагу на тому, що майбутній працівник повинен легко налагоджувати контакт з колегами, швидко адаптовуватись до нових умов праці, зміни режиму і це не забаганка роботодавців, швидше – вимога сучасного світу, де пауза на підприємстві коштує великих затрат і адміністрація не готова їх нести. Неуспішність у професійній діяльності призводить до стійких стресів, депресії, порушує здоров'я людини.

Аналізуючи опитування серед учнів, які повертаються на навчання з виробничої практики, можна стверджувати, що підприємства вимагають максимальної готовності випускників до повноцінної професійної діяльності на конкретному виробництві. Сьогодні роботодавець вже не бажає «доучувати» випускника у себе на підприємстві. Компромісним рішенням у цьому випадку є розробка нових підходів до підготовки кваліфікованих робітничих кадрів, що забезпечують випускникам професійно-технічних навчальних закладів формування високої професійної мобільності, конкурентоспроможності й самореалізації.

Проблема мобільності на особистісному рівні тісно пов'язана зі:

- змінами характеру самовизначення особистості;
- появою нових професій;
- старінням тих професій, що з'явилися раніше.

Проте питання формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників залишається ще недостатньо вивченим. Сучасне суспільство потребує фахівців, які б були підготовлені до життєдіяльності у постійно змінних умовах: соціальних, професійних, економічних та ін. Тому підготовка професійно мобільних фахівців стає одним із першочергових завдань закладів професійної (професійно-технічної) освіти, що знайшло відображення в Концепції розвитку професійно-технічної освіти України на 2010–2020 роки.

У цьому напрямі важливу роль може зіграти такий вид співпраці між закладом та роботодавцем, як соціальне партнерство. Досліджуючи соціальне партнерство як засіб підвищення якості професійної освіти, Глушанок Т. зауважує, що «соціальне партнерство у професійній освіті – це особливий тип взаємодії освітніх установ із суб'єктами і інститутами ринку праці, державними і місцевими органами влади, громадськими організаціями, спрямований на максимальне узгодження і облік інтересів всіх учасників цього процесу» (Глушанок Т. М., 2008). У ринкових

умовах соціальне партнерство стає важливим засобом підвищення якості професійної освіти і адаптації випускників до нових економічних умов праці. Основна мета соціального партнерства – сприяння процесу підготовки конкурентоспроможних професійно мобільних кваліфікованих робітників, що адаптуються до швидких змін ринку праці.

Безперечно, для розвитку і поглиблення соціального партнерства має місце оновлення нормативно-правової бази для нового типу взаємодії закладів освіти з роботодавцями, що сприятиме задоволенню інтересів обох сторін на взаємовигідній основі. Вважаємо, що державна політика повинна сприяти спрямованості підприємств на проведення активних програм співпраці з закладами професійної (професійно-технічної освіти) в напрямі перепідготовки й підвищення кваліфікації кадрів.

Професійні заклади освіти спільно з регіональними органами управління освітою, місцевими центрами зайнятості повинні організувати свою роботу з наступних етапів:

- створення переліку професій, що вимагаються на місцевому ринку праці;
- коригування змісту освітніх програм, шляхом спільного рецензування їх за участю роботодавців;
- формування регіональної системи підготовки й підвищення кваліфікації викладачів для більш якісної підготовки фахівців.

Погано налагоджена взаємодія між соціальними партнерами призводить до того, що установи страждають від не інформованості про те, які потреби ринку праці, які напрями найбільш перспективні. Від відсутності такої інформації погіршується якість підготовки робітничих кадрів, а отже, знижується можливість формування професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Колектив ДНЗ «Деражнянський центр професійної освіти» системно працює над створенням партнерських відносин з роботодавцями краю, щоб довести свою спроможність і взяти на себе вирішення питань із забезпечення сільськогосподарських та фермерських господарств, підприємств галузі громадського харчування, державних установ кваліфікованими робітничими кадрами. Так, учні нашого центру мають змогу проходити виробничу практику в таких організаціях, підприємствах, установах, як: ТОВ «Герром Інвест Україна», ТОВ «Обрій», ФГ «Пролісок», мережа міні-маркетів «Економ», «Булка», ПП «Ковальчук», ПрАТ «Деражнянський молочний завод», завод сухих сніданків ТОВ «Санні Фуд» та ін. з можливістю подальшого працевлаштування. На базі центру здійснюється підготовка робітничих кадрів за направленням Деражнянського районного центру зайнятості. Соціальне партнерство дозволяє ефективно вирішувати проблему дефіциту кваліфікованих робітничих кадрів за рахунок орієнтації освітніх програм на потреби конкретного замовника.

Отже, підготовка конкурентоспроможного кваліфікованого робітника здійснюється в умовах соціального партнерства, цілеспрямованої профорієнтаційної роботи, залучення до участі в навчально-виробничому та виховному процесі роботодавців, своєчасного оновлення навчальних програм відповідно до змінених умов виробництва, надання можливості учням вивчати нову техніку, нові технології та працювати з сучасними матеріалами. Визначальними характеристиками такого мобільного робітника стають самостійність, нестандартність мислення й дій, ефективність вирішення професійних завдань різного рівня, здатність бути суб'єктом професійного розвитку.

Ваколюк Т. В.

Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Сніцар І. В.

Хмельницький національний університет

ДО ПИТАННЯ ПРО РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПРАВООХОРОНЦІВ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Глибокі соціальні зміни в Україні передбачають суттєве вдосконалення систем різноманітних якостей і здібностей майбутніх правоохоронців. Наразі країна потребує не просто виконавців, а фахівців високого класу, які здатні вести пошуки нових ефективних методів професійної діяльності та запроваджувати їх у свою практику. Розвиток пізнавальної активності студентів-правоохоронців до вивчення іноземних мов є могутнім фактором розвиваючого впливу на студентів у цілому, механізмом удосконалення таких комунікативних умінь, як формулювання

запитання, чітке оформлення думки, ведення діалогу, і зрештою, потужним джерелом нової соціокультурної інформації, що потребує з боку студента постійного аналізу, порівняння, оцінювання тощо. Усі ці чинники зумовлюють суттєві можливості іноземної мови у формуванні мислення студента-правоохоронця. Уміння викладача зацікавити, привернути увагу стимулює самостійну діяльність майбутніх правоохоронців, створює психологічну готовність до сприйняття нової інформації. Проблема розвитку пізнавальної активності було присвячено праці В. М. Гапонової, В. В. Давидова, О. В. Діденко, Д. Б. Ельконіна, Г. А. Китайгородська, М. В. Кларін, Г. С. Костюк та інших як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Однією із найбільш актуальних проблем сучасної методики навчання іноземної мови є орієнтація всього навчального процесу на активну самостійну роботу тих, хто навчається, створення умов для їх самовираження і саморозвитку. Самостійній роботі студентів під час вивчення іноземної мови відведено величезну роль, адже майбутні правоохоронці повинні виховувати такі якості, як здатність до самоорганізації, незалежність, висока самосвідомість, впевненість у своїх силах, поєднання незалежності мислення і дій з соціальною відповідальністю. А отже, у такому контексті особливого значення набувають ідеї розвиваючого навчання, головною метою якого є формування особистісної активності студентів. Останнє забезпечує активне відношення до знань, систематичність і наполегливість у навчанні, позитивні результати та успішна безперервна освіта. Однією із передумов розвитку вищезазначених якостей особистості правоохоронця є читання професійно орієнтованих книг, журналів та газет, перегляд телепередач, документальних та художніх фільмів на іноземній мові із подальшим обговоренням на занятті. Все це сприяє розширенню їх світогляду, обізнаності в усіх сферах життєдіяльності людини. Головне завдання викладача стимулювати студентів до самостійного розширення знань з даного предмету, виявлення ініціативи в пошуку цікавої інформації, бажання застосувати набуті знання в повсякденному житті та при вивченні інших предметів. Засоби і прийоми стимулювання та активізації пізнавальної діяльності підлітків допомагають виробленню у них прийомів навчальної праці, сприяють розумовому розвитку, ефективному використанню часу, підвищенню якості знань.

Проект Ради Європи «Сучасні мови» передбачає підвищення ефективності навчання іноземних мов, зокрема, за рахунок передових методів і технологій, тобто методами активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

З метою підвищення пізнавальної діяльності майбутніх правоохоронців особливо ефективними є метод рольових ігор, метод проектів та дискусійний.

На заняттях ми також обговорюємо останні новини, демонструємо відеокліп з подальшим обговоренням, використовуємо рольову гру, драматизуємо проблемну ситуацію, організуємо дискусію з метою вирішення певної проблемної ситуації. Адже дискусія дає можливість сформулювати певну культуру мови, вміння вислухати співрозмовника до кінця, не перебиваючи, активізувати пізнавальну діяльність майбутніх правоохоронців; формувати культуру творчого оперативного мислення, свідоме ставлення до розгляду проблеми, активність в обговоренні проблеми, яка назріла, націленість на з'ясування причин її виникнення, а також на її вирішення.

Слід зазначити, що навчальні матеріали повинні бути професійно, особистісно значущими для тих, хто навчається. Так, інформаційні та практико-орієнтовані проекти мають спонукати студентів до збору інформації з додаткових джерел, її аналізу та узагальнення. Такі проекти потребують добре продуманої структури, систематичної корекції у ході роботи над ними. Узагальнюючи тему «Systems of Justice in Ukraine, GBand the USA», студенти виготовляють постери та захищають свої групові проектні роботи на заключних заняттях вивчення теми. Такі проектні технології дозволяють виявити творчі можливості, активізувати мовленнєву компетенцію на всіх етапах.

Використання дидактичної гри на заняттях іноземної мови також розвиває мотивацію, творчі здібності студентів. Вона активізує діяльність майбутніх правоохоронців, вони захоплюються елементом змагання, їм подобається працювати у команді.

При виборі методів та форм навчання англійської мови ми враховуємо те, що навчання набуває творчого характеру, якщо воно організовується з урахуванням рис творчої діяльності: самостійного переносу знань і вмінь у нову ситуацію; виявлення нової проблеми у знайомих умовах або нової функції знайомого об'єкта; вміння бачити альтернативу початковому рішення; вміння комбінувати відомі способи розв'язання завдання по-новому; використання оригінальних способів поряд з відомими іншими (Мартинова Р. Ю., 1999).

Отже використання дискусії, дидактичної (рольової гри), методу проектів та використання мультимедійних технологій та Інтернету сприяє розвитку пізнавальної активності майбутніх правоохоронців. Слід наголосити, що поряд із зазначеними методами не варто забувати про традиційні методи навчання, адже в сукупності вони покликані вирішувати основне завдання: навчити студентів творчо мислити, розвивати здібності і спілкуватися.

Варгата О. В., Джемерис Л. П.

Хмельницький національний університет

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Повноцінне професійне становлення майбутніх практичних психологів, враховуючи специфічність професійної діяльності та індивідуально-психологічних особливостей кожного студента, неможливе без наявності в останнього професійних творчих здібностей та креативності. Інтерес до проблеми стосовно креативності та творчих здібностей не згасає, а навпаки, все більше зростає. Потреба зрозуміти природу креативності виникла як наслідок необхідності впливати на творчу діяльність з метою підвищення її ефективності. Людина протистоїть світові як самостійна творча сила, котра здатна осягати і перетворювати цей світ. Саме у здатності до творчості постає зміст буття людини як культурно-історичної особистості. Творча особистість завжди сама прагне до нового, залучає інших до участі в оновленні суспільства, соціальна спадщина якого складається з продуктів індивідуальної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор. Наукові підходи та психолого-педагогічні чинники, що сприяють розвитку творчого потенціалу досліджували такі вчені, як Б. Ананьєв, Г. Костюк, Н. Кузьміна, О. Леонт'єв, В. Моляко, А. Петровський, В. Роменець, С. Рубінштейн, Л. Яременко та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих результатів. Саме студентський вік – це період, сприятливий для розвитку основних соціогенних компетентностей людини як особистості, в тому числі, професійних та світоглядних якостей майбутнього психолога. У юнацькому віці може сформуватися уявлення про себе як про творчу або ж пересічну, звичайну особистість, що у свою чергу, впливатиме на можливості її самореалізації, ступінь задоволеності собою, своїм життям. Разом із тим, самореалізація людини є вищим рівнем її розвитку, який стає можливим завдяки творчій активності та діяльності. Творча самореалізація особистості відіграє важливу роль у житті людини, здійснює вплив на ціннісні орієнтації, психологічне здоров'я в цілому.

Серед сучасних психологів, які займаються проблемами розвитку творчої особистості, слід насамперед назвати В. Моляко, який запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу.

Науковець виокремив у структурі творчого потенціалу особистості такі складові:

– мотиваційний компонент: допитливість, потяг до створення нового, до пошуку й розв'язання проблем;

– емоційний компонент: задатки, нахили; емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення; інтуїтивізм – здатність до прояву неусвідомлюваних швидких (іноді миттєвих) оцінок;

– вольовий компонент: наполегливість, систематичність у роботі; цілеспрямованість, рішучість;

– інтелектуальний компонент: швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту» (Моляко В. О., 2002).

Творчий потенціал, як і творча активність, мають тенденцію до самовираження і здобуття досягнень відповідно до їх можливостей. Тільки сама особистість власним вибором може реалізувати свою творчу унікальність. Творча активність є умовою виявлення і розвитку творчого потенціалу особи та механізмом реалізації її творчих здібностей. У процесі продуктивної діяльності творчий потенціал реалізується й нагромаджується у творчій активності особистості. Відповідно, творчий потенціал і творча активність особистості виступають у цьому феноменологічному ряді в парі, доповнюючи одне одного (Варламова Е. П., 2002).

Науковці часто вживають поняття творчого потенціалу як синонім до творчих здібностей, творчої активності, креативності особистості. У сучасній психології творча активність визначається як здатність робити суспільно значущі перетворення у світі на основі освоєння багатств матеріальної і духовної культури, яка проявляється у творчості, вольових актах і спілкуванні.

Її інтегральна характеристика – активна життєва позиція, тобто здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури; активна життєва позиція людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній настроєності на діяльність. Творчий потенціал, виступає передумовою творчої активності особистості, в свою чергу творча активність є результатом прояву творчого потенціалу (Василенко П. М., 2007).

Значна кількість науковців розглядають творчий потенціал крізь призму такої якості особистості як креативність. Креативність – здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації, творча спрямованість особистості.

Таким чином, креативність можна визначити як складову частину творчого потенціалу, де у процесі формування останнього, креативність виступає його психологічною основою. Визначаючи поняття творчого потенціалу особистості не слід забувати і про його когнітивну сторону. Творча діяльність особистості неможлива без опори на ієрархічно організовану систему знань і умінь особистості, здобутих у процесі навчання та виступають основою творчого потенціалу. Керуючись положеннями діяльнісного підходу до визначення особистості, варто також відзначити важливість мотивів, які мають велике значення для поведінки та діяльності особистості. Саме мотивація виступає спонукальною причиною творчості, а отже відноситься до складових творчого потенціалу як внутрішні приховані резерви, установка на творчу діяльність.

Висновки із цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проаналізувавши погляди вчених, ми наголошуємо на важливій ролі соціального фактору в процесі актуалізації потенційних резервів особистості, підкреслюють необхідність створення соціокультурного розвивального простору, в якому особистість, набуваючи соціального досвіду, зможе самореалізувати свої природні потенції і задатки.

Василенко О. М.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ НАПИСАННЯ ТА ПОДАННЯ НАУКОВИХ СТАТЕЙ У ВІТЧИЗНЯНИ ЖУРНАЛИ, ЩО ІНДЕКСУЮТЬСЯ У БАЗАХ ДАНИХ SCOPUS TA WEB OF SCIENCE

На сьогоднішній день швидкими темпами відбувається збільшення інформації, особливо наукової. Наука не стоїть на місці, вона розвивається, удосконалюється, змінюється. Головним завданням науки є отримання та накопичення нового знання, тож важливим елементом наукового процесу є оформлення здобутого знання, доведення його до відома якнайширшого кола зацікавлених осіб та збереження для подальшої обробки, розвитку й застосування. Все це забезпечується шляхом оприлюднення результатів наукових досліджень у формі наукових публікацій (Шрамко Я., 2018).

Розвиток науки зумовлює дедалі більшу популярність видань, які індексуються у міжнародних наукометричних базах даних (БД) – реферативних, бібліографічних каталогах з інструментами моніторингу наукових праць (наприклад, індексу цитування статей). Індекс цитування – це прийнята в науковому світі міра значущості наукової роботи ученого або наукового колективу. Величина індексу цитування визначається кількістю посилань на публікацію або прізвище автора в інших джерелах. Однак для точного визначення значущості наукових праць важливо не тільки кількість посилань на них, але й якість цих посилань (Тихонкова І., 2017).

Також існує ще один показник активності науковця – індекс Гірша (h-індекс) – кількісна характеристика вченого, заснована на кількості його публікацій і кількості цитувань цих публікацій. Тобто, вчений має індекс h, якщо h з його N статей цитуються як мінімум h раз кожна.

Цей показник був запропонований в 2005 році американським фізиком Хорхе Гіршем з університету Сан-Дієго, Каліфорнія (Тихонкова І., 2017).

Для того, щоб підвищити наукометричні показники, за якими проводиться кількісна оцінка та порівняльний аналіз наукової активності автора, науковцю потрібно публікуватися у закордонних і вітчизняних журналах, що входять до відомих наукометричних баз, реєструватися й створювати свій авторський профіль в міжнародних наукометричних базах даних. Існує велика кількість міжнародних наукометричних баз даних: Web of Science, Scopus, Index Copernicus, Astrophysics, PubMed, Mathematics, Chemical Abstracts, Springer, Agris, GeoRef. Найавторитетнішими з них, індекси яких визнаються в усьому світі, є «Web of Science» і «Scopus».

Web of Science або Web of Knowledge – це пошукова платформа компанії Thomson Reuters, що поєднує реферативні бази даних публікацій у наукових журналах та патентів, в тому числі бази даних, що враховують взаємне цитування публікацій (Жабін А., 2016). Ця платформа була утворена у 2001 році, а її власником є інвестиційна компанія Clarivate Analytics. Web of Science є однією з найавторитетніших в світі аналітичною політематичною базою даних, що включає такі основні ресурси:

- Web of Science Core Collection (база наукових журналів із високим імпаکت-фактором з 1970 року);
- Chinease Science Citation Database (база цитувань наукових публікацій у КНР з 1989 року);
- Derwent Innovation Index (база наукових патентів з 1963 року);
- KCI-Korean Journal (регіональна база наукових журналів Південної Кореї);
- MEDLINE (бібліографічна база даних національної медичної бібліотеки США);
- SciELO Citation Index (база наукових публікацій Іспанії, Португалії, Південної Африки та країн Латинської Америки).

Web of Science охоплює матеріали з природничих, технічних, біологічних, суспільних, гуманітарних наук і мистецтва та включає понад 12000 журналів, 23000000 патентів і понад 160 000 матеріалів конференцій (Жабін А., 2016).

Scopus є найбільшою у світі універсальною реферативною базою даних з можливостями відстеження наукового цитування публікацій. Ця база даних була заснована у 2004 році. Її розробником та власником є видавнича корпорація Elsevier. Ресурс індексує понад 21500 рецензованих наукових журналів (близько 60 млн. записів) із різних галузей знань – природничих наук, математики, інженерії, технології, охорони здоров'я та медицини, соціальних і гуманітарних наук, а також 130000 книг (Кирилова О., 2013).

Проте науковцям слід пам'ятати, що бази даних Web of Science та Scopus є бібліографічними й реферативними платформами, які не ведуть власної видавничої діяльності, а займаються тим, що складають переліки вартих уваги наукових видань та здійснюють їх наукометричну обробку, головним чином відстежують цитованість робіт, опублікованих у цих виданнях, і складають відповідні індекси. Отже, «опублікуватися в Скопусі» в буквальному сенсі цього виразу просто неможливо, оскільки ані Scopus, ані Web of Science нічого не публікують, окрім переліків наукових видань, які ними індексуються (Шрамко Я., 2018).

Варто зауважити, що для того, щоб вітчизняним журналам увійти до переліку наукових видань, які індексуються у базах даних Scopus та Web of Science, їм потрібно мати:

- міжнародний стандартний номер серійного видання (ISSN – International Standard Serials Number);
- апарат рецензування статей;
- міжнародний склад редакційної ради;
- міжнародний склад авторів;
- чітку періодичність і регулярність виходу у світ чергових випусків видання;
- якісне оформлення статті;
- англомовний веб-ресурс, на якому повинна відобразитися повна інформація про журнал.

У разі невиконання викладених умов Scopus та Web of Science залишають за собою право не розпочинати експертизу журналу (Кирилова О., 2013).

Також для того, щоб визначитись з журналом для публікації, науковець повинен оцінити його імпаکت-фактор (формальний чисельний показник інформаційної значимості наукового журналу, який показує, скільки разів у середньому цитується кожна опублікована в журналі стаття протягом двох наступних років після виходу). Вважається, що чим вище значення імпаکت-фактору, тим вища наукова цінність та авторитетність журналу (Кирилова О., 2013).

Розглянемо докладніше, яким вимогам має відповідати стаття, щоб її опублікували у вітчизняному науковому виданні, що входить до Scopus або Web of Science. Першою і найважливішою вимогою до статті є актуальність її теми та структурованість матеріалу. Зазвичай, структура статті повинна містити такі елементи: Вступ (Introduction), Методика дослідження (Methods), Результати дослідження (Results), Висновки (Conclusions), Список використаних джерел (References). Також необхідно звернути увагу на оформлення статті, яке може здійснюватися 11 чи 12 шрифтом Times New Roman та містити від 0,5 до 1 друкованого аркуша.

Наступною вимогою є правильне оформлення Списку використаних джерел (References). У базах даних Scopus та Web of Science пропонується вісім варіантів стандартів для складання бібліографічних списків: APA – American Psychological Association (5th ed.); Council of Biology Editors – CBE 6th, Citation-Sequence; Chicago 15th Edition (Author-Date System); Harvard; Harvard – British Standard; MLA (Modern Language Association) 6th Edition – Single Spaced Reference List; NLM – National Library of Medicine; Uniform Requirements for Manuscripts Submitted to Biomedical Journals. Також необхідним є подання перекладеного і транслітерованого латиницею списку використаних джерел: References (translated and transliterated).

Науковцю слід пам'ятати, що основна частина посилань у статті має бути на авторитетні джерела останніх 5-7 років, більшість з яких мають становити наукові публікації у журналах. Якщо у дослідженні відсутні посилання на статті з авторитетних наукових журналів, які входять до наукометричних баз даних Web of Science та / або Scopus, скоріше всього, це викличе недовіру рецензентів до роботи.

Окрему увагу авторів мають привернути вимоги до оформлення Анотації (Abstract), яка, зазвичай, подається 9 чи 10 шрифтом трьома мовами (українською, російською та англійською) та може містити від 1500 до 1800 друкованих знаків. Обов'язковими рисами анотації є її інформативність (без загальних слів), оригінальність, змістовність, структурованість та компактність.

Після написання статті та її оформлення, настає черга подання рукопису до редакції журналу. Є два способи подання статті: традиційний спосіб чи он-лайн подача. За умови он-лайн подачі автору необхідно зареєструватися на сайті журналу на платформі Open Journal Systems та пройти п'ять кроків подання матеріалів. Для реєстрації на відкритій платформі обов'язковим є заповнення такої інформації про автора, як: ПІБ, місце роботи, посада, адреса електронної пошти та ORCID id. Редакція журналу має право не розглядати статті, які:

- не відповідають вимогам до оформлення та до наукового стилю викладу матеріалу;
- не мають наукової новизни та практичної значущості;
- не відповідають тематиці журналу;
- виконані з використанням автоматичного комп'ютерного перекладача;
- не відредаговані (містять граматичні та стилістичні помилки);
- порушують етику наукових досліджень, зокрема, якщо у статті виявлено плагіат, самоплагіат, фабрикація результатів досліджень, дублювання публікації (duplicate publication) (Тихонкова І., 2017).

Після того, як редакція журналу прийняла статтю до розгляду, її рукопис надсилається на рецензування двом незалежним експертам. Вітчизняні наукові видання, як і зарубіжні практикують подвійне анонімне рецензування рукописів: автору та рецензенту не повідомляються імена один одного. Попередньо всі їх персональні дані видаляються з текстів статей та властивостей файлів. Рецензенти ознайомлюються з анотацією статті, після чого погоджуються або відмовляються рецензувати даний матеріал. У разі відмови – призначаються інші. Зазвичай, рецензенти звертають увагу на новизну і актуальність статті, використання сучасних методів дослідження, логічність викладення матеріалу, список використаних джерел, оформлення статті тощо. Після завершення процесу рецензування вся відповідна інформація надсилається автору. Автор доопрацьовує рукопис та завантажує в систему журналу його нову версію.

Варто також зазначити, що редакції вітчизняних журналів, які індексуються в базах даних Scopus та Web of Science надають перевагу тим публікаціям, які були підготовлені у співавторстві із закордонними колегами, а також емпіричним статтям, які представляють результати експериментальних досліджень.

Отже, розглянувши особливості написання та подання наукових статей у вітчизняні журнали, які індексуються в базах даних Scopus та Web of Science можемо зауважити, що вимоги до публікацій можуть різнитися між собою в залежності від того друковане чи електронне наукове видання, база даних, яка його індексує тощо. Але розглянуті нами особливості в загальному

відображають правила написання, оформлення та подання рукописів до журналів, що індексуються в Scopus та Web of Science. І дотримання цих правил, на нашу думку, дасть змогу автору уникнути типових помилок в публікації своїх матеріалів досліджень та коректно представити їх в кращих вітчизняних наукових виданнях.

Васильєва О. А.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Одне з головних завдань підготовки психологів – розвиток індивідуальності. Під індивідуальністю ми розуміємо неповторну своєрідність людини, сукупність тільки їй властивих особливостей. Індивідуальність людини може проявлятися в рисах темпераменту, характеру, в якості психічних процесів, в особливостях діяльності. Кожна людина відрізняється від іншої насамперед своїм внутрішнім суб'єктивним світом, і цей світ визначає її індивідуальність набагато сильніше, ніж її зовнішність і фізичні якості.

Б. Г. Ананьєв підкреслював, що «індивідуальність може бути зрозуміла лише як єдність і взаємозв'язок її властивостей як особистості і суб'єкта діяльності, в структурі яких функціонують певні властивості людини як індивіда» (Ананьєв Б. Г., 1977).

Особистість у трактуванні А. В. Петровського – це людина як суб'єкт стосунків і свідомої діяльності, здатний самопізнавати й саморозвиватися; стійка система соціально значущих рис, стосунків, настанов, мотивів, що характеризують його як члена суспільства (Петровський А. В., 1982).

Під індивідуальним стилем діяльності М. І. Дьяченко розуміє систему стійких, індивідуально своєрідних способів і прийомів виконання завдань (Дьяченко М. І., Кандилович Л. А., 1998). В процесі навчання потрібно допомогти людині виробити такий стиль діяльності, який найбільше відповідає її індивідуальним особливостям і обраній професії.

Коли мова йде про індивідуальність особистості, то мають на увазі, по-перше, сформованість у неї здібностей, наявність потенціалу, потреби у праці на користь суспільства з метою самореалізації, самоствердження; по-друге, – диференціація діяльності, її визначеність; по-третє, розуміють певний рівень досягнень людини; по-четверте – особистісний стиль; по-п'яте – наявність ієрархії мотивів, серед яких мотив самоствердження займає місце смислоутворюючого.

Важливість проблеми розвитку індивідуальності в процесі її професійної підготовки зумовлена багатьма причинами. Насамперед тим, що успішність професійної діяльності може бути забезпечена багатьма особистісними якостями. Г. Олпорт висловив думку про те, що будь-яке професійне завдання може бути виконано різними способами.

Розвиваючи цю думку Б. Теплов проаналізував особливості поведінки представників багатьох професій і виявив, що успіх в професійній діяльності багато в чому залежить від уміння людини використовувати переваги своєї індивідуальності й нейтралізувати вади. Ґрунтуючись на цій ідеї, потрібно прагнути будувати освітній процес так, щоб кожний студент успішно опанував цілісний досвід професійної діяльності, але в індивідуально неповторному поєднанні його основних складових.

Важливість індивідуального розвитку майбутніх психологів зумовлена особистісно-неповторним характером засвоєння культури, професійного досвіду. В сучасній науці процес засвоєння особистістю соціального досвіду тлумачиться як неперервна зміна актів перебудови, реконструкції колишнього досвіду особистості, пошуку сенсу в отриманій інформації.

Традиційна система підготовки психолога розрахована на масовий чи груповий вплив засвоєння. І дуже мало часу залишається для індивідуального – розміркувань, діалогу з викладачем, для відкриття кожною особистістю «істини для себе», для конструювання і обговорення своїх думок з того чи іншого питання.

Потреба в індивідуальному розвитку студентів зумовлюється цільовими настановами сучасної загальноосвітньої і професійної шкіл. Основна мета й головний смисл освітньої діяльності – розвиток особистості. Створення умов для її творчого саморозвитку, розкриття всіх її дарувань, самореалізації в праці. В чому, власне, й полягає сенс життя людини.

Коли в освітній заклад приходить молода людина опанувати професію, головне завдання полягає в тому, щоб навчити її працювати творчо, забезпечити їй успіх у професійній діяльності,

закріпити інтерес до обраної професії. Важливо, щоб молодий спеціаліст «знайшов себе» в обраній справі, а це можливо лише тоді, коли в підготовці важливе значення приділяють формування індивідуальності фахівця.

Дослідження показують, що для успішного розв'язання даної проблеми треба якомога раніше починати формування здібностей особистості.

Індивідуальний розвиток студентів ґрунтується на особистісному підході до формування професійних здібностей людини. Суть цього підходу полягає в тому, що найбільш ефективним засобом розвитку професійних здібностей вважають формування певної структури особистості.

Основна якість, яка істотно впливає на ефективності формування професійних здібностей, – внутрішня єдність, цілісність особистості. В особистості, яка має таку якість, вибудовується чітка ієрархія мотивів, що визначають її спрямованість. Ця спрямованість характеризується переважанням стратегічної мети й завдань, які ставить перед собою людина, її «керуваної ідеї», на думку Б. М. Теплова (Теплов Б. М., 1985).

Процес розвитку індивідуальності майбутнього психолога стає оптимальним, якщо такою є мрія стати високопрофесійним фахівцем. Такий студент не шкодує себе й проявляє високу активність у навчанні. Важливою особистісною якістю, що впливає на формування індивідуальності психолога, – пізнавальна потреба й спричинена нею інтелектуальна активність. З байдужого до навчання, до дітей студента навряд чи можна сформувати індивідуальність.

Основними механізмами розвитку індивідуальності Є. О. Клімов вважає адаптацію, компенсацію й корекцію (Клімов Є. О., 1969). Виходячи з цього, механізми розвитку індивідуальності психолога ми розуміємо так.

По-перше, потрібно спрямовано організовувати формуюче середовище, центральними ланками якого є шкільне життя, навчально-професійна діяльність студентів, тривала діяльність і багатоманітні стосунки. Потреби, пов'язані з професійною діяльністю, спричиняють пристосування особистості до цих вимог, умов, усвідомленого прояву її сильних сторін, свого творчого потенціалу для досягнення успіху в цій діяльності.

По-друге, до діяльності студентів та їхнього ставлення до навчання пред'являються вимоги, що відповідають зоні найближчого розвитку особистості.

По-третє, треба спрямовано працювати над формуванням операційно-технологічного фонду для здійснення особистісної навчально-професійної діяльності: розширенням форм, методів роботи з дітьми; накопичення діагностичних методик, популярного матеріалу тощо. І на тлі цього кожному студентові надавати можливість вибору тих засобів навчання й технологічних систем, методів і форм роботи, які найбільше відповідають його індивідуальним особливостям.

Таким чином, роботу треба вести за двома паралельними взаємопов'язаними напрямками: розширювати простір для вибору завдяки підвищенню можливостей студентів, практичному засвоєнню ними прийомів, методів, форм практичної роботи і наданням можливостей вибору свого рішення навчально-професійних завдань. Такий підхід дає змогу студентам постійно вчитися компенсувати слабкі сторони своєї особистості завдяки своїм сильним якостям.

По-четверте, особливу увагу слід звертати на своєчасну допомогу, корекцію дій студента під час реалізації запланованої ним індивідуальної програми діяльності з тим, щоб забезпечити успіх у діяльності і якісно сформувати основні професійні вміння і навички.

Механізми, вказані Є. О. Клімовим, конче потрібні, але їх недостатньо для формування індивідуальності практичного психолога. Можна назвати й інші не менш важливі механізми, на які ми вважаємо за доцільно спиратися в підготовці майбутніх психологів. Це стимулювання й активізація потенціалу особистості. За своєю суттю механізми, названі Є. О. Клімовим забезпечують пристосування до практичної дійсності, є механізмами опанування індивідуального стилю репродуктивної дійсності. Названі механізми дають змогу особистості опанувати досвід зміни дійсності, її інноваційного перетворення і є по суті в поєднанні з названими механізмами формування індивідуального стилю професійної діяльності.

У зв'язку зі сказаним, механізм розвитку індивідуальності практичного психолога, по-п'яте, спрямовано залучає студентів до взаємодії, спільної роботи з практичними психологами, досвідченими вчителями. В процесі такого спілкування відбувається знайомство з цікавим досвідом практичної діяльності, певне «зарядження», бажання діяти творчо і самостійно.

По-шосте, становлення індивідуальності психолога неможливе без розвитку творчого мислення студентів, їхніх творчих здібностей, тому особливу увагу в підготовці спеціалістів треба приділяти такій організації навчання, яка постійно змушувала б студентів виявляти ініціативу.

По-сьоме, процес навчально-професійної діяльності студентів має будуватися так, щоб вони не тільки брали для себе все найліпше, що є в практиці психологів, але й пробували вдосконалювати її. Спільно з методистами, а тоді й самостійно проектували б і випробували на практиці нові форми і методи практичної роботи.

Виходячи з вищесказаного, можна стверджувати, що цей період життя максимально сприятливий для навчання і професійної підготовки. Становлення професіонала повинно співпадати зі становленням індивідуальності. Професіоналом можна вважати людину, яка змінює і розвиває свою особистість і індивідуальність засобами професії, прагне творчо ставитись до своєї професії. В процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності важливо виокремити такі пріоритети: індивідуально-творчий підхід підготовки, динамічність змін не тільки змісту, але і форм, методів підготовки, забезпечуючи індивідуальні траєкторії професійної самоосвіти і саморозвитку, «проекування себе» в майбутній професії, розвиток ініціативи всіх учасників освітнього процесу.

Формуванню індивідуальності допоможуть професійно орієнтовані тренінги, які забезпечать набуття професійно важливих якостей, умінь, створять умови для розвитку професійних здібностей і сприятимуть підвищенню ефективності і результативності практичної діяльності. Так, створення постійно діючої психологічної служби, організація вибору широкого спектру навчальних дисциплін і спеціальних курсів («Тренінг самопізнання», «Психологія саморозвитку та саморегуляції», «Психологія самоактуалізації особистості», «Тренінг креативності», «Тренінг асертивності» та ін.) сприятиме створенню і реалізації особистісно і суспільно значущих перспектив в навчальній і професійній діяльності, стимулюватиме процес самовдосконалення майбутніх психологів. Психологічне забезпечення пізнавальної діяльності і особистісного зростання позитивно впливатиме на ефективність і успішність всієї професійної кар'єри.

Воробйова О. А.

ДНЗ «Деражнянський центр професійної освіти»

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ТЕОРЕТИЧНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ

Процес формування творчої особистості учня пов'язаний з проблемою винаходження нових ефективних та дієвих систем навчання. Одним із шляхів її реалізації є перехід до активного навчання – створення активного навчального середовища, застосування активних форм, методів і засобів навчання, змінення функцій викладача (Вербицький А. А.). Сучасна освіта багата на різноманітні інноваційні педагогічні технології, які спрямовані на реалізацію мети сучасних завдань освіти й заслуговують на увагу викладачів. Це і технології на основі особистісно орієнтованого педагогічного процесу, технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів, технології критичного мислення, технології розвиваючого навчання тощо. Весь освітній процес спрямовується на розвиток та виховання особистості учня, який здатний критично мислити, використовувати знання і вміння для творчого розв'язання проблем.

Інформаційні технології стали невід'ємною частиною сучасного світу, вони значною мірою визначають подальший економічний та суспільний розвиток людства. Актуальність даного питання має місце у сучасному освітньому середовищі, адже на сьогодні якісне викладання дисципліни «Бухгалтерський облік» не може здійснюватися без використання засобів і можливостей, які надають інформаційні технології.

Інформаційно-комунікаційні технології – сукупність методів та програмно-технічних засобів, об'єднаних у ланцюжок, що забезпечує збирання, оброблення, зберігання, поширення та відображення інформації, спрямованої на заохочення та мотивацію учнів до навчання, отримання необхідних знань і подальшої освіти та самоосвіти.

Використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі дозволяє змінити роль викладача (виступає як дизайнер уроку, коуч, менеджер), що в свою чергу створює умови для активної діяльності учня, а інформаційний засіб при цьому – це навчальний інструмент, засіб організації навчання, джерело інформації та банк довготривалого її збереження.

Основне завдання вчителя, який використовує інформаційні технології – навчити учнів добувати інформацію і її аналізувати, розвивати вміння робити це швидко й ефективно, що формує навички, які знадобляться їм у житті для здобуття обраної професії «Обліковців з рестрації»

бухгалтерських даних». Використання на уроках інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє поглиблено усвідомлювати та засвоювати учням навчальний матеріал, створює сприятливі умови для формування здатності сприймати предмети та явища різнобічно, системно, емоційно.

Головні дидактичні функції, які реалізуються за допомогою інформаційних технологій на уроках бухгалтерського обліку, це:

- **пізнавальна** (використовуючи інформаційні технології, можна отримати будь-яку необхідну інформацію);

- **розвивальна** (робота з різноманітними комп'ютерними програмами сприяє розвитку таких необхідних пізнавальних процесів, як сприйняття, логічного мислення, пам'яті, уваги);

- **дослідницька** (в учнів з'являється можливість виконувати творчі роботи різних видів, створювати власні творчі проекти, розробляти доповіді, реферати, учнівські презентації, публікації, дослідити певні проблемні питання);

- **комунікативна** (під час обміну інформацією між учнями створюється певна віртуальна єдність, у всіх є реальна можливість увійти на сайти популярних бухгалтерських сайтів; вони мають можливість зіставити різні погляди, давати їм оцінку, формувати свої позиції).

Систематичне використання інформаційних технологій на уроках теоретичного навчання по підготовці обліковців з реєстрації бухгалтерських даних сприяє наступному:

- підвищується якісний рівень використання наочності на уроках теоретичного навчання;

- зростає продуктивність уроку;

- реалізуються міжпредметні зв'язки;

- стає можливою організація проектної діяльності учнів;

- учні починають вирішувати виробничі ситуації.

Одними з основних засобів навчання є мультимедійні, використання яких дає змогу забезпечити заняття динамічною наочністю, збільшити кількість тренувальних завдань, збільшити темп виконання робіт учнями, диференціації їхньої діяльності, наявність зворотного зв'язку, об'єктивність контролю, підвищення мотивації навчання.

Урок із застосуванням мультимедійних засобів, вимагає більш ретельної підготовки викладача, адже потрібно продумувати форми і способи подачі інформації на великий екран. Саме тому розробляю уроки у середовищі PowerPoint, що сприяє ефективності навчального процесу. Кількість мультимедійної підтримки уроку може бути різною: від кількох хвилин до використання мультимедіа впродовж цілого уроку. Під час уроку з мультимедійною підтримкою істотно змінюється роль викладача, який виступає передусім організатором, координатором пізнавальної діяльності учнів. Проведення уроку з мультимедійною підтримкою зовсім не означає, що викладач позбавлений можливості маневрувати або імпровізувати. На уроці з метою максимальної візуалізації навчального процесу використовую один комп'ютер і мультимедійний проектор. Це розв'язує багато проблем, пов'язаних із використанням комп'ютерної техніки:

- використання проектора дає змогу ефективніше керувати навчальним процесом. Коли я відвертаюся до дошки, то мимоволі втрачаю контакт із групою. В режимі мультимедійного супроводу постійно бачу реакцію учнів, вчасно реагую на ситуацію, що змінюється.

- проблему збереження здоров'я учнів (великий екран знімає проблему обмеження роботи учня перед екраном монітора).

Мультимедіа-презентації – це один з найбільш функціональних і ефективних засобів під час проведення лекцій, семінарів, тому підготувала презентації по наступних темах: «Облік оплати праці», «Принципи обліку основних господарських процесів», «Подорож у світ бухгалтерського обліку», «Облік формування витрат виробництва і калькулювання собівартості продукції», «Облік основних засобів», «Бухгалтерський баланс», тощо.

Мультимедійні засоби навчання використовую на різних етапах уроку:

- Під час активізації навчальної діяльності;

- Під час мотивації як постановки проблеми перед вивченням нового матеріалу;

- Під час пояснення нового матеріалу;

- Під час закріплення й узагальнення знань;

- Для контролю знань.

На уроках з використанням інформаційних технологій поєдную проблемне навчання з інтерактивними та проектними технологіями.

З упевненістю можна стверджувати, що інформаційні технології на уроках бухгалтерського обліку створюють умови для розвитку вмінь та навичок, необхідних для життя, тобто формують ключові компетентності учнів, а саме:

– інформаційну компетентність – учні шукають, знаходять, обробляють, аналізують, систематизують інформацію;

– комунікативну компетентність – учні беруть активну участь в обговоренні проблеми (чують не тільки себе, а й інших, критично аналізують почуте й коректно відповідають);

– соціальну компетентність – учні переборюють невпевненість, беруть на себе відповідальність за виконання дорученої справи, вчаться співпрацювати.

На сьогоднішній день ми не можемо не замислюватися над тим, що чекає наших учнів. Відомо, що майбутнє зажадає від них величезного запасу знань в області сучасних технологій. Сьогодні вже 60 % пропозицій про роботу вимагають мінімальних комп'ютерних знань, і цей відсоток зростатиме. Але підготовка молоді до майбутнього полягає не лише в плані «готовності працювати». Учні повинні освоїти нові життєво необхідні навички у зв'язку з тим, що сучасні інформаційні технології все глибше проникають в наше життя. Інформаційний об'єм глобальної комп'ютерної мережі Інтернет настільки великий, що уміння витягувати з такого великого об'єму інформації потрібний блок виходить на перший план.

Розробка уроків з використанням інформаційних технологій можлива тільки за наявності певного електронного ресурсу, або педагогічного програмного засобу, або власної презентації, або матеріалів з мережі Інтернет (викладач повинен мати можливість виходу в мережу Інтернет).

Отже готуючи навчальний епізод (кадр) і розглядаючи його як дидактичну одиницю, ми, викладачі, повинні чітко уявляти, яку навчальну мету ми переслідуюмо, яким чином ми досягнемо реалізації поставленої мети.

Як би ретельно не було розроблено мультимедійний урок, багато що залежить від підготовки викладача. Проведення такого заняття схоже на роботу ведучого телевізійної передачі. Викладач мусить не тільки впевнено володіти комп'ютером, знати зміст уроку, а й вести його в хорошому темпі, невимушено, постійно залучаючи учнів до пізнавального процесу. Необхідно продумати зміну ритму, урізноманітнити форми навчальної діяльності, як забезпечити позитивний емоційний фон уроку.

Отже, для розв'язання багатьох навчальних та виховних завдань нам необхідно будувати свою педагогічну діяльність так, щоб на запитання про доцільність використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі відповідь «Так» було більше, ніж відповідь «Ні».

Тільки за наявності високої мотивації всіх учасників освітньої взаємодії можливий позитивний результат мультимедійного уроку.

Використання ІКТ в навчально-виховному процесі має позитивний вплив на процес засвоєння навчального матеріалу, сприяє інтересу та зацікавленості учнів до предмету й навчання в цілому. Дидактичні властивості інформаційних технологій дозволяють вважати їх ефективним навчальним засобом та інструментом для формування професійних вмінь та навичок, розвитку творчого, інтелектуального потенціалу учнів, вільний простір для спілкування, а отже – результативний засіб формування компетентної особистості, компетентного фахівця сучасного інформаційного суспільства.

Гаврилькевич В. К.

Хмельницький національний університет

ОСОБИСТІСНЕ Й ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ, ОСОБИСТІСНИЙ І ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ТА ПСИХІЧНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЛЮДИНИ: ЗМІСТ І СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ

Мета статті – визначити зміст і співвідношення понять «особистісне становлення», «професійне становлення», «особистісний розвиток», «професійний розвиток», «психічна саморегуляція людини».

Дослідження виконано в рамках науково-дослідної роботи «Трансформація життєвого світу людини в умовах особистісного і професійного розвитку» (номер державної реєстрації 0116U005844), розпочатої 1 листопада 2016 року на кафедрі психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Методика та організація дослідження. Для досягнення поставленої мети нами проведено теоретичне дослідження з використанням семантико-етимологічного аналізу.

Основний матеріал і результати дослідження. Згідно тлумачного словника сучасної української мови, становлення – це філософська категорія, що відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого як момент взаємоперетворення виникнення і зникнення; це процес виникнення, утворення чого-небудь у сукупності характерних ознак і форм; формування когось, чогось у процесі розвитку (Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь, 2005. 1728 с., с. 1384).

Дослідивши етимологію слова «становлення», ми з'ясували, що воно походить від праслов'янського *statī* «ставати, стати, становитися; починати; стояти» та індоєвропейського *st(h)ā-* «стати; стояти», буквально «бути міцним» (Етимологічний словник української мови: у 7 т. К., 1983. Т. 5: Р–Т. 2006. 704 с., с. 399–400).

Відповідно до сутнісного і формальних значень слова «становлення» ми сформулювали таке визначення поняття *«особистісне становлення людини»* – процес розвитку людини і набуття нею здатності бути самостійною особистістю, яка може сама за себе дбати, задовольняти свої потреби завдяки своїм власним зусиллям. Іншими словами, у процесі особистісного становлення людина розкриває свій суб'єктний потенціал і стає володаркою і творцем свого мікрокосму, своєї поведінки і свого життєвого шляху. Таке розуміння поняття *«особистісне становлення людини»* повністю відповідає сутнісному значенню поняття *«особистість»*, яке ми дослідили раніше. Ми з'ясували, що поняття *«особистість»* означає 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 (Гаврилькевич В. К. Сутнісний зміст і співвідношення понять *«особистість»*, *«особа»*, *«індивід»*, *«індивідуальність»* // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 21–22 квітня 2015 р.). Хмельницький, 2015. С. 5–7).

Поняття *«професійне становлення людини»* ми розуміємо як процес набуття людиною самостійності у професійній діяльності, здатності самостійно приймати відповідальні рішення і самостійно розв'язувати професійні завдання. Тобто, професійне становлення людини – це процес розкриття суб'єктного потенціалу людини в її професійній діяльності. Самостійність у професійній діяльності є лише одним із проявів самостійності як загальної здатності людини. Тому успішне особистісне становлення людини є необхідною умовою її успішного професійного становлення.

У сучасній українській мові слово «розвиток» має кілька значень: 1) дія за значенням розвивати і розвиватися; 2) процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого; 3) ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості (Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь, 2005. 1728 с., с. 1235).

Контексту поняття *«особистісний і професійний розвиток людини»* найбільше відповідають такі значення слова «розвиватися»: 1) досягати розумової, духовної зрілості, ставати розумово, духовно вищим; 2) ставати кращим, досконалішим, підніматися на вищий щабель, досягати високого рівня у чому-небудь (Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь, 2005. 1728 с., с. 1235).

Особистісний розвиток людини – процес, унаслідок якого відбувається зміна якості особистості людини, перехід від одного її якісного стану до іншого, вищого. Іншими словами, це процес у ході якого людина як особистість досягає розумової, духовної зрілості, стає розумово, духовно вищою.

Професійний розвиток людини – процес, унаслідок якого відбувається зміна якості людини як професіонала, перехід від одного її професійного стану до іншого, вищого. Іншими словами, це процес у ході якого людина як професіонал досягає професійної зрілості, стає професійно вищою.

Зважаючи на те, що професійна діяльність є одним із видів життєвої активності людини як особистості, успішний особистісний розвиток людини є передумовою її успішного професійного розвитку.

Щоб з'ясувати, як поняття *«особистісне і професійне становлення»* і *«особистісний і професійний розвиток»* співвідносяться з поняттям *«психічна саморегуляція людини»*, ми дослідили сутнісне значення поняття *«саморегуляція»*.

Слово «саморегуляція» походить від пізньолатинського *regulo* «регулюю, влаштовую, навчаю», пов'язаного з латинським *rēgula* «норма, правило», а останнє, пов'язано з латинським

rego «керую, направляю» (Етимологічний словник української мови. У 7 т. Т. 5: Р–Т. К., 2006. 704 с., с. 45). Звідси виходить, що дієслово «регулювати» означає приведення чогось у відповідність до певних норм і правил. Саме таке значення в сучасній українській мові має слово «регулювати» – впорядковувати що-небудь, керувати чимось, підкоряючи його відповідним правилам, певній системі (Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь, 2005. 1728 с., с. 1207). Відповідно, слово «саморегуляція» вказує на те, що хтось сам себе регулює, тобто впорядковує себе, керує собою, підкоряє себе відповідним правилам, певній системі У випадку людини як суб'єкта правила вона може довільно обирати: або приймати уже сформульовані кимось іншим, або формулювати свої.

Поняття «*психічна саморегуляція людини*» означає здатність людини впорядковувати свою психічну сферу, керувати своїми психічними процесами, станами і властивостями, підкоряючи їх відповідним правилам, певній системі. Психічна саморегуляція лежить в основі впорядкування не тільки внутрішнього світу людини та її взаємодії із самою собою, а й її зовнішньої діяльності, в т. ч. професійної, її зовнішньої соціальної активності, її взаємодії з суспільством і світом.

Людина як цілісний організм і відкрита природна система уже від самого зародження має здатність до саморегуляції, що відбувається за правилами, зумовленими загальними законами природи. Цей рівень саморегуляції зближує людину з усіма іншими природними системами. Але на відміну від еволюційно нижчих природних організмів людина у процесі свого становлення має перейти від неусвідомлюваного рівня саморегуляції до усвідомлюваного, оволодіти довільною саморегуляцією. Саме свідомо саморегуляція є яскравим проявом розкриття людиною свого суб'єктного потенціалу, і того, що вона є володарем і творцем свого мікрокосму, своєї поведінки і свого життєвого шляху.

Висновки

1. Порівнюючи поняття «становлення» і «розвиток», ми з'ясували, що вони дуже близькі за своїми значеннями, вони обидва позначають процес переходу від нижчого до вищого, при цьому становлення є одним із аспектів процесу розвитку. Поняття «становлення» означає появу і утвердження чогось нового, певного явища або якості, а поняття «розвиток» – вдосконалення, розкриття внутрішнього потенціалу того, що вже є. Водночас поняття «розвиток» є ширшим за своїм змістом, оскільки воно охоплює і процес становлення і процес вдосконалення, а також може позначати і ступінь освіченості, культурності, розумової та духовної зрілості людини.

2. Особистісне і професійне становлення людини означає появу і утвердження у людини нової якості самостійності у всій її життєвій активності, і зокрема у професійній діяльності.

3. Особистісний і професійний розвиток людини в широкому розумінні охоплює і процес її особистісного та професійного становлення і процес її подальшого особистісного і професійного вдосконалення.

4. Здобувши самостійність, людина стає суб'єктом свого життя і отримує можливість самостійно обирати напрямок свого подальшого розвитку, планувати і організовувати процес свого розвитку. Людина як суб'єкт свого життя на свій розсуд скеровує свою діяльність до певної мети, свідомо підпорядковує свою активність певним правилам, тобто здійснює довільну саморегуляцію своєї активності. Свідомо тобто довільна саморегуляція людини є діяльним проявом її суб'єктності та самостійності. Ступінь оволодіння людиною свідомою саморегуляцією відображає рівень розвитку її свідомості, суб'єктності та самостійності. Відповідно, розвиваючи свою здатність до свідомої саморегуляції, людина підвищує рівень своєї самостійності та закладає міцну основу особистісного і професійного становлення й розвитку.

Голова Н. І.

Хмельницький національний університет

ПРОФЕСІЙНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ГУВЕРНЕРА

Соціальний гувернер у своїй практичній діяльності, має використовувати не лише теоретичні знання з педагогіки чи психології, володіти спеціальними методиками, але й вміти керувати емоційним станом вихованцем, творчо використовувати систему педагогічно доцільних взаємин, вміти конструктивно розв'язувати протиріччя і конфлікти, які виникають у процесі подолання труднощів складного сходження до становлення особистості. Його майстерність

забезпечується тим, що комунікативні задачі (задачі, які він розв'язує у спілкуванні) він вирішує не на інтуїтивному, а на свідомому рівні, спираючись на знання закономірностей ефективного спілкування.

Вплив педагогічного спілкування на особистість вихованця вивчали відомі класики педагогічної науки: Я. Коменський, Ж. Руссо, К. Ушинський, Л. Толстой, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, К. Роджерс та інші педагоги і психологи.

На сьогоднішній день багато вчених досліджують природу, сутність, форми, засоби спілкування, а також вплив його на особистість, а саме: В. Войтко, Є. Донченко, В. Заслуженюк, О. Савченко, В. Семиченко, М. Стельмахович, Т. Кошманова, В. Кудін та ін (Добрович А. Б., 2010).

Аналізуючи педагогічну літературу, можна охарактеризувати педагогічне спілкування, як професійне спілкування (ПС) викладача з вихованцями на заняті і поза ним, спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію навчання і розвитку особистості індивідів.

Порівняємо професійне і непрофесійне ПС.

Професійне ПС (+)	Непрофесійне ПС (-)
+ сприяє розвитку дитини, та викликає сприятливий емоційний контакт;	- викликає стан емоційного дискомфорту, гальмує розвиток дитини;
+ формує у дитини адекватну самооцінку, впевненість у власному «Я»;	- викликає невпевненість, страх, тривожність;
+ виховання, навчання дитини відбувається як формування ціннісних орієнтацій (йде обмін думками);	- розвиваються стереотипи у поведінці й висловлюваннях (через жорстку регламентацію, копіювання досвіду);
+ забезпечує входження дитини в культурний соціум (через вихователя, стосунки з батьками, іншими дорослими, однолітками);	- формує негативне ставлення до вчителя, навчання.

Таким чином, педагогічне спілкування – це комунікативна взаємодія гувернера з дитиною, батьками, її рідними, яка спрямована на створення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків.

Основні *ознаки професійного спілкування* соціального гувернера: особистісно орієнтоване; багатогранність; поліфункціональність.

Педагогічне спілкування має:

- *перцептивну сторону* – у спілкуванні ми сприймаємо і розуміємо один одного, тому треба «читати» людину;

- *комунікативну сторону* – ми обмінюємося інформацією, яку слід подавати чітко і доступно;

- *інтерактивну* – обираємо стратегію взаємодії (співробітництво, наступ чи уникнення).

Психолог Л. Петровська розрізняє **дві форми спілкування**:

- **монологічне** – спілкування поляризоване за активністю, коли соціальний гувернер активний інструктор, а учень – пасивний виконавець, якому диктують, наказують. Це фактичне одностороннє у взаємодії;

- **діалогічне** – відбувається конструктивне співробітництво, коли всі включені у взаємодію, звучить багатоголосся.

Діалогічне педагогічне спілкування базується на засадах діалогу – обміну у спілкуванні, а саме діалогу педагогічного – дії у педагогічному процесі, яка надає можливість для самоствердження кожного партнера у спілкуванні.

Діалогічне педагогічне спілкування – форма професійного спілкування, що забезпечує суб'єкт – суб'єктний характер взаємодії соціального гувернера та вихованця і відповідає критеріям діалогу (Кан-Калік В. А., 1987).

Критерії педагогічного спілкування:

- **визнання рівності особистих позицій** у спілкуванні, тобто забезпечення реальної участі вихованця у виховному процесі, його суб'єктності. Для цього слід керуватися такими правилами організації взаємодії: по-перше, спільно вирішувати усі організаційні питання (спільно планувати, аналізувати, виправляти помилки), а по-друге, не захоплюватися загальними категоричними оцінками судженнями, представляти дитині матеріал для самостійної оцінки (замість: «Ледасо, не можеш заставити себе прибрати іграшки. А ще й вдягтися сам не можеш» – сказати приблизно так: «Давай разом подумаємо, чому ведмедик не хоче лягати у своє ліжечко, а лежить на підлозі?», «Ти не розумієш, тобі потрібна допомога?» – нехай дитина сама осмислить і оцінить);

- **домінанта на співрозмовника і взаємовплив поглядів** – передбачає зосередженість дорослого у діалозі на особистість дитини, її меті, готовності до діяльності, зацікавленості і уваги до неї. Для цього потрібно будувати взаємодію у площині інтересів дитини, при прийнятті рішення враховувати її потреби. Друге правило: бути готовим змінити свою думку для спільного розв'язання проблеми чи налагодження контакту;

- **персоніфікація** повідомлення – виклад інформації від імені певної особи (звернення до особистого досвіду, досвіду дитини, третьої особи). Це уособлення інформації. Персоніфікація робить позиції співрозмовників відкритими, інформацію яскравішою і переконливішою;

- **модальність** висловлювання – вияв особистісного ставлення педагога до подій, предмету обговорення, до дитини, з якою спілкується. Для цього існує правило: висловлювати словесно, інтонаційно, мімічно своє ставлення, щоб обмін інформацією йшов як обмін думками, а не лише змістом повідомлення. Продуктивні висловлювання типу «Для мене важливо...», «Це, дійсно, цікаво...»;

- **установка на відповідь** – використання соціальним гувернером системи засобів, щоб спонукати дитину до вияву власного ставлення, заглиблення у проблему, до оцінки фактів. Модальне мовлення гувернера демонструє приклад для активності дитини у діалозі, а установка на відповідь є певним каталізатором цього процесу. Прийоми здійснення установки: звернення до дитини вербально: «Чи не так?», «Ти згодний?»..., звернення поглядом, жестом, пропозиція спільно вирішувати проблему, постановка питань;

- **поліфонія**, передбачає надання можливості кожному розкрити свою позицію. Правила: розв'язок проблеми слід шукати у процесі взаємодії; допомога дитині ефективніша не у вигляді готового рецепту, а у сприянні навчитися самостійно розв'язувати власні проблеми (Рыданова И. И., 2012).

Соціальний гувернер повинен вміти активно слухати дитину – тобто перетворювати монологічну розповідь дитини в бесіду з нею, в якій відбувається обмін почуттями.

Правила активного слухання дитини передбачають:

- повернутися до дитини обличчям;
- очі соціального гувернера і дитини повинні знаходитися на одному рівні;
- маленьку дитину доречно взяти на руки, посадити на коліна;
- не потрібно спілкуватися з дитиною, роблячи якусь іншу справу;
- важливо уміти тримати в бесіді паузу, щоб дати дитині час розібратися і можливість щось додати після паузи.

Ознаками правильної побудови бесіди з дитиною:

- нейтралізація негативних переживань дитини;
- дитина починає більше розкриватися у бесіді і розповідати про себе;
- дитина сама приходиться до способів вирішення своїх проблем (Щуркова Н. Е., 2009).

Активне слухання дитини дає батькам і соціальному гувернеру можливість співпереживати дитині, сприймати і розділяти негативні почуття. При цьому дитина стає більш розкутою і відвертою.

Заважають слухати й чути дитину, встановлювати довірливу атмосферу бесіди з нею, підводити дитину до самостійних висновків і прийняття вірних рішень: накази й команди; попередження і погрози; моралізування й повчання; готові рішення й поради; критика, догани, звинувачення; образи, висміювання; здогадки й інтерпретації; випитування і розслідування.

Спілкуючись із дитиною, розповідаючи їй про свої почуття, реакцію на її вчинки, доречніше говорити від першої особи, від себе, про свої переживання, а не про неї та її поведінку.

Висловлювання, які містять особові займенники (я, мене, мені) називають «я-повідомленнями». Навпаки, висловлювання, які містять займенники «ти», «тебе», «тобі» називають «ти-повідомленнями».

Недолік «*ти-повідомлень*» полягає в тому, що кожне з них містить звинувачення, випадки, погрози, критику на адресу дитини і підсвідомо змушує її захищатися, що заважає об'єктивній самооцінці вчинку, поведінки.

Переваги «я-повідомлення» у спілкуванні з дитиною:

- дозволяють, учасникам комунікативної взаємодії, виражати свої почуття у необразливій формі;
- коли дорослі відкриті й щирі у висловленні своїх почуттів, діти відчувають, що вони їм довіряють, а отже можна теж довіритися дорослим;

- висловлюючи свої почуття без наказів і доган, за дітьми залишається можливість самим прийняти рішення щодо вчинків і поведінки, враховуючи свої бажання і переживання (Юсупов І. М., 2014).

Головною функцією, яку виконує гувернер у своїй діяльності є комунікативна. Безпосередньо спілкування дає можливість відкрити внутрішній світ дитини, відчути її почуття, дізнатися про її внутрішній світ, вплинути та загалом здійснити виховний вплив. Тому, професійне педагогічне спілкування, запорука успішного налагодження контакту з вихованцем.

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

Хмельницький національний університет

РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Гуманістичне розуміння педагогічної діяльності, започатковане в студіях Г. Балла, І. Беха, С. Гончаренка, М. Кагана, В. Калити, Н. Кузьміної, О. Солодухової, Т. Яценко та ін., дає можливість нам погодитися з Н. Лісовою і розглянути педагогічну діяльність як психолого-педагогічну діяльність, здійснювану за принципом гуманізації, з урахуванням особливостей психолого-педагогічного спілкування, особистісно орієнтованої розвивальної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, яка характеризується обов'язково рефлексивністю, динамічністю, творчістю і майстерністю (Лісова Н. І., 2005).

Саме рефлексія є однією із складових характеристик фахівців соціономічної сфери (педагогів, психологів), що дають їм змогу будувати правильні взаємини з колегами, вихованцями, клієнтами, іншими людьми.

Рефлексія (лат. reflexio – відображення) – розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною себе: поведінки, дій і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей своєї особистості (Психологічна енциклопедія, 2006).

Джон Дьюї називає рефлексію роздумом або міркуванням (Дьюї Дж., 1921). Тобто, це аналіз власного психічного стану. На його думку, рефлексія – також уміння розпізнати зв'язок між тим, що ми намагаємося робити, і тим, які наслідки породжують наші дії.

Рефлексія – внутрішній діалог, в якому людина розглядає, оцінює, приймає або відкидає ті або інші цінності, властиві різним інститутам суспільства, сім'ї, суспільству однолітків, значущим особам і т. д.

Рефлексія може становити внутрішній діалог декількох видів: між різними «Я» людини, з реальними або вигаданими особами та ін. За допомогою рефлексії людина може формуватися й змінюватися в результаті усвідомлення та переживання нею тієї реальності, в якій вона живе, свого місця в цій реальності і себе самої (Мудрик А. В., 1997).

Фахівець соціономічної сфери працює з людьми, тому вміння бачити себе зі сторони дозволяє йому критично ставитися до своєї поведінки й до того, що і як він робить, більш відповідально ставитися до своєї професійної діяльності. Отже, рефлексія допомагає майбутнім педагогам і психологам бачити свої недоліки й цілеспрямовано працювати над собою, дає можливість зрозуміти свій стан і вольовим зусиллям домагатися доцільного самоуправління в процесі професійної діяльності, спілкування та взаємодії.

Суть рефлексивної компетентності визначається як володіння суб'єктом тими чи іншими знаннями й уміннями, адекватними діяльності, що виконується (Степанов С. Ю., 1995).

На думку І. Ульяніч, рефлексивна компетентність – це професійна властивість особистості, що проявляється в ефективному здійсненні рефлексивних процесів та реалізації рефлексивних здібностей і прискорює процеси індивідуально-професійного розвитку, підвищує креативність діяльності (Ульяніч І. В., 2009). Тому, підкреслює автор, вона полягає в поінформованості щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексивних здібностей в осмисленні та подоланні стереотипів мислення й утворення нового інноваційного змісту.

Отже, рефлексивна компетентність – це важлива професійна якість особистості, що позитивно впливає на процеси індивідуально-професійного розвитку.

Рефлексивна компетентність дає змогу переосмислити особистісний й професійний досвід. Вона сприяє формуванню нових професійних еталонів і стандартів, що стимулюють розвиток особистості.

Ми погоджуємося з дослідниками, які вважають, що рефлексивні процеси у діяльності соціального педагога виявляються, передусім, в процесі його практичної взаємодії з вихованцями, а саме:

- коли він намагається адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття та вчинки дітей;
- у процесі проектування їхньої діяльності, коли розробляє цілі виховання і конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей вихованців і можливостей їх розвитку;
- у процесі самоаналізу і самооцінки соціальним педагогом власної діяльності та самого себе як її суб'єкта (Савчин М., 2003).

Структура рефлексивної компетентності містить у собі:

- знання про рольові функції й позиціональну організацію колективної взаємодії (кооперативний тип рефлексії);
- уявлення про внутрішній світ іншої людини, психологічних детермінантах її активності й відносин (комунікативний тип рефлексії);
- уявлення про свої вчинки й відносини, образ власного «Я» як індивідуальності (особистісний тип рефлексії);
- знання про об'єкти й способи взаємодії з ними, здатність інтроспективно переглядати й відслідковувати перебіг своєї інтелектуальної діяльності (інтелектуальний тип рефлексії) (Деркач А. А.; Карпов А. В.).

Співвідносячи рефлексивну компетентність з іншими видами, що досліджувалися в психології (комунікативна, соціально-психологічна, професійно-педагогічна й аутопсихологічна), можна відзначити, що вона становить метапоняття, тобто метакомпетентність, яка за допомогою механізму рефлексії (процес осмислення й переосмислення особистісних значень і змістів професійної діяльності) забезпечує своєчасне коригування й адекватний розвиток усіх інших видів компетентності (Деркач А. А., 2003).

На думку В. Петровського, до складових педагогічної рефлексії належать:

- усвідомлення вихователем справжніх мотивів своєї діяльності;
- уміння відрізнити власні ускладнення і проблеми від ускладнень і проблем вихованців;
- оцінка наслідків власних особистісних впливів на вихованців і вміння бачити себе в дзеркалі життя інших людей;
- здатність до емпатії та децентрації (уміння відійти від власної егоцентричної позиції) (Петровський В. А., 1996).

Важливим чинником розвитку рефлексивної компетентності є участь в ігровельних подіях (організаційно-діяльнісних іграх) і організаційно-розумових іграх. Для розвитку рефлексивних здібностей необхідні спеціальні методи, котрі оптимізують цей складний процес, в якості яких виступають методи ігоререфлексики й інноваційно-рефлексивного практикуму (Ульяніч І. В., 2009).

Отже, формування особистості майбутніх фахівців соціономічної сфери можливе за умови розвитку рефлексивної компетентності, що виявляється в здійсненні самоаналізу й самооцінки власної діяльності, співвіднесенні її з результатами діяльності вихованців, клієнтів та охоплює такі вміння: обґрунтовувати власні дії; здійснювати адекватну самооцінку; розуміти власні труднощі в навчанні; здійснювати психологічний аналіз власної діяльності й поведінки; застосовувати рефлексивні навички в спілкуванні; адекватно реагувати на свій успіх (неуспіх); приймати допомогу, пораду; будувати позитивну «Я-концепцію»; здійснювати адекватну оцінку діяльності вихованців та клієнтів; бачити проблему в педагогічній ситуації; прогнозувати наслідки своїх професійних дій. Для цього потрібно використовувати такі методи самостійної роботи: навчальні завдання, коли викладач указує шлях і характер виконання завдання; тренувальні, що призначені для самостійної роботи за зразком; пошукові, коли студенти самостійно здійснюють пошук, вибір деякого аспекту проаналізованого матеріалу; творчі, що передбачають самостійний пошук, вибір, оцінку та подальше використання інформації.

Саме тому в процесі утворення професійних цілей майбутніх фахівців соціономічної сфери особливого значення набуває формування рефлексивної компетентності, що є складовою їх професійно-педагогічної культури і запорукою успішної професійної діяльності в майбутньому.

ВІРШ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ

Інноваційна педагогічна діяльність є одним із видів продуктивної діяльності. Серед її обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість. Надбання світової і вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують у необхідності творчого елемента в педагогічній діяльності. Інноваційні процеси, інноваційна педагогічна діяльність без нього просто неможливі.

Одним з рушійних процесів в інноваційній педагогічній діяльності є інноваційний педагогічний експеримент – метод дослідницько-педагогічної діяльності, який передбачає істотні зміни у змісті, формах і методах роботи з метою підвищення їх ефективності

У відповідності з новими стандартами компетентнісного підходу до навчально-виховної роботи, коли результати навчання знаходяться у центрі всієї освітньої і виховної діяльності, пошук ефективних способів і прийомів навчання привертає пильну увагу багатьох вчених і викладачів. Один з таких ефективних прийомів навчання є використання віршованих матеріалів по темах занять.

Деякі педагоги-методисти, що працюють зі студентами на різних етапах навчання, відводять значне місце віршованим текстам. Важливість цієї роботи важко переоцінити.

Відомий педагог Ян Амос Коменський вважав: «Той, хто не знає музики уподібнюється тому, хто не знає грамоти». Вірш – художня мова, яка організована діленням на ритмічно відміряні відрізки. Цей ритм допомагає легше засвоювати, довше утримувати в пам'яті інформацію. Поезія дає імпульс творчій уяві і має величезний потенціал емоційного впливу.

Проблема використання віршів і пісень, як засіб навчання, хвилювала людей з давніх часів. Як стверджують історики, в школах Давньої Греції багато текстів розучували за допомогою співу, а в початковій школі Індії абетку і арифметику вивчають за допомогою пісень і тепер.

Наведені факти підтвердили, що використання віршованих матеріалів на заняттях є не тільки корисним, але й сприяє психоемоційному сплеску, підвищує працездатність студентів, викликає не аби який інтерес до вивчення матеріалу.

Це питання заслуговує уваги на усіх етапах навчання, адже любов до поезії взагалі має бути закладена в молодшому віці і супроводжувати людину все життя.

Методика викладання інфектології зорієнтована на впровадження інноваційних технологій відповідно до сучасних вимог, як в аудиторній так і в позааудиторній роботі. Мова будь-яких підручників, у тому числі і підручників з інфектології є суто професійною і не містить образних висловлювань та порівнянь. Тому ми вирішили, що подання матеріалу у віршованій формі є незвичним та притягне увагу студентів. Ознайомившись з матеріалами підручника, студенти охоче порівнюють його із віршованою формою змісту та знайдуть для себе багато цікавого і корисного.

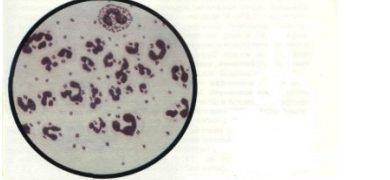


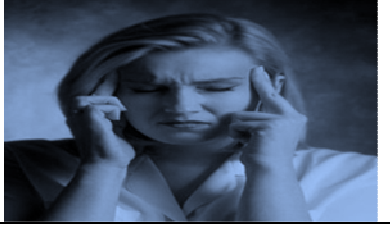



Тому програмний матеріал певних тем та розділів інфектології ми розглядали в оригінальній віршованій формі у вигляді окремих завдань. Інформація кожної ситуації була високо концентрованою, розрахованою на логічне мислення студентів та сприяла швидкому і якісному засвоєнню ними навчального матеріалу.

Зміст віршованих завдань ми зробили різноманітним. Це були завдання для визначення характеристик збудника, механізму розвитку хвороби, окремих станів організму, симптоматики хвороби, методів діагностики, лікування та профілактики.

Особливої уваги заслуговує те, що в цих завданнях нами широко використана медична термінологія, яка легко запам'ятовувалась у такій інтерпретації та в подальшому сприяла формуванню професійної мови у студентів.

Всі віршовані завдання мали вигляд таблиць, кожне з них супроводжувалось ілюстраціями, наприклад:

«Менінгококова інфекція» (infectia meningococcia) – гостре антропонозне інфекційне захворювання з повітряно-краплинним механізмом передачі, спричинюване *Neisseria meningitidis*, яке перебігає у вигляді субклінічного ураження носової частини горла, вираженого назофарингіту, менінгококцемії і гнійного менінгіту, рідше – з ураженням інших органів і систем.

<p>Збудника численні лави З вигляду, як зерна кави, Зовні схожої статури, Але різної структури:</p>		<p>Морфологія збудника?</p>
<p>Не стійки і агресивні, Зміни в органах масивні Спричиняють, якщо в вас, Опір організму згас.</p>		<p>Чим обумовлена агресивність збудника?</p>
<p>Зі специфікою манери, Він долає всі бар'єри: Чи то ліквор, чи то кров - Бути там завжди готов.</p>		<p>Особливість розповсюдження збудника?</p>
<p>Є найлегший варіант, Геніальний симулянт, Він приходить і минає, І про це ніхто не знає.</p>		<p>Яка клінічна форма хвороби відповідає таким характеристикам?</p>
<p>Тож найтяжчого парад – Ніби блискавки розряд, Несподіваним буває, Три ознаки в собі має.</p>		<p>Яких три основні симптоми має клінічна форма хвороби?</p>
<p>І автографів чимало Нам хвороба залишала, Тож важливо у цю мить Патологію спинить.</p>		<p>Ознаки іншої клінічної форми хвороби?</p>
<p>Ставте тут діагноз, cito! Кажемо про це відкрито, Саме мислення клінічне Нам підкаже, що логічне.</p>		<p>Хвороби, що мають подібну симптоматику?</p>

Поєднання словесних та зорових методів навчання значно підвищило темп та тривалість запам'ятовування інформації.

Віршовані завдання використовували не тільки під час аудиторних занять, але й при виконанні самостійної роботи студентів, при проведенні професійних конкурсів. Деякі віршовані завдання покладені на музику та використовувалися в позааудиторній виховній роботі.

Таким чином, наразі ще відсутня загальна концепція використання віршованих матеріалів в освіті. Існування цієї концепції дуже важливе, адже метою навчання є не тільки здобування знань, формування у студентів вмій та навичок, а й комплексне засвоєння знань культурно-естетичного характеру, пізнання інших цінностей через зразки віршованої творчості.

Грабчак О. В.

Хмельницький національний університет

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА СВИТОГЛЯДНОЇ ПАРАДИГМИ СТУДЕНТІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Толерантність є нормою сучасного цивілізованого світу. Як така вона прокламована Декларацією принципів толерантності, затвердженою Резолюцією Генеральної Конференції ЮНЕСКО 16 листопада 1995 року: «Толерантність означає повагу, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті і переконань. Толерантність – це єдність у різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність – це те, що уможлиблює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру». З тих пір цей день щороку відзначається по усій планеті як Міжнародний день толерантності.

Глобалізація, зростаюча мобільність, швидкий розвиток комунікації, інтеграції та взаємозалежності, масштабні міграційні процеси, урбанізація, конфлікти і агресія одних держав по відношенню до інших, трансформації соціальних моделей поведінки та взаємодії, інклюзія – це специфічні виклики для виховання підростаючого покоління XXI століття. Адекватна відповідь на ці виклики вимагає підвищених професійних морально-етичних вимог до працівників сфери «людина-людина», які, в першу чергу, стосуються умінню толерувати (до різних етнічних, культурних, релігійних, політичних та інших груп і субкультур і до окремих, яскраво відмінних від інших, особистостей) та здатності передавати це уміння іншим. Толерантність сприятиме розвитку в молоді здатності до критичного мислення, незалежних оцінок і формуватиме високоморальні критерії.

Це означає, що слід приділяти особливу увагу питанням підвищення рівня педагогічної підготовки, навчальних планів, змісту підручників і занять, удосконалення інших навчальних матеріалів, застосовуючи нові освітні технології з метою виховання чуйних і відповідальних громадян, відкритих до сприйняття інших культур, здатних цінувати свободу, поважати людську гідність та індивідуальність, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами.

У працях Д. Локка, І. Канта, А. Куніцина, Л. Толстого, В. Соловйова, В. Золотухіна знайшло відображення розгляд філософського аспекту толерантності як заклику до взаємної поваги, співпраці, справедливості, принципу загальнолюдської моралі. Етичні і соціокультурні аспекти толерантності представлено в роботах Є. Гунндарь, Г. Косова, Н. Медведєва, В. Золотухіна, Г. Солдатової, В. Шаліна та ін. В дослідженнях цих науковців показаний взаємозв'язок толерантності і соціальної безпеки у різних сферах громадської співпраці, обґрунтована можливість існування толерантності як спрямованості до досягнення згоди з іншими, показана роль толерантності як основи соціального порядку. Вивченню психологічного аспекту толерантності присвятили свої дослідження А. Асмолов, Р. Берне, О. Бондаренко, Л. Виготський, Б. Гершунський, В. Кан-Калік, О. Леонтьєв, А. Маслоу, Л. Нордберг, А. Орлов, В. Петровський, К. Роджерс та ін. Усвідомлюючи важливість формування звички бути толерантним, зарубіжні й українські педагоги та психологи розробляють різноманітні ігри та тренінги, завданням яких є розвиток культури толерантності (К. Фопель, М. Окса, Г. Соллатова, Л. Шайгерова, О. Шарова, Т. Гончарук, Е. Помиткін та ін.).

Вагому роль у впровадженні культури толерантності в суспільстві відіграє навчання в вищих закладах освіти. Саме тут молода людина стикається з усією різнобарвністю сучасного суспільства, з представниками різних етнічних, релігійних, культурних, ідеологічних та інших груп. Формується ставлення до відмінностей між людьми, до «іншого» як такого, формується уміння співіснувати на одній території. Саме тут молодь отримує практичний урок толерантності.

Варто відзначити, що на сьогодні відбувається поступове формування новітньої парадигми освіти, яке зумовлене тим, що Україна прагне утвердитись в європейській і світовій цивілізації як країна, що має власну ідентичність, національний характер і культуру, потребу у власних національних системах науки, освіти і виховання підростаючого покоління. А прикладна реалізація цих доктрин націлена на формування такої особистості, яка здатна функціонувати й реалізовувати себе в умовах світу, що глобалізується. Адже в умовах актуалізації якісної

своєрідності етнічних спільнот і цивілізацій та одночасної необхідності повсюдної інтеграції, все більш неприйнятним стає беззастережний егоцентризм.

Виховання толерантності у студентів важливе не тільки тому, що це наші можливі майбутні керівники, реформатори, культурні діячі та політики, а також і тому, що на студентські роки припадає процес самоствердження молодої людини, коли відбувається пошук форм, засобів, шляхів особистісної актуалізації.

Головні принципи толерантності: довірливе співробітництво – встановлення в освітньому закладі відносин взаєморозуміння і взаємної вимогливості між адміністрацією, педагогами з одного боку, і вихованцями з іншого; екологія взаємовідносин – забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому закладі, як основи формування толерантного середовища; формування почуття власної гідності, самоповаги, поваги до оточення, незалежно від його соціальної належності, національності, раси, культури, релігії; синергетизм, що забезпечує розвиток особистості є його джерелом і рушійною силою; креативність, що забезпечує реалізацію варіативних підходів до встановлення толерантних відносин і аналізу ситуації взаємодії.

У педагогічній свідомості існує досить стійкий стереотип, згідно з яким толерантність ототожнюється з конформізмом, всюдозволеністю, безумовною відмовою від усіляких заборон і обмежень, у тому числі етичних (моральних, духовних). Звідси насторожене, а іноді і негативне відношення деяких педагогів до проблем толерантності, їх сумніви в доцільності проголошення професійної толерантності в якості самостійної цінності. Шляхи подолання цього стереотипу полягають у виявленні багатогранного психологічного змісту поняття «професійна толерантність» і явища, що ним позначається, у визначенні можливостей толерантності в становленні людини, що має стійку життєву позицію і є суб'єктом власного життя. Сутність виховання толерантності у студентів соціальної сфери – цілеспрямоване формування позитивного (подолання негативного) досвіду толерантності, тобто створення простору для безпосередньої або опосередкованої взаємодії з іншими у поглядах або поведінці людьми, їх спільнотами. Звідси випливає, що освітня стратегія повинна забезпечувати створення таких педагогічних умов, які сприяють формуванню толерантних переконань, поглядів і навичок толерантної поведінки у родині, навчальному закладі, у майбутній професійній діяльності за участю всіх зацікавлених осіб (батьків, педагогів, працівників соціальної сфери, політиків, засобів масової інформації та суспільства в цілому). Важливо прищеплювати молодому поколінню почуття відкритості, альтруїзму, поваги до інших, солідарності та причетності. У процесі навчання і виховання необхідно роз'яснювати природу прав людини та різні форми прояву нетерпимості. Такі знання повинні супроводжуватися вивченням місцевих подій та їх оцінкою у світлі законодавства, правових і моральних норм.

Будучи демократичною цінністю й маючи соціальне коріння, толерантність формується поступово. Це складний, тривалий процес, що проходить такі стадії: загальна поінформованість щодо того, з ким устанавлюються відносини (особистість або група); формування позитивного уявлення про цю особистість/групу; спілкування шляхом обміну думками з виявленням подібностей і відмінностей; домовленість про взаємоповагу до відмінностей та ідентичності (етнічної, соціокультурної, індивідуальної, статевої, політичної, релігійної), визначення принципів та умов спілкування, співробітництва і співіснування, виявлення подібностей і розходжень; формування ефективних відносин: перехід від етапу пасивності, від простого співіснування до етапу активності, спільної участі, кооперації, взаємодії.

Толерантна культура багатоаспектна, і будувати освітній простір необхідно з урахуванням, щонайменше, трьох складових: готовності адміністрації освітньої установи сприяти викладачам у впровадженні в культуру ВНЗ педагогіки толерантності; толерантності викладачів – як зовнішньої, так і внутрішньої (загальний рівень толерантності, етнічна і соціальна толерантність, а також комунікативна толерантність як відсутність нетерпимості в спілкуванні з іншими людьми); сприйняття студентами освітнього середовища як толерантного, усвідомлення цієї якості як очевидної і значущої.

Гресько І. М.

Донецький національний університет імені Василя Стуса

Я-КОНЦЕПЦІЯ ЯК СКЛАДНЕ УТВОРЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

На сучасному етапі розвитку суспільства до людини висувається все більше вимог щодо її ефективності, здатності швидко та вправно вирішувати виниклі задачі та проблеми. В той же час, ефективність особистості та стресостійкість залежить від самоствавлення й самооцінки людини, що зумовлено особливостями формування самосвідомості. Відповідно виникає інтерес щодо проблеми розвитку Я-концепції особистості як складного утворення самосвідомості, що не тільки регулює всі сфери життєдіяльності людини, а й протягом життя знаходиться в динаміці через набуття особистістю нового життєвого досвіду.

У вітчизняній та радянській психологічній науці питанню самосвідомості приділяли увагу чимало вчених, серед них наступні: Б. Г. Ананьєв, М. Й. Боришевський, І. С. Кон, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, І. І. Чеснокова. Я-концепцію як продукт самосвідомості розглядали у своїх працях К. О. Альбуханова-Славська, Л. І. Божович, В. В. Столін, Т. М. Титаренко, П. Р. Чамата та ін. Серед зарубіжних науковців істотний внесок у дослідження Я-концепції особистості зробили Р. Бернс, У. Джеймс, Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.

Мета нашої роботи – висвітлення проблеми становлення Я-концепції як складного утворення самосвідомості особистості в рамках розгляду різних наукових підходів до даного феномену.

Розвиток самосвідомості людини цікавив філософів, мислителів та психологів в різні історичні періоди. Так, в епоху античного світу поняття самосвідомості ототожнювалося самопізнанням, зокрема, про це говорили одні з найвідоміших давньогрецьких філософів Сократ та Аристотель. Для середньовічних мислителів самосвідомість означала усвідомлення своїх обов'язків перед самим собою та близькими людьми. Пізніше дане поняття розуміли як певне внутрішнє споглядання суб'єктом свого внутрішнього світу (Р. Декарт), або, як зазначав І. Кант, самосвідомість є передумовою, що допомагає людині керувати власним «Я» відповідно до моральних законів (Демчук О. А., 2016). На більш сучасному етапі, В. П. Зінченко зазначав, що центром самосвідомості є процес усвідомлення людиною власного Я як своєї внутрішньої сутності (Кіреєва У. В., 2010).

У працях відомого психіатра В. М. Бехтерева можна зустріти твердження про те, що у процесі розвитку особистості спочатку з'являються певні уявлення про власне «Я», тобто вміння усвідомлювати себе у часі та просторі, після чого формується усвідомлення власної особистості, що дозволяє керувати цими уявленнями. Самосвідомість, з точки зору С. Л. Рубінштейна, можна розуміти як «Я» людини, що з'являється в процесі пізнання нею себе та інших, а також допомагає їй усвідомлювати себе як суб'єкта діяльності і нести відповідальність за свою поведінку. Відповідно до поглядів Б. Г. Ананьєва, Я-концепція формується тоді, коли свідомість стає об'єктом самосвідомості, що можливе лише після створення системи ставлень людини до себе (Орлова Г. В., 2017).

Власні дослідження свідомості та самосвідомості дали змогу психологу К. В. Шороховій вже в минулому столітті зазначати, що самосвідомість є результатом відображення об'єктивної реальності, тобто є продуктом розвитку людини в процесі життєдіяльності, що зумовлює як загальний розвиток особистості, так і її Я-концепції (Орлова Г. В., 2017). В свою чергу, український психолог П. Р. Чамата визначав Я-концепцію як складову самосвідомості, змістом якої є фізична та психічна організація людини, що включає як усвідомлення власних дій та вчинків, так і ставлення оточуючих людей до неї та до самої себе, знання та вміння, розуміння власних здібностей та своєї ролі в суспільстві (Чамата П. Р., 1965).

Щодо питання становлення Я-концепції, то аналіз наукової літератури показав, що сучасні автори описують цей процес як такий, що відбувається за допомогою системи установок людини як її внутрішньої готовності до здійснення певної активності, в процесі якої людина пізнає себе, ставить до себе та здійснює саморегуляцію відповідно до існуючих уявлень про саму себе. Таким чином, процеси самосвідомості змістовно збагачують її Я-образ, Я-ставлення та Я-вчинки, які є компонентами Я-концепції, зокрема: усвідомлення людиною своїх фізичних та інтелектуальних можливостей (когнітивний компонент); самооцінку та суб'єктивне сприйняття чинників, що впливають на людину (емоційно-оцінний компонент); поведінка та вчинки

(поведінковий компонент), які характеризуються поєднанням перших двох складових (Кіреєва У. В., 2010).

Інші ж автори пояснюють Я-концепцію як складне утворення, що відображає процес безперервного розвитку особистості, якій характерне опосередковане пізнання себе, що є розгорнутим у часі і пов'язане з рухом від окремих ситуативних образів через їх інтеграцію у власне «Я» (Орлова Г. В., 2017). Крім того, існують захисні психологічні механізми, що забезпечують збереження цілісності Я-концепції особистості. Так, Т. М. Титаренко в одній зі своїх праць зазначає, що для нормального функціонування Я-концепції важливим є смисл, яким людина наділяє ситуації життя через їх осмислення, тобто найголовнішим є суб'єктивне тлумачення обставин (Титаренко Т. М., 2003). Тому Я-концепцію можна розуміти як складну систему динамічних уявлень людини про себе, які формуються в результаті розвитку самосвідомості.

Слід зазначити, що становлення Я-концепції особистості проходить певні стадії. Так, відомий психолог К. Роджерс, виділяв два етапи формування Я-концепції, де першим етапом було оцінювання особистістю власних переживань, а другим – розвиток пізнавальних та когнітивних здібностей людини в процесі життєдіяльності (Отич Д. Д., 2014). Відповідно до поглядів радянського вченого І. С. Кона, який в одній зі своїх праць описував процес становлення Я-концепції особистості, існує декілька рівнів формування даного феномена, а саме: перший рівень – несвідомі установки людини, що проявляються в її переживаннях та здатності до саморегуляції; другий – усвідомлення та оцінки індивідом власних якостей та характеристик, що формують самооцінку людини; на третьому рівні відбувається поєднання цього образу з системою цінностей людини та її спрямованості (Кон І. С., 1978). В результаті проходження даних рівнів, період юності можна відзначити становленням Я-концепції людини, адже вона вже має сформовані уявлення про себе й відповідно до них формує цілі в житті.

Таким чином, узагальнюючи вищезазначене, проблема становлення Я-концепції розглядалася в різні часи як вітчизняними, так і зарубіжними вченими, які дали змогу розуміти специфіку розвитку Я-концепції як складного утворення самосвідомості, що містить в собі уявлення людини про себе, її спрямованість, систему цінностей та усвідомлення себе як суб'єкта діяльності. Відповідно до цього, перспективами подальших пошуків ми вбачаємо дослідження впливу гармонійної (позитивної) та негармонійної (негативної) Я-концепції на функціонування особистості, зокрема ставлення до здоров'я, адже в сучасних соціально-економічних умовах проблема збереження та зміцнення здоров'я населення набуває особливої актуальності.

Данко Д. В., Булеза Б. Я.

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

МЕДИКО-СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В сучасній ситуації загострення політичних, економічних і соціокультурних проблем суспільства зростає чисельність осіб, які потребують соціального захисту і допомоги для відновлення фізичного, психічного і соціального благополуччя. У зв'язку з цим все більшого значення набуває медико-соціальна робота, яка покликана об'єднати елементи лікування і профілактики, медичної та соціальної роботи.

Ми поділяємо точку зору низки авторів про те, що сучасні проблеми різних груп населення, спричинені кризовими життєвими ситуаціями, можуть знайти найбільш адекватне вирішення тільки на основі злагодженої співпраці всіх соціальних інститутів, в тому числі соціальної роботи, що передбачає комплекс взаємопов'язаних заходів з медико-соціальної, соціально-економічної, соціально-психологічної, правової допомоги сім'ї, колективу, особистості (Вязьмін О., 2008; Іванов В., 2001).

Медико-соціальна робота розглядається вченими як один із напрямків соціальної роботи і в той же час як важливий компонент соціальної медицини, що має виражений прикладний характер. Безпосередньо становленню і подальшому розвитку інституту медико-соціальної роботи в Україні сприяло прийняття Закону України «Про соціальні послуги» (№ 966-IV від 19.06.2003 р.). Серед низки послуг, що надаються громадянам, які перебувають у складних життєвих обставинах, документом визначено соціально-медичні послуги – консультації щодо

запобігання виникненню та розвитку можливих органічних розладів особи, збереження, підтримка та охорона її здоров'я, здійснення профілактичних заходів.

Згідно позиції Ю. Шуригіної, медико-соціальна робота – це вид соціальної професійної діяльності медичного характеру, спрямованої на відновлення, збереження і зміцнення здоров'я. Це процес діагностики проблеми життєдіяльності індивіда, її корекція, динамічний супровід і оцінка впливу (Шуригіна Ю., 2006).

А. Мартиненко пропонує розглядати медико-соціальну роботу як мультидисциплінарну професійну діяльність медичного, психолого-педагогічного і соціально-правового характеру, спрямовану на відновлення, збереження та зміцнення здоров'я населення. Медико-соціальна робота принципово змінює комплексну допомогу в сфері охорони здоров'я, тому що передбачає проведення системних медико-соціальних впливів на більш ранніх етапах розвитку хвороби і соціальної дезадаптації, які потенційно ведуть до важких ускладнень чи інвалідності. Отже, медико-соціальна робота має не тільки виражену реабілітаційну, а й профілактичну спрямованість (Мартиненко А., 2007).

Особливістю медико-соціальної роботи є те, що як професійна діяльність вона формується на стику двох самостійних галузей – охорони здоров'я і соціального захисту населення. Медичні працівники на практиці часто виконують певні функції соціальних працівників. У свою чергу, соціальні працівники працюють з особами, які мають психічні та фізичні патології і виступають у ролі лікарів. Таким чином, медико-соціальна робота тісно переплітається з діяльністю органів системи охорони здоров'я. Але при цьому вона не перевищує межі своєї компетенції, не претендує на виконання лікувально-діагностичних функцій, а передбачає тісну взаємодію з медичним персоналом і чітке розмежування сфер відповідальності.

Визначаючи місце медико-соціальної роботи серед суміжних видів діяльності, варто підкреслити координуючу роль соціального працівника у вирішенні комплексу проблем клієнта, який опинився в складній життєвій ситуації і потребує співпраці фахівців різних професій – лікарів, психологів, педагогів, юристів та ін. Кваліфіковане сприяння клієнтам у розв'язанні їх життєвих проблем визначає професійні особливості соціальної роботи. Так, Н. Данакін відзначає: «Якщо психолог має справу з психікою людини, соціолог – її соціальними відносинами, лікар – станом фізичного і психічного здоров'я, юрист – правовою поведінкою, тобто кожний з них допомагає людині в якомусь одному аспекті, то соціальний працівник сприймає людину як одне ціле у єдності всіх її сторін» (Данакін Н., 1995).

Метою медико-соціальної роботи є досягнення високого рівня здоров'я, функціонування і адаптації осіб з фізичними та психічними вадами, а також їх соціального благополуччя. Такі особи перебувають у важкій життєвій ситуації, що об'єктивно порушує їх життєдіяльність. Це, в першу чергу, соціально значимі хвороби – залежність від психоактивних речовин, хвороби інфекційного характеру (Віл-інфекція, гепатити), цукровий діабет, туберкульоз, онкологічні, психічні, фізичні обмеження та ін. У виникненні та розвитку цих хвороб фактори поведінкового характеру нерідко мають вирішальне значення.

Медико-соціальна робота проводиться в різних установах і закладах: медичних, соціальних, комбінованих медико-соціальних, в закладах профілактичного спрямування (пропаганда здорового способу життя, профілактика алкоголізму, наркоманії та ін.).

Забезпечення медико-соціальної роботи вимагає використання соціальними працівниками в їх професійній діяльності різних видів технологій медико-соціальної роботи, які розуміємо як сукупність прийомів, методів і впливів, спрямованих на усунення чи компенсацію обмежень життєдіяльності, підтримку і зміцнення здоров'я людини через інститути медичного і соціального страхування, соціального забезпечення, медико-соціального обслуговування тощо. Тому в процесі професійної підготовки майбутні соціальні працівники повинні ознайомитися з технологіями медико-соціальної роботи і сформуванню вміння їх практичного застосування.

Сьогодні можна говорити про різні типи технологій, спрямованих на збереження духовного і фізичного здоров'я людини. За характером діяльності технології соціальної роботи поділяють на конкретні, вузькоспеціалізовані (спрямовані на окрему групу населення, клієнтів, наприклад, на профілактику інфікування ВІЛ чи вірусами гепатитів В, С, осіб – ін'єкційних споживачів наркотиків) та комплексні або інтегровані (мають більш універсальний характер і можуть застосовуватися в роботі з декількома чи багатьма групами клієнтів (наприклад, первинна соціальна профілактика, формування здорового способу життя, збереження здоров'я здорових людей тощо). Вузькоспеціалізовані технології поділяють на групи (в залежності від сфери, основних методів і засобів упровадження): медичні (технології профілактики захворювань,

корекції та реабілітації соматичного здоров'я, санітарно-гігієнічна діяльність); навчальні технології, що сприяють здоров'ю (інформаційно-навчальні, виховні); соціальні (технології організації безпечного і здорового способу життя, профілактики і корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики і психокорекції психічних відхилень особистісного та індивідуального розвитку). До комплексних технологій відносяться: технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації здоров'я; медико-соціальні навчальні технології, що сприяють здоров'ю; технології формування здорового способу життя.

Безперечно, реалізація будь-якої із зазначених технологій в роботі соціального працівника передбачає застосування загальних (універсальних) технологій соціальної роботи: діагностики, профілактики, медико-соціальної реабілітації, медико-соціального патронажу, медико-соціальної експертизи, медико-соціальної допомоги, корекції, терапії, консультування та ін.

Особливо важливими, на нашу думку, є технології медико-соціальної реабілітації, оскільки передбачають поєднання комплексних заходів впливу. Сам термін «реабілітація» (відновлення) означає комплекс медичних, психологічних, педагогічних, професійних, юридичних заходів, спрямованих на відновлення чи компенсацію порушених або втрачених індивідом суспільних зв'язків і відносин внаслідок змін стану здоров'я, соціального статусу, втрати близьких людей, навичок навчальної діяльності, соціальної дезадаптації, які супроводжуються стійкими розладами функцій організму, переживаннями, скоєнням злочинів тощо (Степанов О., 2006). Медична реабілітація передбачає лікувальні заходи, спрямовані на відновлення порушених чи втрачених функцій організму особи, на виявлення та активізацію компенсаторних можливостей організму. Психологічна реабілітація передбачає корекцію і відновлення психологічних функцій, властивостей, створення сприятливих умов для розвитку й утвердження особистості. Основний засіб – активізація власної активності і можливостей особи, подолання почуття меншовартості, формування віри у власні сили. Соціальна реабілітація має на меті відновлення соціального досвіду і встановлення соціальних зв'язків, формування адекватних норм поведінки, способів продуктивного спілкування, розширення і поглиблення соціальних контактів, соціального досвіду. Педагогічна реабілітація спрямована на відновлення чи компенсацію порушених функцій організму внаслідок перебування у складних життєвих умовах чи перенесених травм, формування моральних цінностей, навичок конструктивного спілкування, позитивного досвіду соціальної поведінки, допомогу у життєвому самовизначенні.

Технології медико-соціальної реабілітації – це система медичних, соціально-економічних, психологічних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я індивіда, його працездатності і соціального статусу, тобто повернення особистості до повсякденного життя у сім'ї, навчальному закладі, трудовому колективі як повноцінного члена суспільства; діагностика – це детальне вивчення результатів медичного обстеження і відповідних медичних документів, а також аналіз професійно-трудова і соціально-побутова даних про індивіда; медико-соціальна експертиза – визначення в установленому порядку потреб особи в заходах соціального захисту, на основі оцінки обмежень життєдіяльності та ін.; терапія – соціальне лікування, соціальний захист хворого, який сприяє виявленню прихованих або нереалізованих можливостей і здібностей індивіда з метою подальшої оптимізації його життєдіяльності; адаптація – надання допомоги у вирішенні проблем, пов'язаних з пристосуванням до нових умов життя в результаті втрати працездатності чи інвалідності, сприяння у вирішенні матеріальних проблем за рахунок реалізації власного потенціалу індивіда, включаючи навчання і працевлаштування.

В процесі професійної підготовки майбутні соціальні працівники також знайомляться з особливостями консультування в медико-соціальній роботі. Це, насамперед, стосується таких категорій групи ризику, як осіб з обмеженими можливостями, ВІЛ-інфікованих, невиліковно хворих, схильних до суїциду, які пережили втрату рідних та ін. Консультативна допомога може здійснюватися в різних формах і видах. Так, за критерієм об'єкта допомоги консультування може бути індивідуальним і груповим. За віком – консультування дітей і дорослих. Просторовий критерій передбачає консультування контактне і дистантне, яке може здійснюватися в межах телефонного чи письмового консультування. За критерієм тривалості розрізняють екстрене, короткотривале, довготривале, одноразове, багаторазове консультування (Фірсов М., Шапіро Б., 2002).

Забезпечення медико-соціальних аспектів у теоретичній і практичній підготовці майбутніх соціальних працівників зумовлює підвищення ефективності професійної підготовки.

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Основний виклад матеріалу. Педагогічне спілкування як складова професійної компетентності педагогів.

Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Комунікативна компетентність – це складова професійної компетентності педагога; це сукупність знань, вмінь і навичок, які проявляються в комунікативних діях і забезпечують ефективність процесу спілкування; це є здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими завдяки розумінню себе і інших при постійній зміні психічних станів, стосунків між особистостями і умов соціального середовища. Високих результатів в своїй діяльності може досягти лише той педагог, який вміє налагодити стосунки з вихованцями, батьками, якому притаманні вміння зрозуміти своїх партнерів, спрямувати процес спілкування на досягнення педагогічних завдань. Комунікативна компетентність передбачає широке коло вмінь, серед яких виділяють прості та складні комунікативні вміння. До простих вмінь відносять:

- Вміння вербального і невербального спілкування, тобто, вміння, говорити, слухати, використовувати жести, міміку, пантоміміку, погляд, інші невербальні засоби;
- Вміння розподіляти свою увагу;
- Вміння соціальної перцепції (сприймати та розуміти внутрішній стан партнера за зовнішніми ознаками);
- Вміння здійснювати прогнозування реакції партнера по спілкуванню;
- Вміння «подавати себе» у спілкуванні з даною аудиторією;
- Вміння керувати своєю поведінкою в спілкуванні.

Складні комунікативні вміння розподіляють на:

- Вміння встановити діловий та емоційний контакт з партнерами;
- Вміння організувати пристосування у спілкуванні;
- Вміння здійснювати «комунікативну атаку»;
- Вміння втримати і перехопити ініціативу в спілкуванні;
- Вміння спрямовувати процес спілкування на розв'язання педагогічних завдань.

Як зазначалось вище, сьогодні від учителя вимагається розуміння й вміння забезпечити діалогічний характер спілкування.

Найпростіше трактування діалогу пропонує лінгвістика визначаючи його як розмову між двома або кількома особами. У психології діалог розглядається як взаємодія суб'єктів, яка здійснюють не тільки мовну взаємодію, а й взаємодію притаманних їм смислових позицій. Розглядаючи діалог у різних площинах інтерпретації, О. Г. Ковальов визначає його як: первинну, родову форму людського спілкування; провідну детермінанту розвитку особистості; принцип та метод вивчення людини; певний психічний стан, що розгортається у міжособистісному просторі спілкування; процес, що розгортається за своїми внутрішніми законами та динамікою; вищий, оптимальний для розвитку особистості, рівень організації відносин та спілкування між людьми; найефективніший метод педагогічних, психокорекційних та інших впливів; творчий процес.

З позицій взаємодії «людина – людина» як відкритих біологічних систем, діалог характеризується як інформаційний простір, в якому діє взаємозв'язок, проходить взаємовплив відкритих інтерсуб'єктних утворень – людей.

Діалог базується на рівності позицій (не на однаковості, а на поваги до інших поглядів, підходів, цінностей тощо) партнерів по спілкуванню, емоційній відкритості та довірі до іншої людини, прийнятті її як цінності у свій внутрішній світ. У процесі діалогічної взаємодії дві особистості утворюють певний спільний психологічний простір, який дозволяє плідно співпрацювати або розв'язувати конфліктні ситуації у разі їх виникнення тощо.

По наявності у педагога комунікативних вмінь можна говорити про рівень його комунікативної компетентності: вихідний (низький), середній; високий й творчий (майстерність). *Спілкування* – багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що виникає

на основі потреб і спільної діяльності та включає в себе обмін інформацією, сприймання та розуміння іншого; це взаємодія суб'єктів через знакові засоби, викликана потребами спільної діяльності та спрямована на значимі зміни стану, поведінки партнера.

Педагогічне спілкування – це безпосередня форма вияву комунікації у навчально-виховному процесі між педагогом та вихованцями, яка спрямована на формування і розвиток особистості вихованця у цьому процесі, на спільне розв'язання різноманітних педагогічних завдань, на створення умов для реалізації творчих здібностей вихованців та сприяння їхній самоактуалізації.

Взаємодія – соціальні відносини учасників процесу.

Основними функціями педагогічного спілкування є:

- 1) інформаційно-комунікативні (передача інформації, навчання);
- 2) регуляційно-комунікативні (регулювання поведінки);
- 3) афективно-комунікативні (визначення, вплив емоцій людини).

За іншого підходу це:

1. Пізнання особистості.
2. Обмін інформацією.
3. Організація діяльності.
4. Обмін ролями.
5. Співчуття.
6. Самоствердження.
7. Спілкування заради спілкування.
8. Привернення себе до цінностей інших.
9. Привернення інших до своїх цінностей.
10. Налагодження контакту.

Г. Андреева запропонувала визначення таких аспектів спілкування: комунікативний (обмін інформацією), інтерактивний (міжособистісна взаємодія) та перцептивний (сприймання один одного партнерами по спілкуванню) (Андреева Г. Я., 2000).

Залежно від характеру спілкування (як правило) переважає якийсь з цих аспектів.

Як підкреслює Ю. М. Афанасьєв, сьогодні «необхідна нова, наукова педагогіка з іншою організацією навчального процесу, іншим його змістом, іншими рольовими функціями вчителя та студента. Вагомим аргументом на користь такого підходу є розуміння знання не лише як результату, а як постійного процесу отримання все нового знання» (Андрущенко В., Дорогань С., 2002).

Висновки. На основі вищесказаного стає очевидним, що навчальний процес має організовуватися на основі принципу діалогізму, формуючи тим самим новий тип мислення, новий тип культури і не впадаючи при цьому в те, що П. Бурд'є називає науковою або університетською «доксою»: поширення «коридорного» образу думок, підлаштування під знайомі опозиції, під те, що вважається само собою зрозумілим, вважається вже остаточно досягнутим тощо. Це педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками. Основні принципи цього підходу:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію «вчитель» – «учень».

В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат.

Дідик Н. М.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩА ХАРАКТЕРИСТИКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

В умовах сучасної гуманізації стосунків гармонійний розвиток особистості, розкриття всіх її можливостей, самореалізація є досить актуальним питанням. Суспільство вимагає активних людей, здатних реалізувати себе, виразити власний творчий потенціал. Ефективність професійної діяльності фахівців соціальної сфери залежить від рівня їх професійної творчості.

Проблему креативності як професійно значущої характеристики фахівців соціальної сфери досліджували: О. Г. Артемчук, В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька, П. П. Горностай, О. Г. Кучерявий, О. В. Лобода, Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель, Л. В. Скрипко, О. С. Штепа та ін. За словами О. С. Штепи, креативність – здатність до загостреного сприймання дисгармонії, створення чогось нового, чого раніше не було, творча спрямованість (Штепа О. С., 2004). За словами П. П. Горностая, творча особистість характеризується високим рівнем розвитку творчих здібностей, значним творчим потенціалом і схильністю до творчої діяльності (Горностай П. П., 2005).

Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель описали, що самоактуалізована особистість здатна до творчого вирішення професійно-психологічних завдань різного типу складності (Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І., 1998). На думку А. К. Маркової, операційна сфера професійної діяльності в сучасних умовах праці часто вимагає творчого професійного мислення, професійної творчості (Маркова А. К., 2001). Професійна творчість – це знаходження нових нестандартних способів вирішення професійних завдань, аналізу професійних ситуацій, прийняття професійних рішень.

Професійна творчість соціального працівника передбачає самостійно ініційовану активність, спрямовану на продуктивне творче вирішення соціальних проблем, створення сприятливих умов соціалізації через розробку та реалізацію неординарних високоефективних інноваційних засобів соціальної роботи, які сприятимуть соціальному становленню особистості, здатної до активної творчої взаємодії з навколишнім світом, самореалізації як у власних інтересах, так і на користь суспільства.

Я. Чаплак, І. Солійчук зауважують, що в основі професійного і особистісного розвитку лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення і приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації (Чаплак Я., Солійчук І., 2009).

На думку Н. Д. Кабусь, здійснення професійної діяльності на творчому рівні передбачає: 1) творче опанування способів, прийомів і засобів професійної діяльності; 2) професійно-творче вдосконалення з метою підвищення професійної майстерності через ознайомлення з прогресивним інноваційним досвідом соціально-педагогічної діяльності й власний науково-творчий пошук; 3) подальше збагачення теорії та практики на основі власного творчого внеску через створення високоефективних технологій, активний пошук нестандартних, оптимальних способів вирішення соціально-педагогічних проблем у конкретних умовах професійної діяльності (Кабусь Н. Д., 2013).

О. Г. Кучерявий вважає, що професійно-творчими функціями фахівців соціальної сфери є:

1. *У сфері професійного самовиховання* (удосконалювати процес самопізнання; розробляти і реалізовувати завдання-самозобов'язання й особистий план професійного самовиховання; комплексно використовувати засоби і методи самовиховної діяльності з метою виконання прийнятих самозобов'язань; стимулювати та коригувати самовиховну роботу тощо).

2. *У сфері теоретико-творчої діяльності* (проводити дослідження певної науково-педагогічної проблеми, розробляти теоретичні положення на основі результатів проведеного наукового пошуку).

3. *У сфері системного проектування і системного аналізу педагогічної діяльності* (аналізувати педагогічні ситуації, створювати навчальні програми, педагогічні задачі, спираючись на цілісний та особистісно орієнтований підходи тощо).

4. *У технологічній і методичній сферах педагогічної творчості* (використовувати психолого-педагогічні знання для створення нових технологій, методичних систем, методів, прийомів, засобів і форм виховання, навчання й розвитку учнів; розробляти сценарії свят, театралізованих спектаклів; створювати казки, пісні, оповідання з метою виконання певного розвивального завдання; з дидактичною метою виготовляти продукти образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва) (Кучерявий О. Г., 2015).

За результатами дослідження креативності майбутніх фахівців соціальної сфери за ООЗ О. С. Штепи (Штепа О. С., 2004), креативність знаходиться на високому рівні розвитку у 49,6 % досліджуваних, низький рівень притаманний для 9,6 % студентів, а середній рівень творчості мають 40,8 % респондентів. Середні значення креативності найвище на 1 курсі (8,1) та на 2 курсі (7,61), на 4 курсі – 6,8, на 3 курсі – 6,37, та серед магістрів – 5,94. Загальне середнє значення креативності серед усіх опитаних становить 6,96 за 10-бальною шкалою.

Також нами проведено тест на тему «Який є ваш творчий потенціал?» серед майбутніх працівників соціальної сфери. За результатами дослідження у всіх студентів 1 курсу отримані бали свідчать про середній рівень креативності (від 39 до 40). Студенти 2 курсу показали дещо нижчі результати, ніж у першокурсників, але теж бали належать до середнього рівня вираженості (від 31 до 43). Таким чином, у майбутніх соціальних працівників творчий потенціал знаходиться на середньому рівні розвитку, що дозволяє їм творити. Разом з тим, у них є перешкоди, що гальмують процес творчості.

Отже, креативність – професійно значуща характеристика фахівців соціальної сфери, професійна діяльність яких передбачає розв'язання проблемних ситуацій, де потрібно застосовувати власні творчі здібності. Професійна творчість соціального працівника забезпечує виконання професійної діяльності на високому рівні, передбачає застосування інноваційних методів соціальної роботи. Підвищення рівня професійної творчості можливе з допомогою відвідування тренінгів креативності, тренінгів професійної майстерності, нестандартного розв'язання проблемних соціальних ситуацій, професійної самореалізації та активного творчого самопошуку.

Д'якова І. Г.

Хмельницький національний університет

ПРОФЕСІЙНА ПРИГОДНІСТЬ ПСИХОЛОГА ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДЛЯ ПРАВИЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ СТОСУНКІВ, ЯК ЧИННИКА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих результатів. Питання сімейного виховання розглядаються педагогами, соціологами, психологами, психотерапевтами (А. Я. Варга, 1983; Т. В. Архіреєва, 1989; М. М. Авдєєва, 1994; А. І. Захаров, 1986; А. І. Співаковська, 1988; А. Є. Личко, 1979; Е. Г. Ейдемільер, 1980 і ін.). При цьому зачіпаються різні сфери дитячо-батьківських відносин: особливості виховання дитини та ставлення до нього батьків, характерні особливості особистості дитини як результат сімейних впливів, особливості батьків, характер подружніх відносин.

У даній роботі були використані такі методики: Методика діагностики батьківського ставлення А. Я. Варга, В. В. Століна; Тест Керна-Йїрасека (перевірка готовності дитини до школи); Методика Рене Жіля. Для дослідження нами використовувався діагностична система вправ та завдань. У дослідженні взяли участь 30 учень вихованців дитячого садка, 17 хлопчиків та 13 дівчат у віці 5-6 років. Аналізуючи отримані результати за методикою «Тест-опитувальник батьківського ставлення» А. Я. Варга, В. В. Століна, можна побачити, що у батьків дітей молодшого шкільного віку недостатньо розвинута «кооперація», тобто соціально бажаний образ батьківського ставлення – 5,45 % опитаних. Переважає тенденція до симбіотичних відносин з дитиною – 46,36 % респондентів. Характерний прояв авторитаризму у дорослих, про що говорять високі показники за шкалою «Авторитарна гіперсоціалізація» – 24,54 %. Прагнення до інфантилізації дитини, бажання приписати їй особистісну й соціальну неспроможність характерна 17,27 % батьків.

Аналізуючи методику Керна-Йїрасека, яка складається з 3 завдань: малювання фігури людини, копіювання фрази з письмових букв та змальовування групи точок в певному просторовому положенні. Кожна вправа оцінювалась по 5-бальній шкалі (найкраща оцінка – 1 бал), сума балів по 3 завданням представляє загальний результат тесту. Для виконання фотометричної вправи «вирізання круга» необхідно було вирізати коло за 1 хвилину (дитині давали карточку із зображенням 7 кіл на відстані 1 мм, середнє коло потовщене із діаметром 5 см). Якість вправи оцінювалась по наявності та величині відхилень від потовщеного, центрального кола та кількості кола, вирізаного за 1 хвилину (вважається виконаним, якщо дитина вирізала не менш 8/9 кола) Дитина вважається готовою до навчання у школі, якщо вона отримала в сумі 3-9 балів за тест Керна-Йїрасека та позитивний результат за фотометричний тест. За показниками

виконання тесту Керна-Йірсека нами було виділено 3 групи дітей: «готові» до навчання у школі набрали 3-5 балів, «середньоготові» до навчання – 6-9 балів, та «не готові» – 10 і більше балів.

В результаті проведених досліджень були встановлені такі дані: лише 37,7 % дітей, що обстежились (23 дитини), можна вважати готовими до навчання, при цьому серед хлопчиків цей показник нижчий (30,3 % або 10 хлопчиків), ніж у дівчат (46,4 % або 13 дівчат). При цьому лише 9 дітей виконали цей тест на 3 бали (найкращий із можливого результат). Середню готовність до навчання за даними обстеження показали 42,6 % (26 дітей) – 45,5 % серед хлопчиків та 39,3 % серед дівчат. Серед дітей даної групи усі 3 завдання були виконанні в середньому на 2-3 бали, але найбільші ускладнення були при малюванні фігури людини, що свідчить про недостатній рівень уваги, неможливість виділити деталі з загального образу. Не готовими до навчання у школі виявилися 19,7 % (16 дітей), з яких 8 хлопчиків та 8 дівчаток.

Висновок. Отже, дошкільний вік є початковим етапом становлення суб'єкта пізнавальної та практичної діяльності. Цей період життя є надзвичайно важливим з точки зору генезу та формування соціальних форм психіки і моральної поведінки в дитини. Формування особистості дитини в сім'ї визначається ще й батьківськими директивами, крім типу ставлення батьків і типу виховання. Таким чином, результати діагностичного дослідження дають змогу визначити основним напрямком психокорекційного впливу у ситуації конфліктів між батьками та молодшими школярами зміну батьківського ставлення, байдужого відношення, завищених вимог.

Гумнова О. Б.

Хмельницький національний університет

САНОГЕННЕ МИСЛЕННЯ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ КОПІНГ-РЕСУРС СТУДЕНТІВ

Стикаючись з труднощами особистість прагне задіяти весь свій потенціал для найбільш ефективного подолання суперечностей, що виникають на її життєвому шляху. Ефективне використання потенціалу залежить від наявних ресурсів та здатності конструктивного їх використання. Е. Фром таку рушійну силу, що спрямована на пошук нових життєдайних схем і рішень, розвиток і самореалізацію, визначав як інстинкт подолання. Патогенний характер мислення та нездатність його усвідомити обмежує можливість особистості застосовувати ефективні дії та обмежує використання усього особистісного потенціалу. Розвиток та навчання саногенному мисленню студентів створює систему психологічних здатностей та особистісних копінг-ресурсів.

Метою статті є розгляд особливостей конструктивних копінг-стратегій та саногенного мислення як особистісного копінг-ресурсу студентської молоді.

Копінг поведінка – це цілеспрямована поведінка, яка дозволяє впоратися зі стресом адекватними до особистісних особливостей та ситуації способами через усвідомлені стратегії дій, які або адаптують особистість до вимог ситуації, або допомагають змінити її (Крюкова Т., 2004). Копінг як прагнення особистості до вирішення проблем, пов'язаних як з подоланням небезпеки, так і досягнення успіху, характеризується активізацією процесів когнітивної оцінки, переоцінки, емоційної переробки й подолання складної ситуації.

Сучасні дослідники виділяють п'ять компонентів конструктивного копінг-процесу:

- орієнтація в проблемі, підключення когнітивного і мотиваційного компонентів для загального ознайомлення з ситуацією;
- визначення та формулювання проблеми, її опис у конкретних термінах та ідентифікація специфічних цілей;
- генерація альтернатив, розробка численних можливих варіантів вирішення проблеми;
- вибір оптимального варіанту вирішення проблеми;
- виконання рішення з подальшою перевіркою, підтвердженням його ефективності.

Копінг поведінка реалізується за допомогою обраних копінг-стратегій на основі особистісних копінг-ресурсів. Якщо копінг-стратегії є актуальною відповіддю особистості на загрозу, то копінг-ресурси є відносно стабільними характеристиками особистості (ціннісно-мотиваційні особливості, Я-концепція, рефлексія, емпатія, локус контролю, навички вирішення ситуацій та ін.) та середовища (соціальні зв'язки, матеріальне забезпечення, можливості застосування і доступ до професійної допомоги, наявність соціальної підтримки та ін.) (Лазарус Р., 1993).

Когнітивні ресурси, здатність до рефлексії, самопізнання, здатність свідомо змінювати особливості власного світогляду є найважливішими чинниками при подоланні стресової ситуації та вирішення проблемних ситуацій. Саногенне мислення орієнтоване на вирішення внутрішніх проблем (конфлікту, комплексів, напруження, негативних емоційних станів тощо) і оздоровлення психіки, що дозволяє поступово зробити поле несвідомого свідомим та реконструювати свої емоції (Васильєва Т., 1997). Розвиток саногеного мислення у студентів дозволяє відсторонитися від неприємного переживання, позбавити його енергії та зосередити увагу на актуальній діяльності, ресурсних психічних станах. Розвиток саногенного мислення ґрунтується на розширенні поля свідомості, спрямованістю свідомості на власні розумові процеси та управління ними, що є важливим особистісним копінг-ресурсом.

Головні функції саногенного мислення полягають у тому, що мислення може бути спрямоване на досягнення будь-якої зовнішньої мети та є інформаційним обслуговуванням соціальної, професійної і побутової поведінки, попереджає страждання або позбавляє від нього, підвищує радість і задоволення від життя. Змістом саногенного мислення є думки, уявлення, знання, якими оперує студент. Основними принципами саногенного мислення є:

1) аналіз актуальності та доречності негативного заряду мисленневих операцій щодо негативних станів;

2) усвідомлення шаблонності мислення, підбір звичних способів реакцій, які свідомо або несвідомо сприяють появі пато- або саногенної поведінки;

3) актуалізація самоспостереження, що дозволяє відслідковувати переживання та причини їх виникнення;

4) науковість мислення, як спосіб осмислення дійсності, базується на раціональному, доказовому, системному пізнанні, основною метою якого є отримання об'єктивної істини про навколишній світ – знання, незалежно від самого суб'єкта пізнання (Гільман А., 2016).

З метою вивчення стратегій подолання студентів був застосований опитувальник копінг-стратегій Р. Лазаруса, С. Фолкмана. Найбільш розвинутою у студентської молоді є копінг-стратегія уникнення (63 %), за нею йдуть: конфронтація з проблемою (59 %), дистанціювання (56 %) та пошук соціальної підтримки (55 %). Найменше досліджувані схильні до прийняття відповідальності (42 %) поряд із плануванням вирішення проблеми (41 %), позитивною переоцінкою (42 %) та самоконтролем (43 %). Для студентів, найбільш притаманні емоційно-орієнтовані варіанти копінг-стратегій, які вважаються менш продуктивними, у порівнянні з проблемно-орієнтованими стратегіями. Тобто, для студентів характерно стратегія уникання, вирішення проблеми завдяки залученню зовнішніх (соціальних) ресурсів, пошуку інформаційної, емоційної та дієвої підтримки, очікування підтримки, уваги, поради, співчуття, що проявляється у зниженні емоційної залученості до проблемної ситуації, реагуванню за типом ухилення: ігнорування проблеми, фантазування, невиправдані очікування, відволікання, спостерігаються інфантильні форми поведінки в стресових ситуаціях. До проблемно-орієнтованих стратегій відносяться «прийняття відповідальності», «планування вирішення проблеми», «позитивна переоцінка» та «самоконтроль», вони є адаптивними копінг-стратегіями, зумовлюють конструктивне та ефективне подолання труднощів. Дані стратегії подолання не активно виражені у студентів. Такі результати свідчать про те, що для студентів у більшій мірі не характерно подолання проблеми завдяки цілеспрямованому аналізу ситуації і можливих варіантів поведінки, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, мінімізації впливу емоцій на сприйняття ситуації, прагнення до оволодіння, вони не визнають своєї ролі у виникненні проблеми та відповідальності за її рішення, що супроводжується виразним компонентом самокритики та самозвинувачення. Всі зазначені особливості не дозволяють позитивно переосмислити складні ситуації як стимул для особистісного зростання.

Дослідження прояву саногенного та патогенного мислення серед студентів за методикою Л. Рубцової виявило, що у 74 % студентів-психологів переважає патогенне мислення, та лише у 26 % студентів виявлено переважання саногенного стилю мислення. Змістом патогенного мислення студентів є думки та уявлення про події та вчинки оточуючих, які описуються за когнітивними схемами образи, заздрості, сорому, страху, ревності, невдачі та інших негативних емоцій особистості. Патогенне мислення у студентів виявляється завдяки вільній уяві та відсутності гальмівних механізмів над перебігом думок та образів, відсутності рефлексивного аналізу власного мислення і неусвідомленості тих когнітивних операцій, які породжують певну негативну емоцію. Такі студенти живуть спогадами негативних подій, постійно картають себе, очікують негативні події та вчинки інших, програмують себе на негативне розгортання ситуацій,

схильні приховувати своє «Я», власні потреби, бажання, не вміють відстоювати свої межі свого «Я», не вміють ефективно використовувати свої інтелектуальні ресурси. Згідно характеристики методики прояв патогенного мислення у студентів-психологів виражається у розгубленості, внутрішній агресії, образі, негативних переживаннях, порушеннях поведінки з нав'язливими діями, вербальній агресії та аутоагресії, нездатності протистояти агресії оточуючих. Негативні емоції студентів пов'язані з переконанням, вираженим у формулюванні змісту подій: «Це для мене погано». Негативний емоційний відгук на ситуацію виникає завдяки наклеюванню «ярлика», який у більшості випадків не відповідає дійсності. Таким чином, переважання у студентів-психологів рис патогенного типу мислення сприяє розвитку хронічного стресу, напруженості в процесі навчальної діяльності, апатії, виникненні лінощів, зниженні настрою, призводить до невдач, формуванню стереотипів поведінки, що призводять до конфліктів в навчальній групі та, як наслідок, внутрішньо-особистісних конфліктів. Видами прояву патогенного мислення можуть бути патогенний психологічний захист, що виявляється у формі агресії, страхів, втечі у світ фантазій; патогенний характер емоцій, який виражається у почуттях образи, провини, сорому тощо; парадигма насильницького управління, що полягає у хибних рольових очікуваннях, соціальних стереотипах, ідеях помсти чи загрози та спричиняє вибір студентами неконструктивних копінг-стратегій.

Студенти з саногенним типом мислення вміють самостійно зменшувати внутрішній конфлікт, напруженість, підтримувати позитивний образ «Я», що дозволяє позбутися негативних наслідків проблемних ситуацій, сприяє саморегуляції та усвідомленню власних емоцій та їх причин. Такі студенти можуть відокремлювати себе від власних переживань та негативних подій свого життя, спостерігати за ними з боку, віднаходити користь та ресурси в емоціогенних ситуаціях та обдумувати засоби пристосування до них. Студенти з саногенним стилем мислення характеризуються розвинутою здатністю до рефлексії, вольовою саморегуляцією, переважанням позитивного емоційного фону, відчуттям внутрішнього благополуччя, схильністю до аналізу ситуації та своєї ролі у проблемних ситуаціях. Розвиток саногенного мислення у студентів сприяє актуалізації конструктивних, проблемно-орієнтованих копінг-стратегій, отже здатність до концентрації уваги в процесі рефлексії, вміння усунуватися від негативних переживань, розпізнавати прояви свого психічного стану, здатність до аналітичного стилю мислення у проблемних ситуаціях, знання закономірностей функціонування психіки і способів управління нею, уміння переривати патогенні думки та поведінку, занурюватися у позитивні переживання та розпізнавати ресурси для досягнення бажаної мети, формує комплекс особистісних чинників, що визначають особистісний потенціал копінг-ресурсів.

Отже, розвиток саногенного мислення у студентів є одним із засобів розвитку та формування внутрішніх чинників, що складають психологічні копінг-ресурси особистості та забезпечують можливість використання конструктивних, адаптивних стратегій подолання проблемних ситуацій. Усвідомлення неконструктивних програм поведінки та їх корекція зумовлює загальну зміну психічного стану студента у бік переважання позитивного емоційного фону та підвищує здатність до подолання емоціогенних ситуацій, знижує можливість застрягання в них та дозволяє конструктивно справлятися з труднощами, ефективно вирішувати актуальні завдання в процесі досягнення поставлених цілей.

Кабашнюк В. О.

Хмельницький національний університет

ЗАСТОСУВАННЯ АЛГОРИТМІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Одним з найбільших наукових досягнень ХХ століття є теорія алгоритмів, без якої неможливе існування програмування, теорії ЕВМ, кібернетики. Наразі поняття «алгоритм» стало застосовуватися в педагогіці, психології, медицині тощо. В полі гуманітарних дисциплін поняття «алгоритм» означає точний припис про етапне виконання у визначеній послідовності системи дій, які призводять до розв'язання завдань певного типу. Існує кілька видів завдань алгоритмів – словесний, структурний, формульний та оперативний (Мілерман В. С., 1997).

Великі можливості алгоритмів дозволяють широко використовувати їх у навчальному процесі. Коли змістом навчання є діяльність з розв'язання професійних задач, така модель найкраще буде представлена у вигляді алгоритму.

У відповідності з професійними завданнями при підготовці парамедиків (студенти спеціальностей «Психологія», «Трудове навчання», «Середня освіта, Англійська мова») та майбутніх фізичних терапевтів і ерготерапевтів при вивченні дисципліни «Основи медичних знань» ми використовуємо алгоритми обстеження потерпілих, діагностичні алгоритми, алгоритми з надання першої домедичної допомоги.

Діагностичний алгоритм – це точний загальнозрозумілий припис про поетапне виконання у певній послідовності елементарних розумових операцій та дій для встановлення хвороб, які проявляються певним провідним синдромом (Наумов Л. Б.)

В основу діагностичного алгоритму покладений синдромний принцип клінічного мислення з такими етапами:

1. Збір інформації;
2. Виявлення провідного синдрому;
3. Визначення по головних симптомах найбільш вірогідної патології, її ускладнень та наслідків;
4. Встановлення діагнозу.

Основним завданням є виділення головних ознак, вирішальних симптомів у мінімальній кількості, які сприяють постановці діагнозу. Зрозуміло, що їх виділення представляє чималі труднощі.

Будь-якому алгоритму, впровадженому при вивченні дисципліни «Основи медичних знань», притаманні такі важливі риси:

1. Простота алгоритму;
2. Однозначність алгоритму;
3. Масовість алгоритму;
4. Результативність алгоритму;
5. Дискретність алгоритму.

Складання алгоритму обстеження потерпілого, діагностичних алгоритмів та алгоритмів з надання першої домедичної допомоги сприяли створенню найбільш складного загального етапного виконання системи дій на місці події (Кабашнюк В. О., 2018).

Алгоритм надання першої допомоги

I. На місці події.

1. Встановити обставини події та припинити дію шкідливого чинника
2. Зафіксувати час та місце події.
3. Викликати служби екстреного порятунку, залежно від обставин:
 - 101 – підрозділи МНС (пожежа, повінь, руйнування будівель тощо);
 - 102 – поліція;
 - 103 – екстрена медична допомога;
 - 104 – аварійна служба газу.

II. При огляді потерпілого.

A. Спитати: «Що трапилось?», при мовчанні потрясти потерпілого.

B. Для власного захисту одягнути одноразові нестерильні гумові рукавички.

B. Встановити:

- 1) вид і тяжкість пошкоджень;
- 2) спосіб надання допомоги;
- 3) необхідні засоби першої допомоги, залежно від можливостей та обставин.

III. Надання першої допомоги.

1. Забезпечити матеріальними засобами для надання допомоги залежно від обставин і можливостей.

2. Надати першу допомогу.

3. Забезпечити транспортування в лікувальний заклад.

При організації контролю знань ми також використовуємо алгоритми:

1. Контрольні завдання зі складання алгоритму першої домедичної допомоги при певному нещасному випадку;

2. «Сліпі» алгоритми, із заповненням деяких пропущених етапів надання першої домедичної допомоги;

3. Розв'язання клініко-ситуаційних задач, які слід розв'язувати алгоритмічним шляхом, наприклад:

Задача 1. Під час проходження виробничої практики студентка Н. прострочила палець на швейній машині. Відчула біль, виникло пошкодження шкіри, з'явилась крапля червоної крові.

Поставте діагноз. Надайте першу домедичну допомогу в повному обсязі.

Алгоритм розв'язання клініко-ситуаційних задач

1. При постановці діагнозу в хронологічному порядку винесіть вид пошкодження (захворювання) органу з використанням засвоєних класифікацій: *рана пальця, колота, поверхнева, непроникаюча, інфікована.*

2. Далі вкажіть можливі ускладнення також в хронологічній послідовності: *зовнішня капілярна кровотеча, гостра, первинна.*

3. Вкажіть всі заходи першої домедичної допомоги у послідовності її надання, наприклад:

- 1) надягнути гумові рукавички;
- 2) рану промокнути стерильною серветкою;
- 3) в рану налити 3 % розчин перекису водню;
- 4) рану промокнути стерильною серветкою;
- 5) здорову шкіру навколо рани змастити розчином йоду;
- 6) рану закрити стерильною серветкою;
- 7) накласти наперсткоподібну бинтову пов'язку на палець;
- 8) направити в травм пункт.

Отже, повна відповідь повинна мати такий вигляд:

Діагноз: поверхнева, колота, непроникаюча, інфікована рана пальця. Зовнішня капілярна кровотеча, гостра, первинна.

Перша допомога:

- 1) надягнути гумові рукавички;
- 2) рану промокнути стерильною серветкою;
- 3) в рану налити 3 % розчин перекису водню;
- 4) рану промокнути стерильною серветкою;
- 5) здорову шкіру навколо рани змастити розчином йоду;
- 6) рану закрити стерильною серветкою;
- 7) накласти наперсткоподібну бинтову пов'язку на палець;
- 8) направити в травм пункт.

Таким чином, алгоритми знаходять широке застосування в навчальному процесі при вивченні дисциплін медико-біологічного напрямку. Вони сприяють:

1. Розвитку діагностичного мислення студентів;
2. Розвитку саме економного мислення;
3. Раціональному використанню навчального часу;
4. Організації процесу навчання з врахуванням майбутньої спеціальності студента;
5. Їх можна використовувати при проведенні різних видів занять, у т. ч. при організації поточного та підсумкового контролю знань студентів.

Караміна О. М.

Комунальний заклад «Костянтинівський медичний коледж»

Караміна К. О.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

**КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Практика професійної підготовки майбутніх фахівців свідчить, що сьогодні конкурентоздатним на ринку праці може стати не стільки відмінник-теоретик, скільки практико-орієнтований фахівець. Сучасна молода людина має бути здатна і готова до успішної життєдіяльності в мінливих соціально-економічних умовах, самостійного і свідомого вирішення складних життєвих завдань, породжених інформаційними, економічними, соціальними, політичними, культурно-релігійними процесами третього тисячоліття. Тому одним із першочергових завдань освітян у наш час є формування життєвої компетентності особистості, її здатності вирішувати власні життєві проблеми і брати активну участь у вирішенні суспільних

проблем. Розвиток життєвої компетентності особистості виступає умовою як її успішної, гармонійної життєдіяльності, так і професійної компетентності, конструктивного перетворення і гармонійного розвитку суспільства. Саме цим обумовлений компетентнісний підхід в освіті, зокрема, і в підготовці фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст».

Як відомо із психолого-педагогічної літератури (І. Єрмаков, Н. Бібік, О. Пометун, О. Овчарук, Є. Сироватко та ін.) та аналізу різних підходів упровадження компетентнісного підходу, що з'явилися незалежно один від одного в освіті різних країн, компетентнісний підхід скеровує освіту на формування низки компетентностей, які мають опанувати здобувачі освіти під час навчання у закладі вищої освіти (А. Заболотна, 2018).

Глибокі і послідовні реформи в охороні здоров'я України, зростання конкуренції на ринку праці ставлять дуже високі вимоги для випускників медичних коледжів. Сучасний ринок праці очікує особливих працівників, високого рівня професіоналів, компетентних у своїй справі, здатних розвиватись і вдосконалюватись, постійно вчитися і пристосовуватись до нових умов, уміти знаходити спільну мову з оточуючими. Підготовка висококваліфікованих медичних працівників, які відповідають потребам суспільства, вимогам мінливих умов сучасного життя та здатні ефективно розв'язувати професійні завдання, передбачає формування у них високого рівня розвитку професійних компетенцій.

Основні положення Закону України «Про вищу освіту» передбачають вдосконалення освітнього процесу, що має на меті формування особистості, яка володіє вміннями усного і писемного мовлення, вміннями відбору мовленнєвих засобів в залежності від завдань професійного спілкування, що забезпечують її комунікативну компетентність. Якщо людина свідомо вирішила працювати у сфері медицини, вона автоматично має на увазі роботу з людьми і у кожного медпрацівника має бути розвинена комунікативна компетенція, яка розглядається як сукупність комунікативних здібностей, умінь і знань, адекватних комунікативним задачам і достатніх для їх вирішення.

Комунікативна компетенція медичного працівника є одним із показників його професійної компетентності. Оволодіння фаховою комунікацією передбачено сучасною освітньо-професійною програмою підготовки майбутнього фахівця, однак на практиці виявляється, що професійна комунікація здобувачів освіти знаходиться на недостатньо високому рівні для досягнення ним цілей комунікації.

Серед студентів-медиків першого курсу спостерігається низький рівень сформованості мовленнєвих навичок і вмінь, недостатній ступінь розвитку вміння побудови професійних відносин з колегами, невміння і небажання налагодження довірливих відносин з пацієнтами, низький рівень емпатії.

Формування та розвиток комунікативної компетенції майбутніх медичних працівників розпочинається зі вступу до коледжу та триває протягом усього періоду навчання. Окрім засвоєння знань з профільних дисциплін, студенти медичного закладу повинні набути досвіду з формування професійно важливих особистісних якостей, виховання яких відбувається на засадах гуманізму, толерантності і тактовності. Відповідальність за розвиток здібностей ефективного спілкування студентів-медиків в процесі навчання в умовах медичного коледжу лежить на педагогічному складі методичних комісій, які викладають дисципліни соціально-гуманітарного, природничо-наукового та клінічного профілю, направляючи свої зусилля на розвиток у студентів здатності до емпатії – природного, довірливого, відкритого спілкування та поведінки; толерантного відношення, здатності позитивного сприймати і запобігати, або раціонально вирішувати конфліктні ситуації; навичок співпраці – вміння «працювати в команді», взаємодії з іншими людьми без утиску їх прав та інтересів (І. Гуменна, 2018).

Сьогодні у практиці підготовки студентів закладів вищої освіти поряд із традиційними методами навчання чільне місце посідають інтерактивні методи навчання, що ґрунтуються в основному на діалозі, який передбачає вільний обмін думками про шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми та характеризується високим рівнем активності студентів.

Ефективним засобом комунікативної підготовки є ділова гра. Завдяки своїм особливостям ділова гра дає можливість формувати у студентів цілісне уявлення про майбутню професію, виробляти досвід, у тому числі знання ділового етикету, комунікативні, перцептивні та інтерактивні вміння спілкування (В. Галузяк, 2016).



У ділових іграх на основі ігрового задуму моделюються життєві ситуації, гра дає учаснику можливість побувати в різних ролях, що наближає навчання до реальної дійсності, вимагаючи від студентів взаємодії, творчості та ініціативи. Створення ситуацій ділової гри допомагає сформувати такі види мовних компетенцій:

- функціональну (вміння використовувати мову в залежності від контексту (ситуації) спілкування з певною метою);
- компенсаторну (вміння виходити зі становища в умовах дефіциту мовних засобів при отриманні і передачі інформації);
- перекладацьку (готовність і здатність передати отриману інформацію в усній та письмовій формі).



Слід зазначити, що в навчальних іграх використовується не тільки ігровий метод як такий. У процесі гри можна застосовувати групову та індивідуальну роботу, спільне обговорення, проводити тестування, опитування та «мозковий штурм», створювати рольові ситуації. Іншими словами, гра органічно поєднує і дозволяє використовувати різні методи. У рольовій грі досягається більш високий рівень спілкування, ніж при традиційному навчанні, так як рольова гра робить можливою реалізацію конкретної діяльності.

Позитивні зміни у формуванні та розвитку комунікативної компетентності має залучення здобувачів освіти до поза навчальної діяльності. Ще під час вступу та в перші дні навчання проводяться бесіди з кожною молодою людиною щодо їх здібностей і захоплень, а надалі робиться все можливе, щоб підтримувати їх розвиток і поглиблення. Адміністрацією коледжу зініційовано проведення щорічного Дня здоров'я з залученням усіх груп студентів і їх кураторів, під час яких студенти мають змогу ближче познайомитися, а куратори – налагодити міжособистісні відносини в середині колективу. Зі студентами молодших курсів проводяться змагання з допризовної підготовки юнаків і дівчат, різні естафети, конкурси спортивного спрямування.



Студенти старших курсів залучаються до науково-пошукової роботи і беруть участь у наукових конференціях «Студентський пошук: досвід, проблеми, перспективи», «Україна понад усе» та інших обласних та всеукраїнських конференціях і семінарах.

Здобувачі освіти беруть участь у профорієнтаційній роботі у школах міста і області, де виступають з візиткою «Коледж – очима студентів». Протягом останніх років у коледжі реалізується проект «Здоров'я через освіту», у межах якого студенти разом з викладачами проводять майстер-класи, тренінги, лекції-бесіди для школярів міста та області. Не залишаються поза увагою проекту і вихованці закладів дошкільної освіти. Для них студентами коледжу проводяться різноманітні розважальні і спортивні ігри, спрямовані на формування здорового способу життя. Студенти коледжу беруть активну участь у різноманітних міських акціях, співпрацюють з Товариством Червоного Хреста, зі спільнотою незрячих людей, з Чеським фондом соціального виховання і допомоги та ініціюють проведення власних акцій («Ми проти насилля», «Допоможи хворій дитині», «Акція Милосердя» тощо).



З огляду на зазначене, організація роботи у Костянтинівському медичному коледжі сприяє формуванню комунікативної компетентності як складової цілісної системи компетентнісного підходу у навчанні студентів-медиків.

Карпова Д. Є.

Хмельницький національний університет

РОЗПОДІЛ СІМЕЙНИХ РОЛЕЙ ШЛУБНИМИ ПАРТНЕРАМИ У СУЧАСНІЙ СІМ'І

Для розуміння сім'ї як соціального інституту велике значення має аналіз ролевих взаємин у родині (Є. Антонюк, 2003, В. Целуйко, 2004). Варто зазначити, що сімейна роль шлюбних партнерів відображає модель поведінки, що об'єктивно задана соціальною позицією подружньої пари в системі сімейних стосунків. Важливим є те, наскільки подружня пара усвідомлює сімейні ролі, уміє їх розподіляти та відповідально виконувати. Результати нашого опитування свідчать про те, що більшість членів молодих сімей мають поверхові уявлення про ролі, пов'язані з інтелектуально-світоглядним, морально-психологічним, матеріально-фінансовим та господарсько-побутовим чинниками.

На думку І. Гребенікова (І. Гребенікова, 1991) існує три типи розподілу сімейних ролей: *централістичний* (на чолі стоїть один з подружжя, якому належить верховна влада у вирішенні основних питань сімейного життя); *автономний* (чоловік і дружина розподіляють ролі і не втручаються у сферу впливу іншого); *демократичний* (управління сім'єю лежить на плечах обох членів подружньої пари приблизно в рівній мірі).

Найефективніший вид співпраці у всіх сферах діяльності людини – це поділ обов'язків (ролей), це ж стосується і сім'ї. Якщо подружжя знає і успішно справляється зі своїми ролями, то сім'я функціонує успішно. Проблеми починають виникати тоді, коли чоловік або дружина, або двоє не мають бажання виконувати свої функції, намагаються осилити чужі, або втручаються в ролі іншого, чи надто переймається тим, як виконують свої функції інші, граючи роль суворого наглядача. Ситуація розподілу і перерозподілу функцій та сімейних обов'язків складна. Дослідники Є. Юркева та І. Клецина (Т. Андреева, 2005, О. Бондарчук, 2005), відмічають, що гендерні конфлікти, в основному, викликані потребою в перерозподілі традиційних жіночих та чоловічих ролей.

Природа певним чином розподілила чоловічі і жіночі ролі в сім'ї, і хоча, вони відрізняються за функціями, однак за значимістю вони абсолютно рівні. Традиційно чоловіча роль означала верховенство в сім'ї, функції захисника і годувальника. А жіноча роль полягала в тому, щоб бути берегинею, матір'ю і господинею (С. Ковальов, 1988, В. Кравець, 2000).

Сучасний розвиток суспільства спричинив зміни і у сімейно-шлюбних стосунках, в результаті яких змінився розподіл сімейних ролей. Коли мова заходить про жінку у нас одразу спрацьовує культурологічний стереотип: берегиня домашнього вогнища, мати та ін. Це святі ролі жінки, вони були такими протягом тисячоліть і такими залишаються. Але у сьогоденному світі жінку вже давно не влаштовує суто домашня роль. Вона претендує на роль значно активнішу. Жінки доводять, що їм цілком під силу займатися будь-яким видом бізнесової, економічної, державної, законотворчої діяльності. Звичайно, не варто думати, що є суто жіночі і чоловічі обов'язки. Багато речей краще робити разом або чергувати їх. А в деяких випадках чоловік в силу вроджених здібностей справляється з деякими справами навіть краще дружини. І навпаки, нерідко буває, що жінка приймає на себе традиційні чоловічі обов'язки і може справлятися з ними краще, ніж чоловік.

Наше дослідження показало, що 67 % жінок беруть на себе роль господинь (господарок), виконання цієї ролі передбачає організацію і ведення домашнього господарства, обслуговування членів родини, піклування про них, задоволення їхніх побутових потреб. Іншими словами, більш традиційно їх називають домогосподарки, вони головні в побуті, на їхніх плечах лежать домашні справи, для них чоловік голова сім'ї, який фінансово забезпечує їх, задовольняє сім'ї необхідним рівнем добробуту, тобто беруть роль добувача, 28 % жінок – розподілили ролі порівно, обидва працюють і однаково ведуть домашнє господарство, тобто готують разом, прибирають по черзі або разом, у вихованні дітей беруть обидва, не вибирають верховенство один над одним, в них панує демократичний стиль життя, кожен залежно від ситуації беруть на себе роль господар, опікун, друг, вихователь або добувач, і що стосується 5 %, то з них жінки добувачі, вони забезпечують матеріально свою сім'ю, а чоловіки – господарі займаються домом та дітьми.

На жаль, багато ролей шлюбними партнерами не усвідомлюються. Насамперед, це стосується таких ролей як вихователь, мотиватор, організатор, порадник, розрадник, співрозмовник та ін.

Висновки. У кожної жінки та чоловіка існує своє бачення того, як стати по-справжньому щасливими. Свої життєві пріоритети потрібно розставляти ще на початку сімейного життя. Загалом правильна організація сімейного життя, планування матеріально-фінансової, господарсько-побутової, виховної та інших функцій сім'ї потребує раціонального виконання шлюбними партнерами широкої низки сімейних ролей. Без сумніву, що така діяльність вимагає відповідної підготовки шлюбних партнерів. У цьому контексті особливої актуальності набуває розробка та впровадження у закладах вищої освіти системи формування у студентської молоді стійких уявлень про сімейні ролі шлюбних партнерів. Саме це питання має бути перспективою для подальших наукових досліджень.

Керницька Л. В.

ДНЗ «Деражнянський центр професійної освіти»

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Сучасний етап реформування торгівлі характеризується стрімким упровадженням нових технологій, оснащенням магазинів, супермаркетів автоматизованими робочими місцями, використання мережі Інтернет для передачі даних. Такі стрімкі зміни вимагають високої культури обслуговування населення. Відповідно постає проблема використання інноваційних технологій та найефективніших засобів у процесі підготовки касирів із високим рівнем кваліфікації; робітників, які будуть відповідати вимогам сучасного виробництва, творчо мислити і прагнути до постійного професійного вдосконалення.

В умовах реформування професійно-технічної освіти значне місце займає пошук і застосування ефективних методів і засобів навчання, розробка методичних систем, технологій викладання, підвищення дієвості навчання в цілому. Цільовим орієнтиром діяльності ДНЗ «Деражнянський центр професійної освіти» є формування у майбутніх касирів, перш за все, інноваційного творчого мислення. Реалізація системи підготовки майбутніх фахівців до інноваційної діяльності можлива за умови послідовного та постійного впровадження інноваційно-комунікаційних технологій у процес навчання. Під час проведення ділових ігор, на тренінгу або при аналізі ситуацій готові знання не даю учням, а спонукаю їх до такої діяльності, яка вимагає самостійного пошуку інформації різноманітними ігротехнічними та креативними засобами. Тим самим створюю умови для їх ініціативи та творчого пошуку ефективних рішень конкретних виробничих ситуацій.

У ДНЗ «Деражнянський центр професійної освіти» готують кваліфікованих робітників за спеціальністю «Контролер-касир». Ця професія вимагає від майбутніх фахівців міцних знань, логічного мислення, уміння швидко орієнтуватися у нестандартних виробничих ситуаціях.

Необхідність використання інноваційно-комунікаційних технологій на уроках професійного спрямування сьогодні немає потреби доводити, адже саме використання персональних комп'ютерів та мережі Інтернет, дає можливість інтенсифікувати процес поточного оцінювання знань учнів, зробити його більш систематичним і оперативним. Крім того, саме використання ПК уже викликає зацікавленість учнів до запропонованої роботи, знімає частину нервової напруги, дозволяє повністю виключити суб'єктивність в оцінюванні знань із боку того, хто контролює.

На своїх уроках використовую такі інноваційні технології: тренінги, Web-квести, брифінги, брейн-ринги, застосовую електронні підручники, мультимедійні презентації, навчальні відеофільми, мобільні додатки, тест-контролі, google-технології, хмарні технології, онлайн-сервіси.

На своїх уроках пропоную учням нові форми закріплення отриманих знань із залученням інструментів середовища LearningApps.org. Сервіс призначений для підтримки процесів навчання та викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів. Ці модулі можуть використовуватись безпосередньо як навчальні ресурси або для самостійної роботи. Метою роботи є створити загальнодоступну бібліотеку незалежних блоків, придатних для повторного використання та змін. Блоки не включені в жодні конкретні сценарії чи програми, тому вони не розглядаються як цілісні уроки чи завдання, натомість їх можна використати у будь-якому доречному методичному сценарії. Під час заняття учні мають можливість створити власні

інтерактивні вправи використовуючи різноманітні шаблони, такі як: вікторини з вибором правильної відповіді, вправа на вірне заповнення пропусків, кросворди, вправи на встановлення відповідностей. Завдяки цьому онлайн-сервісу процес засвоєння нових знань можна здійснювати в ігровій формі, що підвищує мотивацію учнів до навчання за рахунок ефективного способу подання нової інформації та допомагає закріпити матеріал під час заняття. Дуже важливо, що користуватися створеними продуктами може кожен. Є можливість співпрацювати з колегами не тільки свого навчального закладу, але і всього світу, використовуючи Інтернет. Можливо працювати з групами учнів, швидко створювати вправи на уроці, задавати домашнє завдання, отримувати гіперпосилання від учнів та перевіряти виконання завдань. Також є можливість вбудовувати завдання на html-сторінку.

Контроль якості знань є невід'ємною частиною процесу професійної підготовки касирів. Контроль і оцінка знань виконують одночасно функцію перевірки засвоєння і практичного застосування учнями знань одержаних під час навчального процесу, а також функцію стимулювання, морального заохочення за рахунок участі в своєрідному інтелектуальному змаганні.

Комп'ютерне тестування полегшує мені роботу із систематизації і оцінки якості знань учнів та дозволяє учню самостійно оцінити рівень своїх знань. Такий спосіб контролю дає можливість: організувати зворотній зв'язок між учнями і викладачем з використанням мережі Інтернет; отримання об'єктивної оцінки з виключенням людського фактору; формування узагальнених статистичних оцінок результатів контролю.

Часто використовую в своїй роботі онлайн-конструктор тестів OnlineTestPad, який дозволяє легко і швидко створити будь-який тест будь-якої складності. За допомогою нього можна створювати тести на різні теми: тестування знань учнів і студентів, психологічне тестування, проведення опитувань.

Популярний безоплатний онлайн-сервіс Kahoot!, який дає змогу створювати інтерактивні навчальні ігри: вікторини, обговорення, опитування. Такі ігрові форми застосовую у навчанні – для перевірки знань учнів. Участь в іграх, створених за допомогою сервісу, сприяє спілкуванню та співпраці у колективі, підвищує рівень обізнаності в інформаційно-комунікаційних технологіях, стимулює критичне мислення.

Таким чином, використання інноваційно-комунікаційних технологій значно підвищує зацікавленість учнів у навчанні, робить процес засвоєння нових знань більш швидким і різнобічним, сприяє вдосконаленню та закріпленню нового матеріалу, розвиває логічне мислення, покращує пізнавальну активність.

Відповідно застосування інноваційно-комунікаційних технологій у навчально-виробничому процесі: забезпечує відповідність рівня професійної підготовки майбутніх сфери торгівлі і вимогам ринку праці; забезпечує необхідний рівень якісних кількісних характеристик професійних знань майбутніх фахівців; становить основу для формування професійних комплексних умінь: значно підвищує імідж навчального закладу в сучасному освітньому просторі.

Отже, застосування комп'ютерів в освіті привело до появи нового покоління інформаційних освітніх технологій, що дали змогу підвищити якість навчання, створити нові засоби впливу, ефективніше взаємодіяти педагогам з учнями. На думку багатьох фахівців, нові інформаційні освітні технології на основі комп'ютерних засобів дають можливість значно підвищити ефективність навчання.

Ковтонюк О. П.

Дошкільний навчальний заклад № 23 «Вогник»

НЕВРОТИЧНІ РОЗЛАДИ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Поняття «невротичні розлади», «невроз» розглядають як в психології, так і в медицині. Трагування цього поняття багатозначне й навіть суперечливе. Полярність поглядів на це поняття пов'язана з тим, що невротичні реакції, які можуть виникати у людини внаслідок тяжких потрясінь, конфліктів, соматичних хвороб або життєвих колізій, дуже різнобічні, а їх симптоми накладаються на особистість людини, особливості її характеру. Невротичні розлади є одними з найчастіших форм нервово-психічних порушень. Вони мають тенденцію до поширення, особливо в нинішніх умовах кризи в суспільстві.

Невроз – це психогенний нервово-психічний розлад, який формується в результаті порушень особливо значущих сфер життєдіяльності людини. Інакше кажучи, невроз розвивається тоді, коли людина в силу різних обставин не може знайти продуктивного виходу зі складного становища, розв'язати психологічно значущу ситуацію або пережити трагедію. Розглядаючи психологічну, медичну літературу, поняття невроз можна пояснити глибше через розкриття поняття:

Психічна травма – це афективне віддзеркалення у свідомості індивідуально значимих подій, що непокоять та пригнічують людину. У цьому значенні психічна травма та її причини в кожної людини мають індивідуальні особливості. Водночас є багато загального, що здатне викликати афективне загострене переживання, якщо розглядати його з морально-етичних позицій емоційного відгуку на переляк, погрози, раптові потрясіння, блокування значущих потреб, непоправну життєву втрату.

Психотравма не завжди видима, тобто не завжди виявляється в поведінці, особливо в дорослих з імпресивним, внутрішнім, характером перероблення емоцій.

Отже, психотравма – це залишкові явища афективних переживань особистості, що викликані зовнішніми подразниками і породжують психічний дискомфорт – чинять на людину патогенний вплив.

Значне місце в патогенному впливі психотравми й розвитку невротичної симптоматики посідають так звані перед невротичні стани, як от: підвищена тривожність, страхи, порушення взаємин, дисгармонія сімейного виховання (для дошкільників характерними травмами є чутливість до страхів, замкненого простору, темряви, самотності, боязнь лікарів і перебування без матері).

На тлі взаємодії психічної травми (зовнішня несприятлива ситуація) з особливостями структури особистості (внутрішня несприятлива ситуація) формується ключова ланка виникнення неврозів – невротичний конфлікт.

Невротичний конфлікт – це внутрішня реакція людини на суперечливість між зовнішньою інформацією, з одного боку, і її внутрішнім очікуванням та прагненням, з другого.

Виразність невротичного конфлікту зумовлює суперечливе ставлення особистості до складної психотравмівної ситуації, що перешкоджає раціональному розв'язанню конфлікту.

Види неврозів: істеричний невроз; невроз нав'язливих станів; депресивний невроз. Стадії розвитку невротичного захворювання: невротичні реакції, невротичний стан, невротичний розвиток особистості.

Системні неврози дітей дошкільного віку: невротичне заїкання, невротичний тик, невротичні розлади сну, невротичні харчові розлади, невротичний енурез, невротичний енкопрез.

Отже, невроз – це психологічне захворювання особистості, яке виникає на тлі її специфічних особливостей. Воно зумовлене невротичним конфліктом як наслідком нерозв'язаного зовнішнього конфлікту і психотравмою. Внутрішнє заглиблення суб'єкта в переживання психотравмівної ситуації призводить од появи функціональних порушень: емоційних, вегетативних та соматичних розладів.

Аналізуючи психолого-педагогічну та медичну літературу, науковці розглядають чинники виникнення невротичних розладів особистості дитини.

Біологічні причини емоційних порушень:

- генетичні чинники;
- індивідуальні характеристики особистості дитини;
- особливості темпераменту;
- соматична ослабленість.

Психологічні причини:

- особливості особистості дитини: особливості дитини, що можуть стимулювати виникнення неврозу;

- вираженість почуття Я – це ранні прояви почуття власної гідності, прагнення до вироблення власної думки, самостійності, раннє усвідомлення своїх відмінностей від інших людей;

- щирість – такі діти наївні, нехитрі, відверті та абсолютно позбавлені комфортності й лицемірства;

- імпресивність – схильність до внутрішнього перероблення, накопичення негативних переживань;

- беззахисність – проявляється здебільшого у спілкуванні з однолітками, коли дитина не спроможна захистити себе, відповісти на образ;
- гуманістична спрямованість формування особистості;
- недоліки в розвитку Я-концепції дитини.

Важливим чинником у формуванні Я-концепції є ставлення до дитини значущих для неї людей. Незадоволення важливих для дитини потреб породжує страждання. Своєю чергою часті страждання призводять до руйнівних емоцій – гніву, злості, агресії. Вони руйнують і саму дитину. Це має особливе ставлення для дітей дошкільного віку, бо в цей віковий період закладаються підвалини надзвичайно важливих для майбутнього життя переживань: ставлення дитини до самої себе, усвідомлення себе, почуття самоцінності, самооцінка. Їх становлення залежить від того, як з диною спілкуються значущі для неї дорослі – батьки в сім'ї, вихователі в дитячому садку.

Дітям дошкільного віку притаманна завищена самооцінка. Утім на кінець дошкільного віку самооцінка повинна стати адекватною можливостям та здібностям дитини, і дитина має це усвідомлювати. Самооцінка – це оцінювання людиною самої себе: своєї зовнішності, здібностей, досягнень, особистісних якостей тобто оцінка себе як особистості. Низький рівень домагань самооцінки, істотно гальмує розвиток особистості дитини. Діти з завищеною і заниженою самооцінкою – емоційно вразливі, схильні до невротичних переживань.

Соціально-психологічні причини:

- переживання матері під час вагітності та після пологів;
- невротизація батьків;
- авторитарне виховання в ДНЗ і в сім'ї.

У психологічній літературі виокремленні й достатньо глибоко проаналізовані умови, які призводять до виникнення дитячих невротичних розладів. Їх можна умовно розподілити на три групи:

❖ *Соціально-культурні* (зумовлені прискоренням темпу життя, наслідком є надмірна завантаженість батьків, нестача часу для зняття емоційного напруження, а отже їх невротизація, неврози у дітей часто є дзеркальним відображенням проблем їхніх батьків);

❖ *Соціально-економічні* (впливають несприятливі соціально-економічні умови, незадоволеність житлово-побутових умов, економічні проблеми, вихід матері з декретної відпустки, для дітей до трьох років це складна психотравма, оскільки дитина в цьому віці не готова до цього, адже після 2 років в дитини формується усвідомлення Я, як окремої особистості, ближче до трьох років);

❖ *Соціально-психологічні* (до таких умов, які впливають на психічне здоров'я дітей, психологи відносять, насамперед, дисгармонію сімейних стосунків і сімейного виховання, для дитини дошкільного віку характерним є міцна емоційна приязність до батьків, особливо до матері, вона потребує любові, поваги і визнання, дитина не може правильно орієнтуватися у тонкощах міжособистісного спілкування, не здатна розуміти причини конфліктів між батьками, сприймає сварки як тривожну подію, відчувається винною у конфлікті, часто буває, що батьки самі мають невротичні порушення і переносять негатив на дитину.

У роботі з дітьми слід приділяти особливу увагу психокорекції, як головному напрямку роботи з дітьми з проявами невротичних розладів. Утім практичний психолог самотужки – без участі батьків і вихователів – не в змозі забезпечити гармонійний розвиток дітей і запобігти виникненню в них невротичних розладів. Лише залучення до психокорекції всіх значимих дорослих дає змогу досягти позитивного ефекту.

Психокорекція – це особлива форма психолого-педагогічної діяльності, спрямована на створення найсприятливіших умов для оптимізації психічного розвитку особистості дитини, надання їй спеціальної психологічної допомоги. Педагогічна корекція – внесення змін у педагогічний процес для досягнення найоптимальніших показників освітньої роботи.

Методи:

Поведінкові навчити дітей конструктивних форм поведінки, вчити правильно емоційно реагувати, в ситуаціях емоційного напруження (рольові, релаксаційні, рухливі, спортивні, театралізовані ігри);

Емоційні належить малювання, музикотерапія, піскотерапія, особливо ефективні при корекції страхів;

Когнітивні методи з елементами аналізу призначені, аби сформувати у дітей здатність усвідомлювати причини виникнення негативних переживань, аналізувати ситуацію (індивідуальні

бесіди, метод моделювання ситуації, або казкотерапія, організація групових дискусій, адже всі діти переживають негативні емоції, але по різному на них реагують).

ВИСНОВКИ:

Емоційні порушення у дітей дошкільного віку здебільшого розглядаються як негативний стан, що виникає на фоні особистісних конфліктів, які складно розглядати. Вони мають тенденцію до поширення, особливо в нинішніх умовах кризи в суспільстві.

Виняткову роль у виникненні неврозу відіграють нерозв'язані «проблеми» дитинства. Дитина сприймає себе і світ навколо крізь призму оцінок дорослих людей – батьків і педагогів. Їхні оцінні судження можуть спричинити не лише негативні переживання у дитини, а й впливати на становлення її особистості. Найчастіше саме несприятливі умови виховання, до яких діти не можуть адаптуватися, призводить до невротичних розладів.

Особистість вихователя та його манера спілкування з дітьми також є тими соціально-психологічними умовами, що можуть невротизувати дитину, крикливість як манера спілкування накладається на емоційну чутливість дитини, є психологічним складним поєднанням, додається авторитарний стиль взаємодії в групі, це може стати пусковим механізмом для виникнення неврозу.

Козубовська І. В., Козубовський Р. В.

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

Професійна соціальна робота передбачає діяльність соціального працівника з різними категоріями клієнтів, в тому числі з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки. У підготовці майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки неповнолітніх чільне місце посідають ігрові технології, оскільки вони мають важливе значення як у формуванні вмінь і навичок профілактичної роботи, так і в формуванні самої особистості майбутнього фахівця, його професійної спрямованості. На цьому наголошують відомі вчені, аналізуючи різні аспекти ігрової діяльності, розглядаючи гру як діяльність, в якій відтворюються соціальні відносини між людьми. Гра є соціальною за своєю природою, а її зміст визначається відносинами між людьми в їх професійній діяльності, яка відтворюється в грі.

Не можна не погодитися з думкою А. Вербицького, який вважає, що гра вирішує протиріччя між навчальною і майбутньою професійною діяльністю, забезпечує не тільки теоретичне, але й практичне мислення, формує особистісні властивості і професійні здібності (Вербицький А., 1991).

Ігри поділяються на рольові та ділові, хоч занадто суттєвої різниці між ними немає. Навчальні і розвивальні можливості рольової гри полягають в тому, що вона представляє собою точну модель діяльності соціального працівника в реальній життєвій ситуації. Вона передбачає копіювання дійсності в її найбільш істотних аспектах. Ігрова роль допомагає відтворювати багатогранні людські відносини. Власне рольова гра передбачає наявність конкретних рольових приписів (інструкцій, вказівок, рекомендацій). Їх актуальність полягає в тому, що вони дозволяють умовно відтворювати реальну практичну діяльність, створюють умови реального спілкування, оскільки в рольових іграх завжди представлена ситуація, в якій необхідно використовувати як вербальні, так і невербальні засоби. Дидактичні функції рольової гри проявляються у створенні адекватних умов для формування у студентів професійної компетенції. Її виховні функції полягають в тому, що вона сприяє формуванню позитивних особистісно-професійних властивостей майбутнього фахівця соціальної роботи (комунікативності, відповідальності, ініціативності, уміння працювати в команді тощо) (Пометун О., Пироженко Л., 2004).

Ділові ігри дозволяють акцентувати увагу в навчанні на предметному і соціальному контексті майбутньої професійної діяльності і тим самим змодельовати властиві їй особистісно-професійні відносини. Тематика ділових ігор повинна відображати ключові моменти майбутньої професійної діяльності соціального працівника. Ділові ігри дозволяють формувати у майбутніх фахівців: готовність діяти; передавати і отримувати інформацію; брати на себе комунікативну ініціативу; переводити конфліктну ситуацію у продуктивний діалог; уміння дослухатися до думки

інших; уміння розпізнавати емоційні стани учасників гри і адекватно використати це в процесі ділової взаємодії та ін.

Ділові ігри можуть мати різну цільову спрямованість: навчальні ігри – переслідують мету ефективного засвоєння знань, розвитку професійних умінь і навичок; рефлексивні ігри – спрямовані на психологічний розвиток особистості, уникнення стереотипів, навчання аналізу людських відносин, груповій взаємодії на принципах співробітництва; пошуково-апробаційні ігри – призначені для розвитку творчого потенціалу, організації розумової діяльності, спрямованої на пошук, розробку і випробування в режимі гри нових ідей для вирішення психологічних, соціально-економічних, управлінських проблем; дидактичні ігри – розвивають репродуктивне і творче мислення, адаптивні властивості і здібності; імітаційні ігри – розвивають комунікативні здібності, творче мислення.

Безперечно, такий поділ є умовним, оскільки в діловій грі часто поєднуються елементи різних видів ігор.

Наведемо приклад гри, яка використовувалась нами в процесі формування готовності майбутніх соціальних працівників до спілкування з підлітками, схильними до девіантної поведінки. Комунікативні вміння є надзвичайно важливими у професійній діяльності соціального працівника. Комунікація вважається одним з основних інструментів технології соціальної роботи, тому проаналізуємо цей процес більш детально. Отже, гра передбачала проведення бесіди соціальним працівником з підлітком, у поведінці якого наявні девіантні прояви (незадовільне навчання, пропуски занять в школі, конфлікти з однокласниками, вчителями і батьками, втечі з дому, крадіжки тощо.) Як правило, перед цим студенти вже були присутні на подібних бесідах, які проводилися практичними соціальними працівниками, психологами.

Студенти отримують детальну характеристику учня, де відзначені як негативні, так і позитивні його властивості, яку вони уважно аналізують, готуючись до бесіди, або ж вони перед цим самі вивчали особистісні властивості одного з конкретних підлітків (учня загальноосвітньої школи, який схильний до девіантної поведінки). Бесіда проводиться з приводу здійснення крадіжки. Слід підкреслити, що організації гри передувала значна підготовча робота, яка здійснювалася в основному під час проведення практичних занять з курсів психології, соціальної педагогіки. Зокрема, студентів заздалегідь ознайомлювали з деякими правилами проведення бесіди, факторами, які впливають на успіх спілкування.

Наголошується, що серед них велике значення має спостережливість соціального працівника. Спостереження, якщо воно здійснюється на належному рівні, може дати надзвичайно цінну інформацію про партнера комунікативної взаємодії. Це може бути загальна інформація про зовнішні і внутрішні стійкі особливості індивіда, яка накопичується протягом тривалого періоду часу і впливає на формування загального підходу до індивіда. Інформація може стосуватися тільки готовності індивіда до спілкування. Нарешті, інформація про реальний стан індивіда, його можливості, настрої в даний конкретний момент, в процесі взаємодії з ним. Таку інформацію як необхідну умову ефективного спілкування можна отримати на основі аналізу спеціальних сигналів, які виконують інформативні і регулятивні функції. Сигналом може бути зовнішній вигляд людини, міміка, жести, поза, погляд.

Інформацію про партнера по спілкуванню можна отримати, спостерігаючи не тільки за його поведінкою, але й за зовнішнім виглядом. Наприклад, фізичні вади, різні диспропорції, відповідність або невідповідність фізичного розвитку віковим нормам. На заняттях зі студентами підкреслюється, що іноді вади зовнішності можуть зумовити відхилення у поведінці учня, особливо, якщо він стає об'єктом насмішок однокласників.

Спостереження дає певну інформацію і про тип нервової системи, темперамент, оскільки врівноваженість, неуврівноваженість, рухливість, інертність, сила нервових процесів проявляються у зовнішньому вигляді, рухах, міміці, діях людини.

Вся ця інформація допомагає правильно будувати спілкування, міняти тактику в процесі спілкування в залежності від емоційного стану співбесідника.

У процесі підготовки студентів до проведення бесіди наголошується, що важливе значення у спілкуванні має спосіб вступу в контакт, адже будь-яка комунікація починається із встановлення контакту. Значимість цієї фази спілкування надзвичайно велика. І хоч спосіб вступу в контакт не визначає повністю кінцевого результату, від нього багато що залежить, зокрема ті зусилля, які необхідні для успішного завершення комунікації.

На сьогоднішній день вченими виділені різні способи входження в контакт. Найбільш відомі з них: «прибудова зверху», «прибудова знизу» і «прибудова поряд» (Жуков Ю., 2008).

Студенти також засвоюють, що ефективному спілкуванню сприяє використання прийомів атракції (прийом власного імені, привітної посмішки, компліменту та ін.) (Кулініч І., 2011).

Дуже важливим є також такий психологічний прийом як «терпляче вислуховування» людини. Відомо, що слухати і чути – це не одне й те ж. До того ж, мало вислухати когось, почути, треба ще й осмислити, правильно інтерпретувати те, що він сказав, і те, що, можливо, хотів сказати. Якщо соціальний працівник не вміє вислухати співбесідника, він несе подвійну втрату: зміст інформації і позитивне ставлення до себе.

Значний ефект у взаємодії спостерігається при поєднанні двох стилів слухання: нерелексивного і релексивного. Нерелексивне слухання – це прийом, який полягає в умінні вислухати індивіда, не перебиваючи його. Інший тип слухання – релексивне, суть якого в активному вислуховуванні співбесідника, у використанні словесної форми для підтвердження того, про що говорить співбесідник (уточнення, перифраз, резюмування).

В організації спілкування необхідно враховувати індивідуально-психологічні властивості партнерів по спілкуванню. Це, насамперед, стосується темпераменту, характеру. Вимагають особливого ставлення у процесі взаємодії і учні з акцентуаціями характеру, для яких властивий надзвичайно сильний розвиток якоїсь однієї риси, яка стає домінуючою, гіпертрофованою і в деяких випадках має тенденцію до переходу в патологію (Леонгард К., 1989).

Студентів інформують також про те, що техніка правильного спілкування передбачає і відповідну просторово-часову організацію спілкування. Це означає, що кожний акт спілкування дає більший ефект в залежності від того, де і коли він мав місце. Наприклад, в деяких випадках спілкування ефективніше проходить в навчальному закладі, в інших – варто поспілкуватися десь на нейтральній території. При цьому має значення навіть спосіб розташування і відстань між співбесідниками. Часові координати передбачають вибір оптимального часу для спілкування з індивідами, для яких властиві різні індивідуальні біоритми («жайворонки», «сови», «аритміки»). Малоефективним виявляється спілкування з учнем-«совою» зранку, внаслідок його пониженої працездатності, підвищеної дратівливості, млявості і т. п. в цю пору дня. Більш відкритими для спілкування такі індивіди зазвичай є в другу половину дня, в той час, як «жайворонки» – навпаки. «Аритміки» ж порівняно легко пристосовуються до зміни часу.

Після того, як студенти засвоїли основну інформацію щодо правил проведення виховної бесіди з учнями, схильними до девіантних проявів, вони у процесі гри вчать проводити бесіду з проблемними дітьми різних темпераментів і характерів в присутності групи, після чого вся група обговорює позитивні і негативні моменти виконання ролей їх колегами. Позитивний аспект проведення такої гри полягає в тому, що вона дає цілісний образ відтвореної в ній реальності. У процесі ділової гри вдосконалюються вміння професійного спілкування. Студенти проявляють самостійність суджень, вчать аргументувати свої пропозиції, прислухатися до думки інших, проявляти толерантність, витримку, здатність налагоджувати партнерські відносини. Важливо, що вони починають усвідомлюють себе професійними соціальними працівниками.

Кокун О. М.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ПРОФЕСІЙНА ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ

Проблема стійкості людини перед різноманітним життєвим труднощів була серед найпріоритетніших у будь-якому суспільстві. Подолання та оптимальне проживання складних життєвих періодів є вельми актуальним і для теперішнього періоду розвитку нашого суспільства. Дослідники справедливо характеризують ритм життя сучасного суспільства як стресогенний, а в деяких випадках, навіть як екстремальний та критичний. Внаслідок цього питання суб'єктивного благополуччя, якості життя, життєздатності і життєстійкості людини викликають все більший інтерес дослідників (Соболева Є. В., 2014). Сучасна психологія виявляє підвищений інтерес до вивчення феномена життєстійкості внаслідок його надзвичайно важливого значення для підтримки психологічного здоров'я людини (Евтушенко Е. А., 2016). Разом з тим, незважаючи на активне вивчення психологами феномена життєстійкості в різних країнах, проблема особливостей прояву цього особистісного феномену в сучасному світі у людей різних вікових груп, професій та соціального статусу залишається недостатньо дослідженою (Фоминова А. М., 2012).

У науковий обіг поняття «hardiness» було введено переважно зусиллями S. Kobasa та S. Maddi в роботах, що були опубліковані в кінці 70-х – 90-х роках ХХ століття. Варіантами перекладу його з англійської мови є «міць», «стійкість», «витривалість». У науковому перекладі Д. О. Леонтьєва широкого розповсюдження набув термін «життєстійкість», що розуміється як комплексна особистісна характеристика, яка відповідає за здатність особистості протистояти тиску стресових обставин і запобігати розвитку симптомів фізичної або психологічної дезадаптації. Життєстійкість, насамперед, розглядається як внутрішній ресурс, що забезпечує збереження фізичного, психічного і соціального здоров'я людини, а по-друге – надає їй життю цінності і сенсу за будь-яких обставин (Maddi S., 1994).

Назву життєстійкість отримала саме *здатність* особистості успішно долати несприятливі середовищні умови, демонструючи високу стійкість до стресогенних чинників. До цього особистісного феномену, що розглядається як загальна міра психічного здоров'я людини, початково було включено три взаємопов'язані складові: 1) включеність (commitment) визначається як впевненість в тому, що включеність в те, що відбувається, надає найбільший шанс знайти щось вартє і цікаве. Людина з розвиненим компонентом включеності отримує задоволення від власної діяльності. На протигагу цьому, відсутність такої переконаності породжує почуття знехтуваності, відчуття себе «поза» життям; 2) контроль (control) являє собою переконаність людини в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, навіть якщо цей вплив не абсолютний і успіх не гарантований. Людина з розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає власну діяльність, свій шлях. Протилежністю цьому є відчуття власної безпорадності; 3) прийняття ризику (challenge) – є переконаністю людини в тому, що все що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок знань і досвіду (неважливо, позитивного або негативного). Людина, яка розглядає життя як спосіб набуття досвіду, готова діяти без гарантій успіху, на свій страх і ризик. Вважає прагнення до простого комфорту і безпеки таким, що збіднює життя. (Леонтьєв Д. О., Рассказова Є. І., 2006).

Загалом, до чинників, що можуть бути сприятливими або несприятливими стосовно розвитку і прояву життєстійкості людини, як її інтегральної особистісної властивості, дослідники відносять достатньо великий перелік. Серед зовнішніх чинників називають різноманітні чинники зовнішнього середовища. Серед внутрішніх – позитивне світосприйняття, оптимальність реакцій в ситуації стресу, самоефективність, ефективну саморегуляцію, спрямованість на самореалізацію, гарне здоров'я та ін.

На основі здійсненого нами теоретичного аналізу, можна стверджувати, що хоча спочатку феномен життєстійкості виділено на підставі досліджень в професійній сфері (класичні дослідження S. Maddi), однак у подальших наукових публікаціях «професійний» зміст життєстійкості, внаслідок досліджень на найрізноманітніших вибірках, був суттєво «розмитий» і став використовуватися в більш узагальненому змісті. Разом з тим, слід зазначити, що «узагальнене» представлення життєстійкості є не цілком коректним, оскільки її рівень у тієї ж самої людини в різних сферах може суттєво відрізнятись. Наприклад, людина може мати високий рівень життєстійкості у професійній сфері і порівняно набагато нижчий у побутовій, гарно справляється з несприятливими чинниками в складному навчанні і виявляється зовсім безпорадною в міжособистісних стосунках тощо. Різне змістовне наповнення може мати життєстійкість й у різних умовах життєдіяльності – так життєстійкість у в умовах ув'язнення чи перебування в полоні буде визначатися іншими якостями і проявами, ніж життєстійкість працівника великої корпорації.

Таким чином, на наш погляд, поняття професійної життєстійкості, як і, можливо, багатьох інших, потребує окремого виділення і вивчення. І особливо професійної життєстійкості фахівців соціономічних професій. Це зумовлено, як підвищеною стресогенністю цих професій, так і їх надзвичайно важливою суспільною роллю. Насамперед, тих професій, які мають перетворюючий характер щодо особистості інших людей (вчителі, викладачі, психологи, менеджери-керівники, соціальні працівники, бізнес-тренери тощо).

Також, слід зазначити, що п'ять описаних S. Maddi механізмів протистояння людини стресу за допомогою життєстійких переконань, ще не набули належного емпіричного вивчення, а ні стосовно професійної життєстійкості особистості, а ні стосовно її інших можливих різновидів. Нестаток емпіричних даних відчувається й стосовно передумов (ресурсів, чинників) життєстійкості, особливо психофізіологічних ресурсів.

Висновки. Пропонуємо таке «робоче визначення» **професійної життєстійкості**, розуміючи її як *системну особистісно-професійну властивість*, що формується в фахівця впродовж професійного життя, виявляючись у певному рівні включеності в професійну діяльність,

контролі за нею та прийнятті «професійних ризиків», і забезпечує його здатність протистояти несприятливим обставинам в роботі, запобігаючи розвитку професійної дезадаптації, розладам здоров'я та забезпечуючи особистісно-професійне зростання». При цьому, у кожній із вищезазначених складових професійної життєстійкості нами виділені чотири компоненти: емоційний, мотиваційний, соціальний і професійний.

Запропоноване визначення спирається на системний підхід до визначень психологічних понять В. О. Ганзена (1984). Відповідно до цього підходу розвернуті визначення мають трьохчастинну будову, при якій кожна частина повинна нести певну функцію і мати чітку структуру. Зміст частин включає: 1) суттєві ознаки поняття, в нашому випадку – «системна особистісно-професійна властивість»; 2) групи слів, що розкривають зміст суттєвих ознак в частині першій – «що формується в фахівця впродовж професійного життя, виявляючись у певному рівні включеності в професійну діяльність, контролі за нею та прийнятті «професійних ризиків»»; 3) ознаки, що характеризують прояв визначеного поняття – «забезпечує його здатність протистояти несприятливим обставинам в роботі, запобігаючи розвитку професійної дезадаптації, розладам здоров'я та забезпечуючи особистісно-професійне зростання».

Комар Т. В., Мельничук А. Ю.

Хмельницький національний університет

ПОЗИТУМ-ПІДХІД: МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Зміни, які постійно відбуваються у сучасному суспільстві, підвищують вимоги до кваліфікації фахівців соціономічного профілю, продуктивності їх діяльності. Це можливо при умові професійної компетентності спеціаліста, його психологічного та фізичного здоров'я, і, що важливо, психічної стійкості до розвитку негативних станів, обумовлених стресогенністю їх праці. Особливості умов праці часто потребують від спеціаліста термінового прийняття рішення, самодисципліни, вміння зберігати високу працездатність в екстремальних умовах, емоційної віддачі, постійного психологічного та інтелектуального напруження. Все це може призводити до виснаження психологічних та фізичних ресурсів спеціаліста і, як наслідок, – до його емоційного (професійного) вигорання. Сьогодні практично відсутні дієві психологічні, клініко-психологічні та психофізіологічні технології, спрямовані на збереження здоров'я фахівця, попередження або зниження ризику виникнення даного синдрому. У цьому контексті необхідно звернути увагу на позитум-підхід як систему прийомів профілактики синдрому вигорання фахівців.

Вивченням позитум-підходу займалися: Кіріченко С., Гончаров М., Жуматій Т., Карикаш В., Кравченко Ю., Пезешкіан Н., Пезешкіан Х., Реммерс А. Ханецька Н. та інші. Дослідженням синдрому вигорання займалися чимала кількість науковців, зокрема: Водоп'янова Н., Карамушка Л., Комар Т., Максименко С., Сургунд Н., Попелюшко Р. та ін.

Метою нашої роботи є вивчення синдрому емоційного вигорання, інтегруючи дослідження явища емоційного вигорання через призму діагностичних та психотерапевтичних методів позитум-підходу.

Психологічне обстеження, анкетування й інтерв'ювання студентів, а також матеріали проведення індивідуальних і групових психотерапевтичних і психокорекційних заходів з фахівцями дозволяють виділити низку найбільш стресогенних чинників у роботі соціальних працівників, медиків, психологів тощо. Насамперед – це робота в переважно негативному емоційному полі. Суть цього чинника в тім, що більшу частину робочого часу працівники допомагаючих професій мають справу з людьми (дітьми), котрі відчувають потребу у соціальній та психологічній допомозі. Нагромадження подібного емоційного досвіду в процесі роботи з одного боку, призводить до виснаження ресурсів, з іншого боку – розвитку захисних психологічних механізмів у вигляді «неуспішних» копінг-стратегій, особистісної відстороненості як механізму психологічного захисту, розширення сфери економії емоцій й інших ознак емоційного вигорання. Наявність у більшості обстежуваних фахівців виражених рис емотивності, як здатності співчувати, співпереживати, є своєрідною ознакою наявності в них «базової навички» протистояти даному стресогенному чиннику й адаптуватися до нього. Проте, для збереження емоційної рівноваги необхідний розвиток навичок «поповнення банку позитивних емоцій» і

відволікання від роботи на інші види діяльності. Спостереження й психотерапевтичний досвід показують, що при всій очевидності й простоті адаптації до цього стресогенного чиннику, для багатьох фахівців саме він є найбільш важким. Інертність, «ургентна» аддикція (неусвідомлюване прагнення навантажити себе нездійсненою кількістю зобов'язань й, як наслідок – постійний поспіх й емоційна перенапруга), занурення в працю поряд із розвиненим звуженням вибору способів самовідновлення й одержання здорових задовольень у повсякденному житті (поза роботою) є суттєвими перешкодами (Комар Т., 2018).

Далі у вигляді цілої групи стресогенних чинників варто виділити небезпеку виникаючих ускладнень у клієнтів у процесі надання їм допомоги, негативні результати соціальної підтримки, дії фахівця в екстремальних умовах – з необхідністю приймати швидкі й гранично відповідальні рішення. Навіть за умови попередньої поінформованості про можливості таких чинників у студентські роки й наявності в багатьох фахівців рис гіпертимності повністю адаптуватися до них не вдається. Це можливо в групах і на заняттях соціальної адаптації із формуванням умінь емоційного переживання, частково цьому сприяє робота балінтовських груп.

Перешкодою для проведення повноцінних адаптаційних і профілактичних заходів у цьому випадку були такі фактори, як помилкова незручність, так і безвідповідальна безтурботність («саме пройде – забудеться»).

Усі без винятку учасники занять й обстежуваних фахівців указали на особливий стресогенний чинник – підвищену відповідальність. Уміння відзвітуватися про пророблену роботу, вчасно й грамотно оформити документацію тощо – необхідна, але досить непроста навичка. Вразливість професії, конфлікти з колегами й керівництвом є частим приводом для участі в психотерапевтичних і профілактичних заходах. Разом з роботою в тренінговій групі пророблення мотивації до професії й підвищення кваліфікації виявлялися необхідною профілактичною мірою в цьому випадку.

Відмінність наступного стресогенного чиннику – труднощів безумовно приймаючого спілкування – у тім, що дотепер на етапі навчання у ВНЗ студентів недостатньо готувлять до зустрічі з ним. Невміння спілкуватися із клієнтами в стані звуженої свідомості, у сп'янінні, у психозі, зіткнення з хамством, психологічним маніпулюванням, мовленнєві й морально-етичні бар'єри не тільки ускладнюють роботу фахівця, але і є основою для розчарувань і фрустрацій – пускових механізмів емоційного вигорання. Поповнення знань з клінічної психології, розвиток комунікативних навичок, тренінги й емоційне відреагування допомагають пристосуватися до цього чиннику. Але тут максимальна адаптація можлива за умови активного особистісного й духовного, професійного зростання фахівця, ціннісного ставлення до життя, власної професії протягом тривалого часу. Навчитися бачити у своєму клієнті не абстрактного носія проблем, не порушника суспільних норм і спокою, а, насамперед – особистість, людину, що бідує в участі й допомозі – неможливо за час тематичного вдосконалення або за роки навчання у навчальному закладі (Комар Т., 2018).

Позитум-підхід Н. Пезешкіана є психотерапевтичною концепцією та стратегією, орієнтованою на гармонізацію життя людини, підвищення реалістичності її світогляду, опрацювання як негативних, так і позитивних аспектів її проблем.

Термін «позитивний» походить від латинського слова «positum», що означає: даний, фактичний, наявний, справжній (Пезешкіан Х., Воронов М., 2003). Пезешкіан Н. наголошує, що будь-яку людину потрібно сприймати цілісно. Людина є носієм не тільки проблем, конфліктів і розладів, але й одночасно здібностей, які допомагають долати проблеми, вирішувати конфлікти, відновлюватись і самоцілюватись.

Позитивна психотерапія – це новітній гуманістичний, психодинамічний та конфлікт-центрований напрям сучасної психотерапії, офіційно визнаний Європейською Асоціацією Психотерапії (ЕАР) у 1996 році, засновником є доктор медицини, психотерапевт Носсрат Пезешкіан.

«Здоровий не той, в кого немає проблем, а той, хто вмів з ними справлятися» (Пезешкіан Н.). Ми можемо зазначити, що здорові не ті фахівці, які не стикаються із труднощами та стресами, а ті, які знають, як з ними справлятися.

Позитум-підхід ґрунтується на трьох принципах: надії, балансу та самопомоги. (Карикаш В., Босовська Н., Кравченко Ю., Кириченко С., 2013).

Принцип надії характеризується як позитивний підхід у баченні здібностей і можливостей людини. Орієнтація на ресурсах фахівця передбачає спрямованість аналітичної процедури не лише на локалізацію синдрому вигорання, але, більшою мірою, на розуміння ресурсів, що проявляються у труднощах та стресах.

Принцип балансу. Проблеми, конфлікти та розлади, які виникають у фахівців внаслідок дисбалансу між певними дієвими факторами різної природи; якщо ми реагуємо на проблему, конфлікт або негаразд дисгармонійно (неадекватними даній ситуації здібностями та у невідповідних ідентичностях), то цим лише посилюємо проблему; і навпаки: ми маємо шанс реагувати таким чином, такими здібностями і з таких позицій, що відновить баланс і покращить ситуацію.

Принцип самопомоги. Суть даного принципу може продемонструвати східна мудрість «Ти можеш дати голодному рибу, і він не буде голодний цілий день. Але ти можеш навчити його ловити рибу, і він не буде голодний все своє життя». Задача Позитивної психотерапії не лише у тому, щоб вирішити дану проблему людини, але й щоб навчити її вирішувати інші свої проблеми і бути до них повсякчас готовими як до однієї з даностей життя.

Філософія позитум-підходу у житті, допомагає не лише краще зрозуміти та спілкуватися з людьми, але і допоможе краще пізнати людині себе як фахівця та попередити «вигорання» особистості. Ефективні техніки позитум-підходу, які може використовувати фахівець задля попередження синдрому вигорання (Карикаш В., Босовська Н., Кравченко Ю., Кириченко С., 2009):

Техніка позитивної реінтерпретації. Позитивна реінтерпретація розладів, проблем, ситуацій, учинків, захворювань дозволяє побачити їх з іншого боку, знайти в негативному – позитивне, у проблемі – можливість, у хворому – здорове, у кризі – шанс. За допомогою даної техніки фахівець може змінити свій погляд на проблемну ситуацію та попередити «вигорання».

Техніка транскультурного підходу. Транскультурний підхід відкриває можливості перед фахівцем, вирішити психологічну задачу, використовуючи досвід інших, призводить фахівця до зміни точки зору, розширює його горизонт і дає нові можливості для вирішення власної проблеми.

Техніка метафори. Ще одна техніка позитум-підходу, яка характеризується використанням притч, історій, мудрих висловлювань і прислів'їв у якості метафор проблемних ситуацій. За допомогою метафори ми активізуємо обране (правопівкульне) сприйняття у клієнта, впливаючи не лише на його розум, але й на його серце.

Позитивна реінтерпретація, транскультурний підхід, метафора використовується у роботі із клієнтами для дослідження та вирішення конфліктної ситуації (Пезешкіан Н., 1993). Проте, дані техніки можуть бути запропоновані, як альтернативна точка зору та будуть ефективними у самопомозі фахівцю при попередженні синдрому вигорання (Гільова Л. Л., Кулик Н. А., 2017).

Особливе місце відводить притчам. У позитивній психотерапії є неабияка кількість притч, які можуть використовуватися в різних ситуаціях, виконуючи функції дзеркала, зразка, опосередкування, збереження досвіду, транскультурної взаємодії, розширення концепції. Історія, у потрібний час прочитана фахівцем, несе вагомий терапевтичний потенціал.

Висновки нашого теоретичного дослідження полягають у необхідності цілеспрямованого вивчення синдрому емоційного вигорання фахівців соціономічного профілю та психологічного супроводу їх професійної діяльності в напрямку нівелювання негативних змін у структурі професійно важливих якостей і профілактики професійних деструкцій особистості. Потребують подальшої розробки соціально-психологічні засоби профілактики та корекції проявів професійних деформацій у фахівців соціономічного профілю, а також заходи, спрямовані на підвищення ефективності професійного становлення та професійної зрілості фахівців соціономічного профілю на різних етапах їх професіоналізації відповідно до вікового та гендерного аспектів.

Комар Т. В., Шеремета С. Р.

Хмельницький національний університет

ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗА МЕТОДИКАМИ ПОЗИТУМ-ПІДХОДУ

Вихід національної освіти на міжнародну арену світової спільноти ставить перед вищою школою вимогу підготувати особистість майбутнього фахівця, здатного до творчої та конкурентної діяльності. В контексті даної спрямованості змісту і методів вищів актуальності набувають дослідження, спрямовані на вирішення завдань навчання, розвитку і виховання особистості майбутнього фахівця. Необхідним є пошук інноваційних комбінацій кращих науково-освітніх традицій з релевантними психолого-педагогічній практиці зарубіжними здобутками і психотехнологіями. Вибір методу, методологічної свідомості є шляхом до усвідомлення істини, вибору достовірних знань і відповідного результативного досвіду.

У цьому дослідженні звернемося до розгляду процесу змін, світоглядних настанов людини, її Я-концепції за допомогою методів позитивної психотерапії для нормалізації, гармонізації взаємин людини з собою, іншими, світом. Йдеться про внутрішній стан готовності людини до певної усталеної дії, що передує поведінці, стосовно базових світоглядних питань: «Хто є людина (я)?», «Що таке світ?», «Яке місце людини (моє) у цьому світі?». У позитивній психотерапії людина приймається цілком, з усіма конфліктами і порушеннями, щоб допомогти виявити ще невідомі людині приховані, загальмовані здатності.

Позитивна психотерапія – це мета-підхід, який спрямований як на психологічну допомогу (психотерапевтичний аспект), так і на виховання (педагогічний аспект), навчання дорослих (андрагогічний аспект), соціальну роботу (соціальний аспект), розвиток міжкультурної свідомості (крос-культурний аспект), взаємодію та інтеграцію різних психотерапевтичних напрямків (інтердисциплінарний аспект). Також цей метод успішно прикладається у сферах самоменеджменту, управління персоналом, клієнтингу та коучінгу.

Досліджуючи культури, Пезешкіан, засновник позитум-підходу, дійшов до висновку, що на людину завжди впливають такі фактори: тіло, середовище й епоха (Peseschkian N., 1987).

Ці три фактори впливають на людину все життя і саме вони формують дві базові здібності людини: Здібність до самопізнання та Здібність до любові. Саме вони формують Я-концепцію і, загалом, особистість в філософії Носсрата Пезешкіана, який спробував створити картотеку поведінкових норм особистості, а саме актуальних здібностей.

Дослідження актуальних здібностей за методиками «Диференційно-аналітичний опитувальник» та «Вісбаденський опитувальник» допоможуть у розумінні особливостей досліджуваних й нададуть інформацію про зони розвитку. Актуальні здібності дають нам додаткові диференціально-діагностичні вказівки і на основі пізнання змісту конфліктної сфери відкривають нові можливості виховання, самопомоги, психогігієни і конфліктоцентрованої психотерапії. В повсякденних описах і оцінках, а також в обопільній партнерській оцінці вторинні актуальні здібності грають вирішальну роль (Peseschkian N., 1983).

Дослідження студентів проводилось на базі гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету напряму підготовки б. 030103 Практична психологія та спеціальності 053 Психологія. В дослідженні брали участь 30 студентів. Середній вік вибірки складав 19-20 років. Проводячи дослідження, ми врахували, що Вісбаденський опитувальник доповнює ДАО та є більш ґрунтовним опитувальником, досліджуючи ситуацію в сім'ї досліджуваного та його ставлення до різних сфер життя, не упускаючи актуальних здібностей у власному житті студентства.

Дані дослідження свідчать, що серед чотирьох студентів *вторинна актуальна здібність акуратність* є однією із основних та переважаючих в їх житті. Сама ж акуратність – це любов до порядку, яка забезпечує особистості стабільність і мінімум часу на пошук речей. Висока потреба в цій здібності являє собою педантичність та потребу до «стерильної» чистоти, постійне прибирання; нехтування ж актуальною здібністю призводить до безладу, схильності до розкидання речей. Багато студентів приділяють велику увагу цій актуальній здібності. Також чотири студенти надають важливого значення таким *вторинним актуальним здібностям, як: прямота, старанність, бережливість та справедливість*. Прямота – це різна із урахуванням наслідків, ступінь відкритості у висловленні власної думки. Висока потреба є проявом до надлишкової правдивості і відвертості, невміння приховувати навіть те, що свідомо буде засуджено. Низька ж потреба свідчить про нещирість, замкнутість, постійне уникнення пояснень, виражена схильність до брехні. Старанність – це готовність протягом тривалого часу віддаватись напруженій роботі для досягнення певної мети. Висока потреба свідчить про прагнення до успіху, старання, здібність трудитись «як бджола». Низька потреба – неробство, схильність до безглузлого проведення часу. Бережливість – це економне поводження із грошима та речами. Висока потреба може свідчити про скупість, відмову від заради заощадження. Низька потреба являє собою не вміння планувати матеріальні витрати, знецінення грошей. Справедливість – це поведінка, яка визначається розумним поєднанням доцільності та особистих уподобань. Висока потреба це надчутливість до несправедливості, потреба до відстоювання принципів. Низька – ігнорування доцільної справедливості на користь власним особистим вподобанням, власного настрою.

Серед *первинних актуальних здібностей чотири студенти надають важливого значення у житті таким: час, любов, приклад*.

Результати вказують на те, із яким відсотком людей можна працювати для коригування окремих актуальних здібностей й що саме потрібно коригувати найбільше. За результатами ДАО такому показнику приділяють увагу 15 студентів, а за «Вісбаденським опитувальником» 10 студентів виходять на норми шкали, що наведена в методиці. Показано, що актуальна здібність «Справедливість» є найбільш потрібною для корекції, адже коливання між рівнями в ній є дуже високими. Також найбільш вразливими зонами є такі здібності: «Довіра», «Терпіння», «Вірність», «Прямота», «Час». Саме на них зроблено акцент при роботі зі студентами.

Саме такі актуальні здібності виходять на перший план життя досліджуваних, за ними можна проаналізувати їхнє життя та розробляти корекційну програму для розвитку певних актуальних здібностей.

Нами було розроблено психокорекційну програму, спрямовану на розвиток актуальних здібностей. Основною метою психокорекційної програми є розвиток вторинних актуальних здібностей. Розвиток й оволодіння навичками й способами для гармонійного реагування за допомогою цих здібностей на ситуації в житті. Профілактика здібностей та надання інформації для самопомоги та допомоги близьким учасників занять.

Завдання програми:

1. Допомогти студентам зрозуміти власні особливості дослідивши чому такого роду ставлення та реагування на ситуації в житті.

2. Розвивати вторинні актуальні здібності.

3. Підвищити рівень психологічної освіти студентів.

4. Научіння ефективних способів та методів реагування за допомогою цієї здібності для самопомоги.

Напрямами роботи психолога зі студентами мають бути розвиток емоційно-вольової сфери та психологічна просвіта.

Програма передбачає використання наступних прийомів розвиваючого навчання: початок занять має бути інформативним щодо позитивної психотерапії, актуальних здібностей; на занятті має панувати «дух відкриття»; тримати паузи, сприяючи включенню розумових процесів студентів; не залишати без уваги жодної відповіді; підтримувати відчуття успішності (Помиткіна Л. та ін., 2010).

Загальна структура заняття: вступ; надання інформації щодо методу позитивної психотерапії та актуальних здібностей; вправи на дослідження актуальної здібності «пунктуальність»; рефлексія процесу; вправи для надання психологічного ресурсу щодо ситуацій, що трапляються в житті; завершення.

Найбільше коригування потребують такі актуальні здібності: «Справедливість», «Вірність», «Довіра», «Час», «Терпіння» та «Прямота». Саме цими здібностями найбільше реагують студенти через що в них часто виникають конфліктні ситуації в житті з іншими людьми. Відповідно до дослідження було сформовано висновки, що студентська молодь більше спрямована на основну здібність до пізнання, а здібність до любові не так сильно розвинена.

Розроблено пілотну групову психокорекційну програму для корегування вторинних актуальних здібностей методами позитивної психотерапії у студентів, для розвитку їх Я-концепції. Надані рекомендації щодо організації індивідуальної психокорекційної роботи зі студентами, застосовуючи методи позитивної психотерапії.

Попередній досвід реалізації зазначених методів засвідчує їх позитивний вплив на студентів, на зростання їх активності, зацікавленості як до самопізнання, так і до професійної діяльності зокрема. Важливого значення, з огляду на описане вище, набуває експериментальна перевірка впливу застосування моделі позитивної психотерапії на розвиток Я-концепції студентської молоді в освітньому процесі вишу, що складає зміст нашого подальшого дослідження.

Перспективами наших досліджень є робота щодо розвитку актуальних здібностей та їх діагностування після проведеної роботи. Подальшої наукової розвідки вимагає питання чинників прояву тих чи інших актуальних первинних та вторинних здібностей. Що ж впливає на розвиток актуальних здібностей?...

ДОВІРА ЯК ОСНОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСВІТИ ФАХІВЦІВ

У сучасному світі дефіцит довіри визнається однією із основних причин загрози його безпеці і розвитку через засилля страху, людської ненависті, агресивності і жорстокості. Жертвою цього стають не лише міжособистісні та суспільні стосунки, а і природа, руйнація злагодженого обміну з якою корелює із технічним прогресом. Досягнення в галузі науки і техніки коштували сучасній людській цивілізації того соціального світогляду і знань, які первісним цивілізаціям дозволяли жити в гармонійному єднанні із Всесвітом. Сьогодні, як ніколи, суспільство потребує відновлення втраченого світогляду та ідеології, де джерелом добра, справедливості, процвітання людської цивілізації, гармонії кожної людини зі світом природи і з власним соціальним світом є довіра. Довіра визнається на сьогодні однією із затребуваних тем у філософії і соціально-економічних науках, оскільки саме довіра визнається тим механізмом, що забезпечує соціальний розвиток і соціальний порядок. Довіра як соціальний капітал відображає актуальний і минулий індивідуальний і соціальний досвід, атмосфера довіри відтворює архетипи і визначає основу взаємин. Довіра – необхідна умова адекватної соціальної комунікації, що забезпечує згоду, діалог, порозуміння, співпрацю. Тенденції глобалізації вимагають удосконаленого механізму комунікації та кооперації, оскільки глобальна соціальна система вирізняється високою диференційованістю, складністю, багатомірністю, невизначеністю, ризиком. Актуальність і значущість означеної проблеми потребує інтерпретації феномену «довіра» засобами міждисциплінарного підходу на основі інтеграції знань філософії, соціології, психології, економіки.

В сучасних наукових дослідженнях тема довіри має особливий статус. Другу половину ХХ ст. характеризує зростання дисбалансу та невизначеності в значущих суспільних процесах, що включає в себе, окрім відчуття небезпеки, невпевненість і незахищеність (Бауман З., 2008). В епоху модерну на чільному місці перебуває тотальний міф прогресу, а похідними від нього стають численні соціальні міфи, утопічні проекти, масова віра в обіцянки та ілюзії. Розплатою за тотальні ілюзії виявляється небачений ризик – загроза саме тотального знищення людства. У. Бек стверджує: «Ми живемо у породженому епохою модерну суспільстві підвищеного, історично безпрецедентного ризику. За останні десятиліття «ненадійність – нестабільність, вразливість – стали широко поширеними (і найбільш болісно відчутними) рисами сучасного життя» (Бауман З., 2008). Такий стан речей виникає в умовах відсутності чітко визначених ідеалів та цілей, він виявляється через страх, що викликається невизначеністю, яка зростає і неможливості подолати її за допомогою відомих методів і прийомів. Саме криза раціональної свідомості епохи постмодерну і робить проблему довіри, проблему пошуку надійних підстав людського буття винятково актуальною серед інших проблем сучасного наукового пізнання.

Категорія «довіра» не була присутня експліцитно в системі наукових досліджень попередньої епохи. Донедавна категорія «довіра» була вкорінена в повсякденному просторі здорового глузду. На сьогодні категорія «довіра» з елементу повсякденності стає частиною сфери наукового пізнання. Цілісність та необмеженість розгортання освітнього простору та розвиток у ньому творчої особистості ґрунтується на довірі.

За етимологічним параметром «мати довіру» (лат. – *credo*) означає «серце даю» або «серце кладу», тобто довіра є визначальним психічним станом людини. Фундаментальність почуття довіри підкреслюється лінгвістами ще й тим, що поняття «вірити» в деяких мовах мало первісне значення «вибирати». Зміст поняття «довіра» має смислові відтінки цінності, надійності.

Засобами міждисциплінарних дискурсів виявлено, що довіра є розвивальним поняттям. Фактично довіра постає матрицею соціальних інтеракцій, «цементуючим» механізмом у соціальних відносинах. Більшість дослідників зазначає, що довіра виникає в умовах невизначеності, чутливості, уразливості, відсутності контролю (Антоненко І. В., 2006; Братусь Б. С., 1993; Зинченко В. П., 1998; Купрейченко А. Б., 2008). Окрім того, нерідко довіру визначають як стан відкритості. Із очевидністю виявляється, що довіра передбачає впевненість людини у собі як умову для прийняття іншого таким, яким він є поза суб'єктивними очікуваннями. А. Купрейченко (Купрейченко А. Б., 2008) виділяє ознаки, які дозволяють розрізнити довіру і недовіру: очікування користі (ознака довіри), у тому числі у формі осуду, обмеження чи покарання і очікування шкоди (ознака недовіри), в тому числі і у формі незаслуженої винагороди, лестощів, послужливості. Найбільш близьким за змістом до фактору

«очікування користі – побоювання шкоди» є дихотомія «очікування добра – побоювання зла». Готовність суб'єкта до ворожнечі або конкуренції може викликати випереджувальне очікування помсти і породжувати «превентивну» недовіру. Суперництво також як і недовіра нерідко буває несвідомим. Відкидаючи уявлення про те, що довіра є всього лише відсутністю недовіри, Б. Поршнева (Поршнева Б. Ф., 1965) відзначає, що ці явища можуть існувати водночас. На думку Б. Поршнева, недовіра є ставлення, яке формує внутрішній світ людини – психічна незалежність, що досягається протидією залежності. Таким чином, здатність не довіряти разом із здатністю довіряти – онтогенетично і філогенетично – одне з найдавніших психічних утворень.

Можливість довіряти і не довіряти світові виявляється на початковому етапі розвитку особистості. Поєднання відкритості до світу і закритості від нього, є справжня автономність, тобто саме те новоутворення, яке формується на першій стадії психосоціального розвитку особистості, названої Е. Еріксоном «нарідним каменем життєздатності особистості» (Еріксон Е., 1996). Зіткнення людини зі світом завжди несе в собі певну непередбачуваність, а тому, і небезпеку. Вже під час ембріогенезу відбувається накопичення «ембріонального досвіду» дитини через долучення до емоційного досвіду матері. С. Фанті (Фанті С., 1995) підкреслює, що «плід являється ультрачутливим рецептором материнської психосоматики та навколишнього середовища». На думку автора, мати передає плоду свій психічний стан (свідомий та несвідомий), свої страхи та тривоги. Вона підпорядковує його своїм відчуттям-сприйманням та своїм біологічним функціям. С. Фанті апелює до праці «Психізм плоду» А. Расковського, у якій аналізуються функції плоду, зокрема, надання індивідуальної форми базовим потягам та потребам та встановлення перших дуальних співпотягів, починаючи із пари «життя-смерть»; організація онтогенетичного рівня своїх «еконічних екранів»; перетворення психобіологічних змістів у психічні та соматичні; «ставить онтогенетичні віхи свого несвідомого» (Фанті С., 1995).

У свою чергу «ембріональний досвід» набувається не на порожньому місці, а є розвитком та видозміною певної генетичної схильності, втіленням і реалізацією в індивідуальному житті особи видового та культурно-історичного досвіду, нагромадженого у процесі еволюції. На думку А. Гезеля: «Дородова організація закладає основи всього подальшого життя та водночас є кінцевим результатом довгого процесу розвитку у далекому минулому... Новонароджений – це дуже стара людина, що пройшла уже більшу частину свого розвитку» (Фанті С., 1995).

У період ембріогенезу відбувається інтенсивна підготовка до наступних, постнатальних етапів розгортання активності, а почасти й саме формування елементів поведінки новонародженого шляхом, з одного боку, розвитку генетично обумовлених компонентів активності і, з іншого боку, накопичення ембріонального досвіду. Новонароджене дитя, покинувши лоно матері, переживає дискомфорт через холод (різниця температур – 15), відчуває задуху, голод і біль. О. Ранк (Rank O., 1929) визначає народження як найбільшу травму в історії життя людини, що детермінує особливості його подальшого перебігу. Однак, відчуття тепла материнського тіла, задоволення голоду молоком, струмінь повітря в легенях – і зі світом налагоджується контакт, драматично та неминуче порушений при пологах. С. Гроф (Гроф С., 2000), досліджуючи роль та значення особливостей народження кожної людини в унісон традиціям філософського розуміння життєвих подій, називає вихід із утроби «смерть-народження» і доводить, що пам'ять про пологи назавжди фіксується в підсвідомості і визначає ставлення до світу. Неблагополучний перебіг процесу індивідуального народження, деструктивні наслідки для здоров'я дитини зумовлюють труднощі встановлення контакту, взаємозв'язку та продуктивної взаємодії зі світом на основі довіри.

Під базисною довірою до світу Е. Еріксон (Еріксон Е., 1996) має на увазі власну природну відкритість дитини та відчуття стабільної прихильності до неї інших людей. Якщо у дитини виникає та стабілізується «базисна недовіра», то, ставши дорослою, вона буде прагнути закриватися у собі, відчужуватися від інших людей, відмовлятися від задоволення своїх потреб, бажань, насолоди від життя, підтримки та допомоги інших у скрутних ситуаціях. Втрата чи відсутність материнської любові, ласки та материнської присутності можуть призвести до дитячої депресії і хронічного негативізму. Ерік Еріксон стверджував, що глобальне ставлення до світу, відчуття довіри до нього формується у перші місяці після народження дитини. На думку дослідника цей період триває від моменту народження до двох років. За умови, що всі базові потреби малюка задовольняє у момент їх актуалізації у нього відновлюється природне стійке відчуття довіри до світу – найважливіше, – базисне почуття, без якого просто неможливий повноцінний розвиток особистості і в подальшому дитина переносить це почуття довіри і на інших людей, на об'єкти навколишнього світу. Через несформованість відчуття надійності і

стабільності зовнішнього світу та відсутність почуття безпеки, світ починає відчуватися, як щось вороже, як чужий, холодний і незатишний. Аналітичний досвід свідчить про те, що причина сприйняття світу як джерела зла – в жорстокості і насильстві, якого в ранньому дитинстві зазнає людина. «Глобальною психологічною травмою» називає такий дитячий досвід В. Дружинін (Дружинин В. Н., 2010) і визначає його як «катастрофу» всередині індивідуального світу, мікрокосмосу особи. Її результатом є вигорання природної семантики особистісного простору. На відміну від локальної психологічної травми, яка на думку автора викликає невроз, фобію або манію, змістом яких можуть бути окремі аспекти життя, глобальна психологічна травма видозмінює ставлення до життя на основі наявності чи відсутності довіри. Повноцінна життєва реалізація особистості на основі пізнання і розвитку можлива лише за умови довіри до світу.

Довіра є розвивальним механізмом всієї системи соціалізації особистості, вихідною умовою виникнення та існування будь-якої спільності, способом здійснення соціальної інтеракції, символічним кредитом, передумовою соціальної ієрархії і порядку. Практична цінність довіри у освітньому просторі полягає в забезпеченні продуктивної пізнавально-розвивальної взаємодії. Дефіцит довіри обумовлює дефіцитарність існування освітнього простору. Довіра є базовим ресурсом, який впливає на змістовні параметри освітнього процесу особистості. Виняткове значення має довіра у системі фахової підготовки психологів: вона забезпечує взаємодію на *«безпомилковій мові внутрішнього зв'язку»* як задля змістовності і успішності освітньої діяльності, так і в подальшій професійній реалізації.

Кошонько Г. А.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСНИХ КРИЗ

Проблема існування людини у складних життєвих обставинах стала надзвичайно актуальною в нашому суспільстві в останні роки у зв'язку з низкою подій на соціальному, економічному та політичному просторі нашої життєдіяльності. Проблема, полягає в тому, що життєва криза детермінується як обставинами життя, соціальною ситуацією, так і внутрішнім особистісним конфліктом. У сучасному світі людині доводиться стикатися зі стресами, з досить складними, а часом і екстремальними обставинами, які призводять до виникнення певних криз і важких ситуацій.

У психологічному вимірі життєва криза людини – це насамперед внутрішня криза особистості, зумовлена станом її свідомості, особливостями її цінностей і переживань. Стійкий інтерес до даної проблеми зумовлений посиленням дії природних, екологічних, соціальних та інших впливів на особу. В зв'язку з цим особливої значущості набуває вивчення способів подолання психологічної кризи та копіngu як чинника успішної адаптації людини в сучасному світі. Таким чином, життєві кризи висувають особливі вимоги до здібностей особистості адаптуватися до них з найменшими для себе втратами.

На сьогоднішній день досить повно описана феноменологія особистісної кризи, позначені етапи її розгортання, психологічні, фізіологічні та поведінкові прояви, а також пускові механізми (Р. Ассаджіолі, Ф. Ю. Василюк, С. Гроф, К. Гроф, В. В. Ільїна, Т. Йоманс, Е. Йоманс, О. В. Кружкова та Я. Н. Нефагіна, І. Л. Ляковська, О. С. Огнев, А. В. Овсичка, О. В. Хухлаєва, І. М. Щербаківа, К. J. James and В. E. Gilliland, A. R. Roberts, R. G. Tedeschi and L. Calhoun, E. Wainrib and E. L. Bloch та ін.). Однак, незважаючи на велику кількість емпіричних досліджень, присвячених різним аспектам вивчення особистісної кризи, проблема ще далека від остаточного рішення. Існують суперечливі погляди на саме визначення особистісної кризи, не з'ясовані її межі.

Як відомо, психологія розрізняє різні види криз. Принаймні на рівні термінологічного апарату можна констатувати широке розмаїття та неоднозначність відповідних термінів: «духовна криза», «екзистенційна криза», «життєва криза», «моральна криза», «криза смислу життя», «криза ідентичності», «вікова криза», «криза професійного розвитку», «особистісна криза», «криза смислу», «криза безглуздості» і т. п. Крім того, існують поняття, що позначають феномени, нерозривно пов'язані з проблемою кризи особистості: «внутрішній конфлікт», «внутрішньо-особистісний конфлікт», «екзистенційний вакуум», «переживання», «кризова ситуація» та інші.

«Кризовою» називають ситуацію, коли людина стикається з перешкодою в реалізації важливих життєвих цілей і не може впоратися з цією ситуацією за допомогою звичних засобів.

«Життєва криза» – феномен внутрішнього світу людини, котрий виявляється в різних формах переживання непродуктивності свого життєвого шляху. Життєва криза є поворотним пунктом життєвого шляху, який виникає в ситуації неможливості реалізації життєвого замислу, що склався. Життєва криза викликає перебудову різних підструктур особистості: зміни в емоційній сфері – в почуттях, котрі переживаються по відношенню до свого життя (психологічний дискомфорт, підвищення тривожності, зниження здатності до вольових дій, переоцінка значущості деяких подразників тощо); зміни на пізнавальному рівні – зниження пізнавальних здібностей (пам'ять, увага, мислення), зміни в сприйнятті себе і свого життя; зміни в підструктурі досвіду – можуть зруйнуватися старі звички, навички, на зміну яким приходять нові, що нерідко формуються вже в процесі кризи; змінюється також і підструктура спрямованості (цінності, інтереси, ідеали, переконання); змінюється ставлення до майбутнього, смисл і цілісність життя; порушення смислової відповідності свідомості і буття суб'єкта; зміни в самосвідомості й Я-концепції особистості.

Аналіз дослідження проблеми криз дозволив з'ясувати, що, по-перше, нормативні або, як їх ще називають, прогресивні кризи – звичне явище, яке супроводжує розвиток особистості; по-друге, кризи можуть бути детерміновані зовнішніми та/чи внутрішніми факторами; по-третє, у процесі кризи відбувається психологічна перебудова структури особистості; по-четверте, часові межі протікання криз диференціюються за фазами, етапами, стадіями їх розвитку; по-п'яте, в якості рушійних сил виникнення та розвитку криз одні дослідники розглядають природне прагнення людини до самоздійснення, інші – включення в різноманітні соціальні відносини, треті – соціальну ситуацію, провідну діяльність і активність самого суб'єкта діяльності. Виділяють також кризи, що мають ненормативний, імовірнісний характер. Ці кризи не пов'язані із завершенням певного етапу психічного розвитку. Причина їх виникнення – складні життєві обставини, події, які здатні раптово змінити долю людини.

Неприємні ситуації в професійній діяльності, особистому спілкуванні, сімейних відносинах, особливо, якщо вони переживаються в період загальної незадоволеності особистим життям, можуть сприйматися як катастрофа і викликати стійкий емоційний розлад. Час появи, життєві обставини, сценарії, учасники ненормативних криз випадкові. Вихід з таких ситуативних криз достатньо проблематичний. Іноді він буває деструктивним, і тоді суспільство отримує циніків, бомжів, алкоголіків, самогубців. Тому ненормативні кризи часто називають аномальними; вони порушують не тільки діяльності, які вже є провідними, але можуть зачепити відносно незрілі, не зовсім засвоєні види діяльності. Разом з тим, дослідники проблеми життєвих криз зазначають, що творча особистість може перетворити таку аномальну кризу в кризу розвитку, зробивши складні життєві обставини сприятливими для випробувань, для формування нових «технік» життя, конструктивних життєвих стратегій.

Результати досліджень зарубіжних авторів, огляд яких наведено в роботі Л. Анциферової, свідчать, що найбільш вражаючими за наслідками є життєві кризи, з якими стикаються люди непередбачено до такого перебігу подій. «Індивіди, мотивовані вірити у справедливий і впорядкований світ, у якому люди отримують те, на що заслуговують і заслуговують на те, що отримують, – світ, у якому погані події не стаються з хорошими людьми». Знаючи про таку особистісно-світоглядну «теорію» людини, можна уявити собі, наскільки руйнівним буде вплив на неї несподіваної важкої події (Анциферова Л. І., 1994). Т. Титаренко, розглядаючи один із факторів, який впливає на відбір певних способів психологічного подолання – ставлення до критичних життєвих ситуацій, пропонує виокремлювати такі його різновиди: ігноруюче ставлення, перебільшуюче, демонстративне, волонтаристське, продуктивне ставлення (Титаренко Т. М., 1998).

Надання психологічної допомоги особистості в подоланні психологічної кризи передбачає визначення типового для кожної людини ставлення до неприємних обставин життя, тривожним несподіванкам, стресовим ситуаціям. Існує деякий зв'язок між характеристиками суб'єктивного смислового простору і ефективністю адаптаційних можливостей людини. Важливими параметрами в суб'єктивній картині світу виступають уявлення про саму ситуацію і уявлення про способи її подолання. С. Нартова-Бочавер вважає, що основний репертуар стратегій психологічного подолання стресу містить такі форми: а) реальне (когнітивне або поведінкове) вирішення проблеми; б) пошук соціальної підтримки; в) переоцінка ситуації на свою користь; г) захист і відкидання проблеми; д) ухилення і уникнення; е) співчуття до самого себе; ж) зниження самооцінки; з) емоційна експресія. (Нартова-Бочавер С. К., 1997).

Головне завдання подолання – забезпечити і підтримати деякий рівень психічного і фізичного здоров'я, хоча б мінімальну задоволеність собою, своєю діяльністю, спілкуванням. Людині, яка переживає кризу, доводиться докорінно себе перетворювати, відмовляючись від

звичного і зручного уявлення про власну цінність, про своє призначення у цьому світі. На жаль, зберегти усталені цінності, коли змінюється життєвий задум, не вдається. Інакшим стає ставлення до світу, інакшим виявляється образ самого себе, а цей процес ніколи не буває швидким або безболісним.

Криза – це не лише страждання, це й великі можливості, несподівані перспективи. Skorистатися ними – неабияке мистецтво, якому можна поступово навчитися. Людина з продуктивним ставленням до кризи вміє рішуче відштовхнутися від берегів повсякденності та зважитись на пошук нових життєвих смислів. Вона уважно ставиться до власного здоров'я – як фізичного, так і психологічного. Для більшості людей формування у себе продуктивного ставлення до кризових ситуацій – поки що не вирішене, актуальне завдання.

Подолання може бути як свідомим, так і несвідомим зі всіма формами часткової, тимчасової усвідомленості. Коли дійсність стає для людини нестерпною і здається, що боротися з нею вже зовсім неможливо, виникає по-своєму конструктивний вихід: цю дійсність можливо припинити сприймати в реальному вигляді. Саме цей режим гарантують механізми психологічного захисту, які тимчасово збільшують нашу здатність до виживання, адаптації. Але психологічний захист автоматично підміняє, уповільнює дію особистісного потенціалу.

Н. Мак-Вільямс вважала, що сама людина не може контролювати вибір психологічного захисту в кожному конкретному випадку. Він здійснюється автоматично і залежить від багатьох чинників. Це і темперамент людини, що вдається до психологічного захисту, і її переживання давніх дитячих стресів, і вплив на її вибір типових для її батьків психологічних захистів, і власний, набутий протягом життя, досвід, специфічне навчіння в результаті колишнього використання певних захистів у минулому (Мак-Вільямс Н., 1998).

Дедалі більша усвідомленість захисних механізмів є ознакою переходу до режиму прояву потенціалу. Для позначення саме такої активності використовують термін «копінг», введений, для того щоб підкреслити людську здатність не лише захищатися від труднощів, але і активно справлятися з ними. Копінг є індивідуальним способом взаємодії людини зі складною життєвою ситуацією відповідно до логіки її реальних можливостей, ресурсів. Копінг передбачає спробу (як поведінкову, так і когнітивну й емоційну) подолати специфічні зовнішні і внутрішні вимоги, які переживаються як сильне напруження й нібито перевищують наявні ресурси.

«Копінг» – порівняно молоде поняття в психології, яке, проте, уособлює цілий напрям нових досліджень у науці – як зарубіжних, так і вітчизняних. У сучасній вітчизняній психологічній літературі дослідники (І. Ю. Афоніна, І. Ф. Аршава, Я. Р. Амінева, Б. С. Божук, Є. О. Варбан, С. І. Корсун, К. С. Максименко, Д. В. Носенко, А. В. Подорожня, Н. В. Родіна, З. А. Сивогракова, Т. А. Ткачук, В. І. Шебанова та ін.) подають термін копінг як адаптивну «переборювальну» поведінку або «психологічне подолання».

Р. Лазарус дає таке визначення копінгу: «... прагнення до вирішення проблем, яке використовує індивід, якщо вимоги мають величезне значення для його гарного самопочуття (як у ситуації, пов'язаній із великою небезпекою, так і в ситуації, спрямованій на великий успіх), оскільки ці вимоги активують адаптивні можливості» (Лазарус Р. С., 2007). Копінг, націлений на емоції, як зазначають К. С. Максименко, Д. В. Носенко, Н. В. Родіна, визначається когнітивними, емоційними та поведінковими зусиллями, за допомогою яких особистість намагається редукувати емоційне напруження. Таким чином, «копінг» або «подолання стресу» розглядається як діяльність особистості з підтримки або збереження балансу між вимогами середовища і ресурсами, що задовольняються цими вимогами. Його головне завдання – забезпечення і підтримка фізичного і психічного здоров'я людини та задоволеності соціальними відносинами (Максименко К. С., 2011; Носенко В. Д., 2013; Родіна Н. В., 2011).

В. А. Бодров висловив припущення, що подолання стресу можна розглядати з позицій оперативних і превентивних впливів на стресову ситуацію і реакції людини на неї. Оперативне подолання стресу передбачає спробу ліквідації або зниження реакції на діючий стресор; превентивне подолання полягає в запобіганні впливу стресора – або за рахунок зміни когнітивної оцінки при сприйнятті вимог ситуації, або за допомогою підвищення опірності, стійкості до дії стресу. Автор вважає, що превентивне подолання включає такі способи: уникнення стресорів шляхом регулювання умов життя і діяльності; оптимізація рівня вимог ситуації до людини; зміна поведінки, що спричиняє стрес; розвиток особистісних ресурсів для подолання стресу. В оперативному подоланні стресу В. А. Бодров виділив такі способи поведінки: 1) контроль за діючими стресорами і ознаками стресу – оцінка ситуації і вибір адекватної, індивідуально кращої стратегії поведінки; 2) «наступ» на стресори – визначення можливості прямого усунення стресорів

(вирішення проблеми, пошук відсутньої інформації та ін.); 3) організація ресурсів – мобілізація ефективних зусиль з подолання стресу; 4) підвищення стійкості до стресорів шляхом когнітивної переоцінки їх сприйнятої значущості, вольових зусиль і т. д.; 5) зниження збудження – зменшення психічної напруженості за рахунок застосування психокорекційних технік (Бодров В. А., 2006).

Кожна людина має певні риси, які допомагають їй у виборі найефективніших стратегій та способів подолання критичних ситуацій. З-поміж них слід назвати такі: душевне здоров'я, оптимізм, конструктивне мислення, тобто здатність розв'язувати повсякденні проблеми з мінімальними постстресовими наслідками. Непогано також мати стійкість характеру, вміння сподіватися на краще, віру у власні сили, здатність спрощувати життєві труднощі, не панікувати. Бажаною є здатність оптимально користуватися власними ресурсами. Проте існує досить значна кількість людей, які потребують психологічної допомоги і напередодні кризи, і під час її розгортання, і на фазі вибору стратегії розв'язання складної життєвої колізії. Оскільки переживання справжньої життєвої кризи тимчасово дезадаптує особистість, підвищує конфліктність, утруднює спілкування, знижує продуктивність праці, має певні психосоматичні наслідки і не всі люди здатні на самостійну боротьбу з такими ситуаціями, – допомога з боку психолога-професіонала вкрай необхідна.

Зрозуміло, що повноцінне оновлення психологічного здоров'я, втраченого під час переживання життєвої кризи, є складним і довготривалим процесом, що потребує професійної допомоги з боку кризового консультанта, психотерапевта, соціального працівника, психолога-реабілітолога. Однак можливість звернутися до спеціаліста є далеко не в кожного. Але кожна людина може вчасно надавати своєму оточенню первинну психологічну допомогу, опинившись у кризовій ситуації, намагаючись долати внутрішні та зовнішні перешкоди, прагнучи знайти вихід зі скрутного становища. Члени сім'ї, рідні, друзі, колеги, сусіди, знайомі зазвичай намагаються це робити. Вони співчують тому, хто переживає кризу, підтримують його, допомагають повернути віру в себе, сформувані більш оптимістичне бачення навколишнього світу, розширити життєві перспективи. Таким чином, розглядаючи способи подолання психологічних криз, знаючи їх особливості, можливо щонайменше зменшити їх негативні прояви, вбудовані у природу людини і уникнути тих, які є неконструктивними.

Провівши аналіз проблеми, ми дійшли висновку, що важкі життєві ситуації і життєві кризи відрізняє ряд особливостей. По-перше, вони мають суб'єктивну значимість для людини, чим вище ця значимість, тим більш активні стратегії буде використовувати особистість для їх подолання. По-друге, вони пред'являють людині вимоги, які часто перевищують її здібності, моральні та матеріальні ресурси, її звичайний адаптивний потенціал. По-третє, життєві кризи негативно впливають на здоров'я і психологічний стан людини. Нарешті, вони загострюють суперечності в професійній, сімейній, міжособистісної та інших сферах життя людини, тож обрані нею способи вирішення цих протиріч будуть важливими компонентами її життєвої стратегії.

Крук С. Л., Гаврилькевич В. К.

Хмельницький національний університет

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТА ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ

Теоретична модель психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки розроблена нами в рамках дослідно-експериментального проекту всеукраїнського рівня, який ініційований Всеукраїнською культурно-освітньою асоціацією Гуманної Педагогіки та підтриманий Міністерством освіти і науки України. Цей проект включає дослідно-експериментальну роботу «Психолого-педагогічне забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі» (затверджену наказом Міністерства освіти і науки України від 17 січня 2015 року № 22), а також дослідно-експериментальну роботу «Психолого-педагогічне забезпечення особистісно орієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в дошкільному навчальному закладі» (затверджену наказом Міністерства освіти і науки України від 29 лютого 2016 року № 190).

У теоретичній моделі психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки передбачено наявність суб'єктів психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки: психологів і педагогів закладу освіти та інших закладів, з якими укладено договори про співпрацю. Вони прагнуть до спільної мети – створити оптимальні психологічні та педагогічні умови для діяльності суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки (педагогів, дітей, батьків дітей), і будують свою діяльність на таких принципах, як: духовний гуманізм, відповідність нормам професійної етики та нормативно-правовим актам.

Умовами успішного психологічного та педагогічного забезпечення є: 1) добровільність; 2) взаємна зацікавленість у досягненні мети; 3) наявність системи теоретико-методологічних засад; 4) наявність системи діагностичних і моделюючих психологічних і педагогічних методів і засобів; 5) наявність системи організаційно-методичних засад (плану, програми, методичних рекомендацій тощо); 6) наявність сприятливих побутових і виробничих обставин; 7) наявність необхідних матеріально-технічних засобів.

Засоби психологічного та педагогічного забезпечення – це психологічні й педагогічні дії та відповідне знаряддя. За їх допомогою суб'єкти психологічного і педагогічного забезпечення створюють оптимальні психологічні та педагогічні умови для діяльності суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки: педагогів, дітей, батьків дітей.

Взаємодія педагогів, дітей, батьків дітей створює гуманізовану й облагороджену соціально-психологічну ситуацію, що складається з реакцій, дій, ставлень, стосунків. У цій соціально-психологічній ситуації здійснюються гуманні та благородні діяльність і спілкування, в процесі яких відбувається становлення й розвиток гуманної, благородної людини.

Ефективність практичного впровадження описаної вище теоретичної моделі визначатиметься якісною реалізацією кожного із її основних компонентів, що можуть встановити суб'єкти психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки на підставі зворотного зв'язку.

Відповідно до основних компонентів теоретичної моделі ми визначили *критерії та показники її ефективного впровадження*, які подано далі (критерії позначені цифрами: 1, 2, 3 і т. д., а показники літерами а), б), в) і т. д.):

1. Прийняття суб'єктами психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти (керівниками, психологами, педагогами закладу освіти та ін.) гуманної педагогіки як провідної парадигми власної професійної діяльності:

а) відчуття радості, піднесення (або інших позитивних емоцій та почуттів) при ознайомленні із принципами та методами гуманної педагогіки;

б) визнання відповідності принципів гуманної педагогіки принципам власного світогляду;

в) визнання відповідності між базовими цінностями гуманної педагогіки та власними життєвими цінностями.

2. Обізнаність (підвищення обізнаності) суб'єктів психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки (керівників, психологів, педагогів закладу освіти та ін.) із методологією гуманної педагогіки та теоретичною моделлю:

а) розуміння філософської основи гуманної педагогіки;

б) знання методів гуманної педагогіки;

в) знання структури теоретичної моделі та змісту її основних понять і положень.

3. Сформованість у закладі освіти відповідної системи засобів психологічного і педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки:

а) наявність у закладі освіти методичних розробок із описом системи психологічних дій (діагностичних, просвітницьких, тренінгових, консультативних, корекційно-розвивальних), спрямованих на допомогу суб'єктам особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки успішно долати труднощі на шляху до гуманізму і благородства;

б) наявність у закладі освіти протоколів здійснення вищезазначених психологічних дій;

в) наявність у закладі освіти відповідного знаряддя (стимульних матеріалів, практичних посібників і порадників, технічного обладнання), необхідного для здійснення вищезазначених психологічних дій;

г) наявність у закладі освіти методичних розробок із описом системи педагогічних дій (виховних і навчальних), спрямованих на допомогу суб'єктам особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки успішно йти шляхом гуманізму і благородства;

д) наявність у закладі освіти протоколів здійснення вищезазначених педагогічних дій;

е) наявність у закладі освіти відповідного знаряддя (наочних посібників, навчально-методичної літератури, технічного обладнання), необхідного для здійснення вищезазначених педагогічних дій.

4. Покращення у закладі освіти психологічних і педагогічних умов для діяльності суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки:

а) внутрішньо-особистісних умов – обставин внутрішнього світу кожного із суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки:

– бажання творчо працювати в даному закладі освіти для реалізації мети гуманної педагогіки;

– збільшення готовності долати труднощі у своїй освітній діяльності;

– зниження рівня професійного вигорання в освітній діяльності;

– збільшення здатності до психічної саморегуляції, щоб ефективно забезпечувати три попередні умови;

б) соціально-психологічних умов – психологічних обставин, що виникають в процесі міжособистісної взаємодії всіх суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки, іншими словами, умов морально-психологічного клімату дитячої, батьківської та педагогічної спільнот і всіх їх разом узятих як гетерогенної соціальної групи:

– збільшення у суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки почуття задоволення від перебування в спільноті закладу освіти;

– схвальні відгуки суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки про заклад освіти;

– збільшення показників сприятливості морально-психологічного клімату в закладі освіти за даними психологічної діагностики;

в) психолого-педагогічних умов – психологічних обставин, що виникають у процесі педагогічної взаємодії вчителів і учнів, вчителів і батьків, батьків і учнів:

– збільшення у учнів почуття задоволення від процесу педагогічної взаємодії з учителями;

– збільшення у батьків учнів почуття задоволення від процесу взаємодії з учителями;

– збільшення у учнів почуття задоволення від процесу педагогічної взаємодії зі своїми батьками.

5. Прийняття суб'єктами особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки (педагогами, учнями і батьками учнів) ідей духовного гуманізму та благородства як базових принципів їхньої співпраці в освітньому процесі:

а) відчуття радості, піднесення (або інших позитивних емоцій та почуттів) при ознайомленні з ідеями духовного гуманізму та благородства;

б) визнання відповідності ідей духовного гуманізму та благородства принципам власного світогляду;

в) визнання відповідності між цінностями духовного гуманізму і благородства та власними життєвими цінностями.

6. Збільшення проявів гуманності та благородства у соціально-психологічній ситуації (реакціях, діях, ставленнях, стосунках), тобто покращення морально-психологічного клімату в освітній взаємодії суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки (педагогів, учнів і батьків учнів):

а) збільшення у суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки почуття задоволення від їхньої освітньої взаємодії;

б) збільшення показників сприятливості морально-психологічного клімату в закладі освіти за даними психологічної діагностики;

7. Збільшення проявів гуманності та благородства у діяльності та спілкуванні суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки (педагогів, учнів і батьків учнів):

а) збільшення проявів гуманності та благородства у діяльності та спілкуванні суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки за даними самооцінювання;

б) збільшення проявів гуманності та благородства у діяльності та спілкуванні суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки за даними за даними психологічної діагностики.

8. Збільшення проявів гуманності та благородства в особистісних характеристиках учнів:

а) збільшення проявів гуманності та благородства в особистісних характеристиках учнів за даними самооцінювання;

б) збільшення проявів гуманності та благородства в особистісних характеристиках учнів за даними психологічної діагностики.

Загальні положення методики перевірки ефективності впровадження теоретичної моделі у педагогічну практику:

1) щоб перевірити ефективність впровадження теоретичної моделі у педагогічну практику за описаними вище критеріями та показниками, необхідно використати діагностичні методи, такі як: спостереження, бесіда (інтерв'ю), анкетування та експериментально-психологічні методи;

2) зазначені методи можуть застосувати керівники, психологи і педагоги закладу освіти у відповідно до їхньої професійної компетентності;

3) результати перевірки за кожним критерієм мають бути зафіксовані у відповідному протоколі (із зазначенням дати перевірки, осіб, які здійснили перевірку, критеріїв та показників, які були перевірені, методів, за допомогою яких було здійснено перевірку).

Кулешова О. В.

Хмельницький національний університет

РЕФЛЕКСІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ВИКЛАДАЧА

Центральним механізмом самосвідомості в ситуації самовизначення особистості є рефлексія. Ситуація самовизначення включає: виникнення невизначеності та її фіксація спочатку як ускладнення, потім як проблеми, перші стихійні спроби її вирішення, подолання проблемності на значеннєвому й «об'єктивованому» рівні. Механізмом рефлексії, виходячи з індивідуально-значеннєвого розуміння, є переосмислення різних компонентів проблемно-конфліктної ситуації. Процес переосмислення відбувається стихійним, природним для способів особистісної самоорганізації суб'єкта чином, як у контексті усвідомлення норм і цінностей органічного її соціуму, так і в спеціально організовуваних рефлексивних середовищах кооперації діяльності та співтворчості.

Ситуація самовизначення може бути описана єдністю таких її компонентів як: особистісний досвід, реальність яка відображується, пережиті ставлення суб'єкта. Ці ставлення постають центральною ланкою, що зв'язує до єдиної системи свідомості упередженість, суб'єктивність досвіду конкретної людини та предметність, об'єктивність світу, що відбивається. У розгорнутому вигляді це ставлення представляє зміст, похідний від наявного досвіду та конкретної ситуації водночас, що виражає явним чи неявним чином прихований сенс, тотожній досвіду людини, узагальнений у її моделі світу, образі «Я» і, водночас, зміст предметної ситуації, у силу якої вона виявляється.

Під самовизначенням у рефлексивній психології розуміється ідентифікація суб'єктом однієї із альтернатив, що з'являється в його свідомості. Процес самовизначення опосередковується функціонуванням різних видів рефлексії. Ситуативна рефлексія забезпечує пошук особистістю в самій собі мобілізуючих факторів для подолання проблемно-конфліктного глухого кута. Ретроспективна рефлексія забезпечує аналіз особистістю свого досвіду з метою актуалізації компонентів, що можуть мати відношення до пережитої кризи та до різних потенційних способів самоздійснення особистості. Завдяки перспективній рефлексії створюються нові напрямки пошуку виходу з кризи. Перспективна рефлексія реалізується через здійснення двох своїх функцій – самовизначення та проблематизації (Schfin D. A., 1983).

Одним із способів-засобів стимулювання рефлексивного середовища діяльності викладачів є операціоналізація поняття ситуації «виклику» як прийому рефлексивного аналізу та моделювання образів «Я» у проблемно-конфліктних ситуаціях, значущих для самореалізації особистості. Проблемно-конфліктна ситуація «виклику» – дійсність суперечливої єдності умов і факторів ситуації, що сприймається й усвідомлюється суб'єктом для реалізації ним власних цілей і

задумів. Об'єктивна проблемність і суб'єктивна конфліктність пережитої суб'єктом ситуації виступає вихідною точкою активізації резервних можливостей психіки, зокрема, здатності особистості до рефлексії.

Важливим є питання, які із ситуацій та якою мірою є предметом творчого переосмислення та моделювання. Припускаючи, що модальність ситуації задається групою їй подібних, значущих для людини параметрів, ми визначили деякі важливі для організації експериментальної роботи модальності ситуацій самореалізації викладачів як ситуацій «виклику» (табл. 1).

Таблиця 1 – Модальність ситуацій самореалізації

Характер «виклику»	Смисл ситуації самореалізації
«Виклик-перевірка» когнітивної та поведінкової компетентності, самоефективності людини	Ситуації підтвердження рівня компетентності, особливо значущі для особистісно-професійного розвитку людини
«Виклик-спонукання» для соціальної участі	Ситуації пошуку соціальної підтримки, особливо значущі для соціального лідерства
«Виклик-перешкода» для цілей, що відкриваються, задач, що вирішуються, задумів, що втілюються	Ситуації ризику збереження досягнутого, як випробовування славою або фрустрацією, значущі для становлення професійно-творчого потенціалу

Зрозуміло, що аж ніяк не всі та не будь-які ситуації, в яких бере участь людина, сприймаються, рефлексуються та проживаються нею як ситуації «виклику» для реалізації та розвитку свого професійно-творчого потенціалу.

Вибір в усвідомленні та прийнятті відповідальності за розвиток ситуації розглядається нами як ключова умова реалізації професійно-творчого потенціалу, що має властивість зростати та збільшуватися в міру реалізації, що робить особистість справжнім джерелом невичерпних ресурсів життя та творчості. Кожна з позначених ситуацій розгортається поряд з іншими, будується за принципом «матрьошки» та розкриває спектр можливостей-умов самореалізації лише в міру здійснення суб'єктом ряду рефлексивних дій. Емоційно-когнітивні елементи моделювання суб'єктом рефлексії ситуації «виклику», як ситуації самореалізації, нами розглядаються рефлексивні дії трьох видів: дія-уявлення, дія-участь, дія-вибір. Суб'єкт виявляється здатним до рефлексивних дій у діапазоні від активного моделювання та втілення подієвих сторін і нормативних регуляторів ситуацій, що проживаються, як ситуації самореалізації, здійснення життєвих смислів, до пасивного існування в тому, що відбувається, покладаючись на наявні функціональні регулятори соціально-діяльнісних і подієвих аспектів ситуації. Під нормативними регуляторами в даному випадку розуміються стійкі параметри ситуації, обумовлені соціальним (групові цілі, цінності, норми, ритуали тощо) та діяльнісним (технологія та тип спільної діяльності) нормуванням. Події являють собою реальність сюжетно-рольового наповнення ситуації.

Свідоме використання рефлексії, ймовірно, обмежене мірою культурної опосередкованості спілкування та діяльності особистості як суб'єкта професійно-творчої самореалізації, що створює потребу в психолого-акмеологічному супроводі професійної діяльності викладачів, їхньої рефлексивної культури.

Рефлексивний вектор акмеологічного розвитку особистості перестає залишатися творчою абстракцією, коли особистість свідомо, зустрічаючись з проблемно-конфліктними аспектами професійної діяльності та спілкування, включає ці сторони у фокус свого переживання. Конструювання викладачами соціального плану особистісної рефлексії й означає освоєння ними в процесі множинної самоідентифікації тих стимулів-засобів актуального соціального середовища, вічної культури й особистої пам'яті, використання яких, як рефлексивних знарядь самокультивування, є основою соціально-значущої та професійно-творчої самореалізації особистості в сфері професійної діяльності викладача вищого навчального закладу.

Стихийний характер рефлексії у нашій моделі на основі статусів Дж. Марсія поданий рівнем стереотипності одиниць ідентичності, певне, визначає можливості формування соціально-психологічної позиції особистості в сфері професійної діяльності викладача вищого навчального закладу на основі можливостей і обмежень соціальної детермінації критерію його самореалізації. Це виражається у вигляді вимог самовідповідності певному соціальному статусу – повноваженням

посади, іміджу представника державної структури. Готовність і здатність подібної самовідповідності, безумовно, забезпечує самопроєктування та розвиток особистості, реалізацію нею освоєного соціального досвіду, але навряд чи співвідноситься із самореалізацією, оскільки «Я» недостатньо усвідомлюється та приймається викладачем як особливе, унікальне, як самоцінна індивідуальність його особистості. У даному випадку виявляється інтенція до функціоналізації діяльності суб'єкта та відповідного рефлексивного самоконтролю своєї позиції та її втілень, критеріальним засобом якого виступають для особистості згадані соціально-професійні норми. Ще одна велика група засобів-ідентифікаторів розвитку професійно-творчого потенціалу особистості з'являється в процесі спільного конструювання реальності міжособистісного спілкування. Ця реальність спонукає до вивчення та розгляду співвідношень комунікативного, кооперативного й екзистенційно-особистісного типів рефлексії.

Відповідно до концепції П. Я. Гальперіна, центральною ланкою психічної діяльності є орієнтовна діяльність, сформована з внутрішнього (розумового) плану власних способів і засобів (Гальперин П. Я., 2000). Відповідно до концепції організації творчого процесу мислення І. М. Семенова, головною орієнтовною функцією такого мислення, який особистісно зумовлює цей внутрішній план способів (здібностей) і засобів, є рефлексія (Семенов І. М., 1996). Формування соціально-психологічних властивостей особистості як соціального суб'єкта неможливе без свідомого використання особистістю рефлексивних внутрішніх і зовнішніх джерел (ресурсів) своєї природи як акмеологічних критеріїв і засобів її розвитку.

Доведеність гіпотези про рефлексивність формування та перетворення викладачами різного рівня посади, різної професійної спеціалізації та різної організаційної належності своєї соціально-психологічної позиції та сформованих способів реалізації активності може розумітися як відповідність гіпотези цим певним умовам соціуму, що стимулює й опосередковує свідоме використання особистістю своїх рефлексивних здібностей і властивостей.

У слаборефлексивних статусах ідентичності переживання проблем нереалізованості власного потенціалу визначається перевагою функціонального аспекту соціального пізнання, представленого механізмом самоідентифікації, що оптимально забезпечує суб'єктивований пошук особистістю ресурсів соціальної інформації та культурного нормування як засобів-стимулів психологічної регуляції власної активності за допомогою зовнішньої ресурсної бази.

У рефлексивних статусах ідентичності «звичка» до рефлексії визначає характер використання суб'єктом зовнішніх і внутрішніх засобів-стимулів індивідуально-психологічної саморегуляції активності. Змінюється «арсенал» використовуваних засобів-стимулів. Крім використовуваних засобів-стимулів соціального середовища діяльності та культури, особистість конструює власні біографічні засоби-стимули особистої історії (пам'яті). Змінюється спосіб використання засобів-стимулів, зростає значущість їхнього самостійного конструювання-добудовування на основі соціальних, культурних ресурсів-прообразів. Змінюється зміст їхнього використання – орієнтація на створення особистісно-обумовленого середовища самореалізації. Рефлексивний статус ідентичності не означає ієрархічного підпорядкування рефлексією рівня ідентифікації, навпаки – розумова модель «Я» відкриває можливості збалансованому функціонуванню цих механізмів соціального пізнання, що дозволяє особистості розширювати акмеологічну ресурсну базу своєї активності в культурний, соціальний, біографічний вимір простору та часу.

Роль рефлексії у визначенні суб'єктної позиції особистості зростає до ключової на рівні тих психічних процесів, що відрізняються підвищеною «вимогливістю» до прояву якостей її самостійності, відповідальності, ініціативності. Свідоме використання особистістю своїх рефлексивних властивостей і здібностей для формування відповідного акмеологічного критерію самореалізації соціально-психологічної позиції є основою її самореалізації в сфері професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, де низька рефлексивність діяльності при спільно-послідовному її характері створює інерцію самозаспокоєності та розслабленості викладачам, що навряд чи узгоджується з акмеологічними інтенціями розвитку та реалізації їхніх «Я».

ПРОФЕСІЙНЕ ТА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ЛЮДИНИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Щоденна робота людини є досить великим навантаженням на психіку, тому що увесь час перед нею стоять нові й складні завдання, без часу на обміркування або розрахунку найбільш вдалого рішення. Одним із проявів професійного дизонтогенезу особистості є «спотворений професійний розвиток» у вигляді емоційного та професійного вигорання.

Вперше термін «вигорання» або «burnout» був введений американським психіатром Х. Френденбергер в 1974 році для характеристики психологічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами (пацієнтами) в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги.

Виділяють такі причини та чинники синдрому вигорання як тривале емоційне виснаження, вичерпування ресурсів індивідуума, під впливом довготривалого стресу, без можливостей відновлення вичерпаних ресурсів та внутрішнє накопичення негативних емоцій без відповідної розрядки або звільнення від них (Трунов Д. Г., 2007).

Синдром вигорання можна умовно розділити на два види: синдром професійного вигорання та синдром емоційного вигорання.

Згідно аналізу літературних джерел проблема «професійного вигорання» знайшла своє відображення у роботах, присвячених змісту та структурі цього синдрому як зарубіжних, так і вітчизняних науковців Х. Алієв, В. Бойко, М. Буриш, Н. Водоп'янова, Дж. Грінберг, С. Джексон, Г. Діон, Л. Карамушка, Г. Ложкін, М. Лейтер, С. Максименко, Л. Малець, К. Маслач, Е. Махер, В. Орел, М. Смульсон, О. Старченкова, Т. Форманюк, Х. Френденбергер, У. Шуфелі та ін. Аналіз літератури дає підстави робити висновки про те, що методи діагностики та вияви синдрому професійного вигорання у представників різноманітних професійних груп вивчали В. Бойко, Н. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач, Г. Каплан, І. Куш, Г. Робертс, Б. Седок, В. Семеніхіна, К. Черніс, А. Юр'єв; соціальних працівників – Т. Марек, спортсменів Б. Вайт, В. Могран, Р. Сміт, А. Хакней; педагогів – Г. Пономарьова (Максименко С. Д., 2006).

Синдром професійного вигорання – особливий стан людини, який виникає як відповідна реакція на дію хронічних стресорів, які пов'язані з професійною діяльністю. Але прояви цього стану не обмежуються тільки професійною сферою, а проявляються в різних сферах буття людини.

Вигорання як наслідок професійних стресів виникає в тих випадках, коли ресурси людини в подоланні стресової ситуації перевищені. Найчастіше цей синдром проявляється в соціально-орієнтованих, комунікативних професіях, системи «людина-людина» (соціальні працівники, психологи, лікарі, вчителі, консультанти тощо). Фахівці цієї системи повинні постійно виявляти комунікативну компетентність, інтенсивно спілкуватись з іншими, бути відповідальними. Щоденні емоційні навантаження потенційно несуть небезпеку тяжких переживань, пов'язаних із професійною діяльністю.

Синдром емоційного вигорання досліджували такі вчені як Дж. Грінберг, Б. Перлман, Е. Хартман, М. Буриш, Д. Дирендонк, В. Шауфелі, Х. Сікста, К. Маслач, С. Джексон, А. Чіром, А. Пайнс та ін.

В. Бойко досить широко тлумачить означений феномен. На його думку, синдром емоційного вигорання – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у вигляді повного чи часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на певні психотравмуючі впливи та дії, набутий стереотип емоційного захисту (Бойко В. В., 2008).

Синдром емоційного вигорання виникає поетапно і ділиться на три фази: «Тривожна напруга», «Резистенція» (опір наростаючому стресу) та «Виснаження».

Японські дослідники вважають, що для визначення емоційного вигорання до тривимірної моделі В. Бойко слід додати четвертий чинник «Involvement» (залежність, залученість), який характеризується головними болями, порушенням сну, дратівливістю, а також наявністю хімічних залежностей (алкоголізм, тютюнопаління) (Орел В. Е., 2001).

Більшість фахівців визнає необхідність врахування саме трьох складових для визначення наявності та ступеня «вигорання». При цьому внесок кожного з факторів різний.

Американський вчений Джордж Грінберг виділив п'ять етапів наростання психічної напруги, пов'язаної з професійною діяльністю, і позначив їх як «стадії емоційного вигорання»:

1. Людина задоволена своєю роботою. Але постійні стреси поступово зменшують енергію.
2. Спостерігаються перші ознаки синдрому: безсоння, зниження працездатності і часткова втрата інтересу до своєї справи.
3. На цьому етапі людині так важко зосередитися на роботі, що все виконується дуже повільно. Спроби «надолужити згаяне» перетворюються в постійну звичку працювати пізно ввечері або у вихідні.
4. Хронічна втома проектується на фізичне здоров'я: знижується імунітет, і простудні захворювання перетворюються в хронічні, проявляються «старі» болячки. Люди на цьому етапі зазнають постійного невдоволення собою і оточуючими, часто сваряться з товаришами по роботі.
5. Емоційна нестабільність, занепад сил, загострення хронічних захворювань – це ознаки п'ятої стадії синдрому емоційного вигорання.

Також Дж. Грінберг виділяє дуже цікавий науковий підхід до вивчення професійного вигорання людини, який дозволяє здійснювати первинну діагностику цього явища і розглядає професійне вигорання як процес, що охоплює 5 стадій. Перша стадія вигорання – це «медовий місяць»: працівник спочатку отримує задоволення від професії і з ентузіазмом виконує завдання. Проте, що більше стресових ситуацій у професійній діяльності, то менше задоволення він отримує. На другій стадії з'являється втома, апатія, безсоння. За відсутності додаткової мотивації, стимулювання працівник втрачає інтерес до трудової діяльності, зникає зацікавленість працювати продуктивно, виникають порушення трудової дисципліни. Надто висока мотивація призводить до професійного виснаження працівника: надміру використовуються внутрішні ресурси, але це ще не завдає шкоди здоров'ю. Хронічні симптоми на третій стадії виявляються так: надмірна праця, відсутність чергування праці із відпочинком викликає фізичну втому та захворювання, психологічні переживання, роздратованість, загострену озлобленість і безсилля. Четверта стадія кризова: розвиваються хронічні захворювання, внаслідок яких людина частково або повністю втрачає працездатність, підсилюється переживання незадоволення собою, обраною професією та власним життям. На п'ятій стадії вигорання усі фізичні та психологічні проблеми переходять у гостру форму, а небезпечні захворювання розпочинають загрожувати життю людини. Отож, проблеми у професійній діяльності призводять до загрози кар'єрному зростанню фахівця (Максименко С. Д., Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В., 2006).

Синдром професійного вигорання складається з трьох основних компонентів: емоційна виснаженість, цинічні реакції та знецінення власних професійних досягнень.

Емоційне виснаження виступає основною складовою професійного вигорання: почуття емоційного спустошення, втоми породжується власною роботою. Емоційне виснаження виявляється як емоційне тло, байдужість або емоційна перенасиченість.

Деперсоналізація проявляється як деформація стосунків із іншими, цинічне ставлення до праці.

Редукція особистих досягнень – це хворобливе та нав'язливе усвідомлення фахової некомпетентності в своїй професійній сфері, усвідомлення відсутності результативності, тенденція до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, обмеження можливих шляхів професійного зростання (Водопьянова Н. Е, 2009).

Описуючи прояви синдрому професійного вигорання, Н. Самоукіна розділяє їх на 3 групи: психофізичні, соціально – психологічні та поведінкові. Внаслідок цих причин, поступово спрацьовує механізм емоційної відстороненості, ігноруються якісь конкретні люди. Однак у цього інструменту є дисфункціональна сторона, коли емоційна економія спрямована не за адресою, а на всіх оточуючих (Авраменко М. Л., 2008).

Аналіз вивчення синдрому «професійного та емоційного вигорання», свідчить, що основними методиками дослідження цієї проблеми є: «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В. В. Бойко); «Визначення психічного «вигорання» (О. О. Рукавішніков); «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина – людина» (Г. С. Нікіфоров); «Оцінка власного потенціалу «вигорання» (Дж. Гібсон) та інші.

Оскільки вигорання – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності і призводить до вичерпання життєвих ресурсів, воно не може торкатись лише однієї конкретної сфери життя, воно впливає на все життя людини. Тому не слід зволікати та сподіватися, що «само минеться», слід діяти як тільки ви помітили його перші ознаки.

Виділяють такий алгоритм подолання синдрому вигорання:

1. Визначення групи симптомів, що можуть свідчити про вигорання.
2. За допомогою тестових методик підтвердіть наявність синдрому вигорання та визначіть ступінь його прояву.
3. Проаналізуйте найбільш вірогідні чинники синдрому вигорання серед всього, що вас оточує.
4. Проаналізуйте, які з правил психічної безпеки при роботі порушуються.
5. Розробіть план дій, який би включав в себе способи уникнення або зменшення чинників синдрому вигорання та способи дотримання правил психологічної безпеки.
6. Використовуйте способи психологічної допомоги при синдромі вигорання та збереження психологічного здоров'я (Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С., 2008).

До способів психологічної допомоги при синдромі вигорання та збереження психологічного здоров'я можна віднести: дихальна гімнастика та вправи з глибоким диханням; зняття напруги та релаксація; трансформація негативних думок та переконань; регуляція емоційного стану; допомога собі при стресі; пошук і накопичення внутрішніх ресурсів; фізичні навантаження; режим та харчування; підвищення рівня професійної майстерності (Бондаревська Л. С., 2006).

Отже, виходячи з вищевказаного, можна сказати, що професійне та емоційне вигорання людини – це соціально-психологічний феномен, зумовлений синдромом фізичного, розумового та емоційного виснаження, що призводить до розвитку негативної самооцінки, байдужого ставлення до професійної діяльності, деперсоналізації. На процес виникнення вигорання впливають як особистісні, так і об'єктивні, організаційні чинники і вони взаємно підсилюють один одного. Ці причини стимулюють розвиток синдрому, його динаміку в залежності від психічних процесів, властивостей особистості людини. Тому, необхідно вчасно діагностувати синдром професійного та емоційного вигорання та здійснювати комплексну та цілеспрямовану профілактику.

Лапченко І. О.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

**АПРОБАЦІЯ СЕМІНАРУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ДО ЗДІЙСНЕННЯ ДІАГНОСТИКИ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ
РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОДИН УЧАСНИКІВ АТО
І ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ**

Педагоги та психологи, які працюють з дітьми із сімей учасників АТО-ООС та внутрішньо-переміщених осіб, наголошують на тому, що переважна кількість з них знаходяться у стресовому стані внаслідок пережитої психологічної травми. Діти та їхні батьки не знають, як реагувати на власні стани і переживання, як адаптуватися до нових умов життя, що призводить до їхнього фізичного та емоційного виснаження. Актуальним постало завдання підготовки майбутніх фахівців для роботи з даною категорією дітей.

Протягом січня – травня 2018 року було проведено анкетування студентів з метою визначення їхньої готовності до роботи з дітьми дошкільного віку із сімей учасників АТО-ООС та внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Анкетування проводилося за допомогою авторських анкет, розроблених з урахуванням фахової специфіки студентів. Було охоплено:

– 89 студентів спеціальності «Дошкільна освіта», із них 40 із ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди» та 49 із НПУ імені М. П. Драгоманова денної та заочної форм навчання спеціальностей;

– 132 студента спеціальності «Психологія» та «Практична психологія» НПУ імені М. П. Драгоманова, з них 64 студенти факультету педагогіки і психології та 68 – факультету психології.

Встановлено, що високий рівень готовності студентів до роботи з дітьми із сімей учасників АТО та ВПО виявили 4,5 % осіб спеціальності «Дошкільна освіта» та 3,8 % осіб – «Психологія», «Практична психологія». Середній рівень – 69,7 % осіб спеціальності «Дошкільна освіта» та 61,4 % осіб – «Психологія» і «Практична психологія». Низький рівень – 25,8 % осіб спеціальності «Дошкільна освіта» та 34,8 % осіб – «Психологія», «Практична психологія».

Виявилось, що більшість опитаних (78 %) не мають досвіду спілкування з дітьми дошкільного віку із сімей учасників АТО-ООС та ВПО, при цьому 59 % зосереджують увагу на своєму співчутті цим дітям і 18 % лише констатують відсутність досвіду. Серед учасників анкетування майже 23 % студентів визнають, що мають досвід роботи з дітьми даної категорії та намагаються використовувати при цьому інноваційні технології. Найбільш детальні результати анкетування студентів спеціальностей «Психологія», «Практична психологія» представлено у нашій публікації «Дослідження готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з сімей учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб» (Лапченко І. О., 2018).

Особливості поведінки та переживання дітей із сімей учасників АТО-ООС відрізняються від переживань дітей із сімей ВПО, що виявляється у переживанні відсутності одного із батьків, який знаходиться у можливій небезпеці. Емоційний стан всіх членів родини передаються й дитині, тому учасники анкетування наголошують на її психоемоційному напруженні та занепокоєнні. Четверть опитуваних відмічають те, що діти із сімей внутрішньо переміщених осіб тривожно переживають лише переїзд, зміну місця проживання і навчання, необхідність пристосуватися до нових умов, що часто залежить від адаптаційного потенціалу, сімейних цінностей та стилю сімейного спілкування.

Ми мали за мету визначення обізнаності майбутніх фахівців щодо змісту та напрямів психолого-педагогічного супроводу розвитку та виховання дітей дошкільного віку із сімей учасників АТО-ООС та ВПО. Було встановлено, що більшість опитаних володіють лише загальними уявленнями про зміст та напрями психолого-педагогічного супроводу даної категорії дітей. Вони пропонують проведення виховних та розважальних заходів, які сприятимуть адаптації дітей, зняття їхньої тривожності та недовіри до оточення. Лише третина вказала необхідність застосування арт-терапевтичних практик (32 %). Про обов'язкову роботу з батьками та педагогами висловилися лише 8 % учасників анкетування, а про проведення соціальної та психологічної реабілітації – 14 %. Слід відмітити, що майже третина проанкетованих визнала свою необізнаність з цих питань, що є безумовним показником їхньої неготовності до роботи з дітьми, що пережили психологічну травму.

Визначаючи особливості рефлексії студентами власної готовності до роботи з дітьми дошкільного віку із сімей учасників АТО-ООС і ВПО, ми виявили, що 61,5 % з них мають лише загальні уявлення про особливості такої психологічної роботи, 35 % студентів фактично не знають специфіки роботи з ними. При цьому 85 % студенти визнали доцільним підвищення кваліфікації для формування їхньої готовності до роботи з дітьми учасників АТО-ООС та із сімей ВПО.

На основі отриманих даних анкетування у лютому 2019 року нами було проведено навчально-методичний семінар для студентів 4-го курсу спеціальності «Практична психологія» НПУ імені М. П. Драгоманова заочної форми навчання. Проведення даного семінару саме на четвертому курсі пояснюється їхньою орієнтованістю на практичну психологічну діяльність і водночас достатньою компетентністю з вікової та педагогічної психології, психодіагностики, патопсихології, реабілітаційної психології.

В основу змісту семінару було покладено навчальну програму «Діагностика індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб» (автор – Лапченко І. О.). Розробка даної навчальної програми відбулася в межах наукового проекту «Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб» (керівник – Луценко І. О.).

Метою семінару стала підготовка студентів до застосування психологічних знань та умінь в ситуації діагностики індивідуальних особливостей дитини дошкільного віку з родини учасника АТО та внутрішньо переміщених осіб. Для реалізації мети ми поставили перед собою завдання:

- сформуванню у студентів систему знань про основні поняття, що описують психологічні особливості екстремальних ситуацій (стрес, тривожність, психологічна травма, гострий психологічний розлад, посттравматичний стресовий розлад тощо), вікові особливості реагування на екстремальну ситуацію та стрес дітей дошкільного віку;

- розвинути вміння встановлювати контакт з дитиною в стані психологічної травми і шоку, здійснювати діагностику індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку на основі комплексного та системного підходів із залученням батьків і вихователів, оформляти діагностичну картку дитини.

Протягом семінару обговорювалися питання нормативно-правової бази визначення учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб, системи соціально-педагогічної та психологічної

підтримки сімей учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб. Особлива увага приділялася діяльності психологічної служби системи освіти України у конфліктний та постконфліктний період, напрямам та змісту соціально-психологічної роботи. В умовах інтерактивної роботи студенти визначали особливості опитування та тестування батьків щодо індивідуальних властивостей дітей дошкільного віку, їх реагування на екстремальну ситуацію, а також опитування вихователів щодо визначення особливостей відносин в дитячій групі, в якій є діти із сімей учасників АТО та діти з родин внутрішньо переміщених осіб. Здійснено аналіз методів і методик діагностики розвитку дітей дошкільного віку, особливостей організації спостереження за вербальними та невербальними проявами. Визначено специфіку діагностики стану дитини на час запиту: стан нервової системи; тривожність і страхи дитини (вікові та соціально обумовлені), індивідуальні особливості адаптаційного потенціалу дитини, емоційного реагування на стресову подію. Підсумком обговорення стало питання оформлення результатів діагностики у формі психологічної карти дослідження впливу на дитину екстремальних умов (Рєпнова Т., 2015).

З метою отримання зворотного зв'язку за результатами проведеного навчально-методичного семінару було проведено коротке опитування студентів і встановлено, що переважна більшість учасників змогли систематизувати свої знання щодо індивідуальних властивостей дітей дошкільного віку із сімей учасників АТО-ООС та внутрішньо переміщених осіб. За висловами деяких з них виявлено, що зникла певна тривожність щодо встановлення контакту з даною категорією дітей і сімей, розуміння алгоритму психодіагностичної роботи з ними.

Завданням нашої подальшої роботи бачимо розробку та впровадження навчальної програми спецсемінару «Проектування індивідуального психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб», орієнтованого на студентів спеціальностей «Дошкільна освіта», «Психологія», «Практична психологія».

Левицька Т. Л., Петяк О. В.

Хмельницький національний університет

ПСИХОАНАЛІТИЧНА ТЕОРІЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ СНОВИДІНЬ

У сучасній психодинамічній терапії все більшого значення набуває концепція сновидінь як засобу Я-репрезентації (саморепрезентації), що протистоїть первинній психоаналітичній концепції сновидінь як виконання бажань і сприяє, як вважають Х. Томе і Х. Кехеле, розширеному розумінню процесу сновидіння, запропонованого Фрейдом. Коротко її суть зводиться до наступного: в латентних думках сновидіння і бажаннях крім несвідомих елементів Я, залучених в конфлікт і які містять опис проблеми (а можливо, навіть спроби вирішення проблеми), також презентуються уявлення сновидця про себе, про своє тіло, про патерни своєї поведінки і т. п. При цьому співвідношення між вирішенням проблем в сьогоденні і в минулому не тільки виявляє витіснені бажання і конфлікти, але і служить репетицією майбутніх дій. Завдяки такому підходу психотерапевт починає звертати увагу на те, що найбільш важливо для сновидця, і оцінювати успішність своїх інтерпретацій не тільки з точки зору того, наскільки вони вносять вклад в розуміння актуального функціонування пацієнта, але також з огляду на те, наскільки вони допомагають пацієнту досягти нових і кращих способів бачення світу і вдосконалити патерни поведінки. Беручи важливість минулого пацієнта з усіма перешкодами, що утрудняють його розвиток, терапевт в своїй роботі переносить акцент на «тут і зараз» і орієнтує його на майбутнє. Таким чином, інтерпретація сновидінь може внести значний вклад у зміну не тільки сьогодення, а й майбутнього пацієнта (Томе Х., Кехеле Х., 1996; Бурлачук Л. Ф., Кочарян О. С., Жидко М. Є., 2012). Репрезентація (представляти) – це відтворення баченого, почутого, відчутого людиною з можливими змінами, що представляється внаслідок впливу часу, стану пам'яті, емоційного стану і т. п.

Фрейд вважав, що розуміння сновидінь є «королівським шляхом до знання про несвідому діяльність психіки». Він вважав, що сновидіння захищають сон від втручання, як з боку зовнішнього світу, так і від хвилюючих аспектів внутрішнього (З. Фрейд. 2015).

Сни показують те, чим ми глибоко стурбовані, і можуть виконувати наші приховані бажання. Вони виростають з психічного конфлікту і використовують мову сну, мову психічних репрезентацій. Під час сну ми втрачаємо зв'язок з реальністю, витіснення слабшає, відбувається регресія, і несвідоме прагне до вираження.

Зазвичай сон пов'язаний з подією, що сталася вдень, яка, в свою чергу, пов'язана з глибинним несвідомим конфліктом.

Сьогодні психоаналітики схильні вважати, що ми спимо ще й для того, щоб бачити сни, так як уві сні відбувається опрацювання та інтеграція нової психічної інформації. Сни є життєво важливими і мають креативну, інтегративну і захисну функції. Сон – це складний і майстерний витвір. Він не слідує логіці людини, а більше нагадує поезію, абстрактне мистецтво.

До моменту теоретичного осмислення сновидінь, Фрейд вже побудував модель психіки, що складається з трьох інстанцій, – свідомої, несвідомої і передсвідомої. Несвідома інстанція – джерело інстинктивних бажань і потягів – знаходиться іноді в мирних, але частіше в антагоністичних відносинах зі свідомістю (останнє є умовою реалізації всіх потягів і бажань). Передсвідома інстанція виконує функцію цензури, вона не пропускає у свідомість ті потяги і бажання, які відкидаються людиною з міркувань етичного або морального характеру. Однак у період сну, стверджує Фрейд, дія цензури слабшає і навіть «незаконні» (тобто витісненні у сферу несвідомого) потяги і бажання можуть проникати у свідомість. Але за однієї умови, якщо вони змінять свій вигляд. Ось ці замасковані, зашифровані несвідомі потяги (бажання, думки), які явилися свідомості у вигляді символів і метафор, і є, за Фрейдом, наші сновидіння (Фрейд З., 2015).

З точки зору засновника психоаналізу, сновидіння, перш за все, виконує найважливішу функцію – охорони сну. Сновидіння як би відволікаючий маневр для нашого організму – всі можливі імпульси і збудження перетворюються в галюцинаторну сновидійну активність, завдяки чому сон не переривається, інакше б ми безперестанку прокидалися (Фрейд З., 2015; Бурлачук Л. Ф., Кочарян О. С., Жидко М. Є., 2012).

У цьому сенсі, сон примирює дві протилежних потреби – з одного боку, в розслабленні, з іншого – в можливості спонтанно діяти у відповідності зі своїми прагненнями, які вдень, в бадьорому стані не можуть проявитися завдяки роботі витіснення, в силу їх конфліктності або заборонності для людини.

Сновидіння – це мости до несвідомого і витісненого (видаленого зі свідомості). У сновидіннях актуалізуються спогади, бажання, потяги, до яких в силу різних причин людина не може звертатися в звичайному бадьорому стані свідомості.

Образи сновидінь в психоаналітичному підході є утворенням від небажаних, несумісних спонукань і бажань, які суперечать уявленням людини про саму себе, або є занадто травматичними, щоб стикатися в бадьорому стані.

Фрейд вважав, що сновидіння мають психологічний сенс, досягнути який можна за допомогою інтерпретації (тлумачення) – спеціальної процедури, що надає сновидінням (або симптомам або ланцюжкам вільних асоціацій) будь-яке значення, що розширює і поглиблює те значення, яке їм надає сам пацієнт. Інтерпретація націлена на подолання психологічного захисту, виявлення актуального інтрапсихічного конфлікту і виявлення початкового бажання. Згідно з вихідними формулюваннями, сновидіння включає в себе: а) явний (маніфестний) зміст, тобто сновидіння в тому вигляді, як його переживають, розповідають або пам'ятають і б) прихований (латентний) зміст, який розкривається шляхом інтерпретації. Фрейд також вважав, що існує робота сновидіння, яка переводить прихований зміст в явний, і, отже, інтерпретація сновидіння є процесом, зворотнім роботі сновидіння (Фрейд З., 2015).

Фрейд стверджував, що все сновидіння є результатом здійснення мрій. З цієї точки зору прихований зміст – це бажання, яке здійснюється уві сні в галюцинаторній формі, причому необхідність його переведення в явний зміст диктується двома чинниками: 1) фізіологічними умовами сну, які роблять сновидіння в основному візуальним, а не вербальним процесом, і 2) тим, що бажання неприйнятне для бадьорого Его. Характеризуючи другий чинник, Фрейд вводить поняття цензора (цензури) – психічної інстанції заборони, відповідальної за недопущення в передсвідоме і свідомість несвідомих бажань та утворень, які виникли на їх основі і відповідно за деформацію сновидінь. Таким чином, функція сновидінь полягає в збереженні сну шляхом подання несвідомих бажань як виконаних. Кошмари і тривожні сни складають невдачі в роботі сновидінь, а травматичні сновидіння (в яких просто повторюється пережита травма) є винятком з теорії (Фрейд З., 2015; Бурлачук Л. Ф., Кочарян О. С., Жидко М. Є., 2012).

Лезнюк А. М.

Всеукраїнська мережа інноваційних шкіл «Think Global», локації – м. Хмельницький та м. Київ

ЕМПАТІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ НА ОСНОВІ ННК АБО ЯК ЧУТИ І РОЗУМІТИ ОДИН ОДНОГО

Щодня ми спілкуємось на роботі, дома, з керівниками, колегами, дітьми, близькими тощо. І щодня нам доводиться встановлювати комунікативні зв'язки. Одним це вдається легко, іншим же – навпаки – потрібно докласти чимало зусиль, щоб розмова «вдалась». Спілкування сучасної людини базується не тільки на вмінні вести переговори, але правильно налагоджувати контакти. Це розуміють та усвідомлюють всі, хто у своїй діяльності включений в інтенсивне міжособистісне спілкування.

Звернемо спершу увагу на причини проблем в спілкуванні. Їх можна розділити на три групи:

- наша схильність інтерпретувати і оцінювати те, що ми спостерігаємо;
- наша схильність дорікати іншим та покладати на інших відповідальність за свої переживання;
- наш опір розумінню співрозмовником наших потреб, сподівань і того, що для нас важливо.

Ефективним способом переходу від руйнуючого способу поведінки у суперечці чи конфлікті, які ведуть до погіршення стосунків, до способу підтримки гуманістичного зв'язку незалежно від обставин є методика Ненасильницької Комунікації (ННК) (Nonviolent Communication (NVC)TM). Автор методики – Маршалл Розенберг – відомий у всьому світі спеціаліст по залагодженню конфліктів. Тож якщо наша увага під час обговорення конфлікту фокусується у спосіб, рекомендований ННК, виникає глибинне розуміння. Це призводить до неочікуваних позитивних змін в процесі спілкування та до вирішення конфліктних ситуацій. Необхідно навчитися бачити в кожній конфліктній ситуації потенціал і можливість для особистісного зростання і поліпшення відносин з близькими і колегами! Це мистецтво, якому можна навчитися, розмовляючи мовою серця, мовою емпатії чи ненасильницької комунікації.

Маршалл Розенберг в своїй книзі «Ненасильницьке спілкування. Мова життя» («Софія» 2018 рік) виділив декілька навиків ефективної комунікації:

- Уміння почути і побачити те, що важливо для нашого співрозмовника. Які його потреби і прагнення. Навіть якщо наш співрозмовник не вміє спілкуватися з нами таким-же чином. Залишатися «включеним в цей процес», незважаючи на те, що наш співрозмовник говорить різкості.
- Уміння краще розуміти, які потреби, прагнення та бажання ховаються за нашими сумом, розгубленістю, протидією і засудженням.
- Здатність помічати тонкі і часом різючі відмінності між психосоматичними відчуттями на кшталт: «Мені сумно» і чуттєво-інтерпретованими на кшталт «Я відчуваю, що мене зрадили».
- Здатність розуміти, як люди зазвичай інтерпретують і аналізують що бачать і як при цьому помиляються, дивлячись на самих себе.
- Здатність бачити різницю між проханням і вимогою, і як вимоги розділяють нас, а прохання – з'єднують.
- Здатність по-справжньому розуміти, що якщо щось важливо для іншої людини, це не означає, що ми зобов'язані це зробити. Що розуміння людей зовсім не означає нашої з ними згоди. І що наше розуміння інших не означає того, що вони мають рацію, а ми – ні. Ці невірні переконання є ключовими причинами нерозуміння в виникненні конфліктів.

Розенберг довго вивчав стилі спілкування по всьому світу і виявив, що у важких ситуаціях більшість людей в різних світових культурах схильні до різких слів. Для простоти сприйняття він назвав цю мову «Мовою Шакала» або «Вовка». І абсолютно не має значення, яка мова є для людей рідною. «Мова Шакала» – домінуюча. Це мова вимог, наказів, моралізування, оцінки, критики, навішування ярликів тощо. Але в світі були виявлені і такі культури, де не було воєн, і рідко траплялися конфлікти. Представники таких культур взаємодіють один з одним більш емпатійно, гуманно і сердечно, мають бажання зрозуміти один одного, а не засуджувати, докоряти, навішувати ярлики. Розенберг вирішив назвати цю мову «Мовою Жирафи» – за назвою тварини з великим серцем і її здатністю бачити далеко вперед. Якщо говорити мовою метафор – «Мова

Жирафа» – це мова серця, мова, яка єднає, а «Мова Шакала» – мова, яка нас розділяє. За даними М. Розенберга, лише 6-8 % людей опановують «Мову Жирафи», тобто володіють умінням спілкуватися від щирого серця.

«Мова Шакала» – мова персонажа, який хоче з'ясувати, хто ж правий, хто буде винагороджений, а хто покараний. Вона руйнівна, якщо ставиться мета комунікації. Це мова побудови ієрархії відносин. Це мова всіляких табу. Коли Шакал говорить, він класифікує, оцінює: «Не можу»; «Це небезпечно»; «Це не правильно»; «Ви погано мислите»; «Ви не можете працювати».

На відміну від Шакала – Жирафа нікого не оцінює і не навішує ярликів, але реагує на те, що відбувається. Жирафа бачить перспективу спілкування, нею рухає добро і міць. Говорить ясно, чітко, прямо. Є відкритою до партнера та дає побачити, що діється в серці.

Щоб засвоїти технологію володіння «мовою Жирафи», потрібно опанувати чотири основних компоненти ненасильницького спілкування, а саме: спостереження, почуття, потреби, прохання.

- Спостереження / факт – без осуду, ярликів, діагнозів, суджень тощо. У будь-якій ситуації ви спершу спостерігаєте і озвучуєте, що бачите, але ні в якому разі не оцінюєте.
- Почуття – ідентифікація та вираження без обдумування. Визначаємо, що відчуваємо відносно того, що бачимо. Не потрібно боятися озвучувати свої переживання.
- Потреби – загальні для людей, без стратегій. Базові потреби у всіх однакові – безпека, увага, потреба бути ефективним, почутим і таке інше.
- Прохання – без вимог. Завершити комунікацію варто чітким проханням, а не жорсткою вимогою.

Ненасильницьке, емпатійне спілкування – це здатність зрозуміти, що ти відчуваєш, які емоції переживаєш, і припустити, що відчуває і які емоції переживає інша людина. Це розуміння власних потреб у ситуації і припущення того, які потреби має інша людина. Ненасильницьке спілкування – це технологія, що дозволяє всім цим обмінятися і виробити якісь взаємні дії, що допомагають ухвалити прийнятне для обох сторін рішення. При цьому принципово важливо зберігати власну позицію і розуміти власні потреби. Як бачимо, описувана модель ненасильницького спілкування повністю вписується в концепцію психології ненасильства, і є найбільш адекватним виразом однойменної позиції.

«Мета ненасильницького спілкування не в зміні людей та їх поведінки заради досягнення наших цілей, а у встановленні відносин, заснованих на чесності та емпатії, які в результаті задовольняють всіх.» – Маршалл Розенберг, автор методики ненасильницького спілкування.

Лютко Н. В.

Хмельницький національний університет

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ МАНІПУЛЯТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ПРИЙОМІВ ПІД ЧАС ВИБОРІВ

Маніпулятивні технології є сукупністю методів, прийомів та засобів маніпулятивного впливу, метою якого є спонукання людини до заздалегідь визначеного алгоритму дій чи вирішення певного завдання. Для застосування будь-якого маніпулювання характерна певна закритість, використання ілюзій, психологічного впливу на свідомість з метою формування у індивідів певних уподобань чи упереджень. При аналізі політичного маніпулювання в науковій літературі виділяють два його різновиди: маніпулювання процесами та маніпулювання свідомістю (Свекла К. А., 2015). Сама по собі технологія маніпулювання не є «гарною» чи «поганою». Визначальним є прихований смисл, який закладається у повідомлення та провокує до реальних дій. При маніпулюванні масовою свідомістю людей фізичні методи в основному не застосовуються. Зазвичай використовується комплексні психолого-лінгвістичні, політичні, кібернетичні і т. ін. механізми багаторівневого впливу. Сергій Телешун, на основі аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду, запропонував власний рейтинг основних кластерів маніпулятивного впливу, які найбільш активно використовуються у політичному просторі ключовими політичними акторами, а саме:

«Принципи по виклику» або догматичне навіювання. Спекуляція цивілізаційними, національно-культурними, соціальними та іншими цінностями у суспільстві та глобальному

інформаційному просторі в залежності від кінцевої мети їх носіїв та місця в ієрархії політичної системи. Особливо ці технології діють у транзитних суспільствах або у державах з нестабільним інституційним середовищем та системними конфліктами. Характерний як для держав і наддержавних утворень з неоімперськими амбіціями і традиціями, так і для держав, де національний політичний клас і частина суспільства знаходиться у посттравматичному стані власної меншовартості – експлуатуючи образ «жертви» або «месії».

Глобальні або «хмарні» фейки. Технологія «постправди», де головну роль грають не об'єктивні, правдиві факти і події, а емоційні наслідки від «потрібної правди», які резонують у суспільстві та дозволяють політичним акторам маніпулювати свідомістю громадян у потрібному напрямку. Через електронні ЗМІ, зокрема Інтернет і телебачення, через «громадян кореспондентів», «експертів» – «хмарні» або глобальні фейки легітимізуються у публічному просторі та стають новою непохитною для суспільної критики «постправдою».

Синдром соціальної глухоти. Ігнорування політичним класом проблем, які хвилюють переважну більшість суспільства. За рахунок ситуативних союзів друзів/ ворогів: органів влади, зарубіжних партнерів, основних фінансово-політичних і груп тиску, що мають медійний (і не тільки) ресурс, через редакційну політику, «темники» і так звану «скоординовану позицію» проводять тотальну зачистку інформаційного середовища від суспільних подразників. Методи нейтралізації можуть бути різними – як публічними, так і негласними.

Інформаційний калейдоскоп. Сучасне тенденційне телевізійне мовлення побудоване таким чином: короткі сюжети змінюють один іншим, перемежуються анонсами, рекламою, ток-шоу тощо. При цьому важлива інформація розбавляється чутками та скандалами, що призводить до деконцентрації уваги споживача. Цей калейдоскоп розрізної інформації, яку людина не в змозі осмислити та проаналізувати, сприймається як єдине ціле. Увага розсіюється, критичність аналізу знижується – увага людини розосереджується і вона стає готовою до сприйняти «політичних продуктів», навіювання, впливу, гасел, дезінформації.

Мозаїчність. Якщо інформацію треба впровадити в свідомість, не викликавши опору, її подрібнюють на частини через свідомо або несвідомо «контрольованих» чи вмотивованих політиків, експертів, журналістів, активістів – тоді осмислити загальну картину подій інтереси сторін, наслідки буде непросто.

Сенсаційність і терміновість. Часто в спеціальних новинах з'являється певний інформаційний «фаст-фуд»: «Сенсація!», «Терміново!», «Ексклюзив!». Градус сприйняття і орієнтація на потрібний «сенсаційний» подразник у громадян збільшується. Проте терміновість і сенсаційність повідомлень часто відволікає від ключових суспільно важливих і значущих проблем публічної політики. Спотворення інформаційного порядку денного – привід промовчати про важливе. Інформаційний шум і високе нервово напруження знижують здатність до критичного осмислення і роблять людей вразливими до навіювання, стереотипного мислення, примітивної пропаганди.

Фокус на другорядному. Відвернути увагу громадян від актуальних соціальних проблем сьогодення, що є визначальним у процесі вироблення механізмів ефективної публічної політики, на проблеми менш важливі, але більш медійно емоційні і політично результативні. Ключові політичні актори, ЗМІ, ЛСД (так звані «лідери суспільної думки» – не плутати з наркотичними речовинами), прагнуть нав'язати громадянам власний порядок денний, який може не співпадати з суспільними викликами і потребами. Репортажі викликають піднесення, хвилювання, стрес. Людина співчуває, радіє, мріє, забуваючи про актуальні проблеми суспільного і власного життя.

Контрольовані проблеми. Продовження попередньої технології, яка має дещо інше змістовне навантаження і діє за формулою: «проблема – реакція – проблема – рішення – необхідна реакція на необхідну проблему». У випадку неефективної діяльності владних інституцій щодо вирішення проблем соціально-економічного характеру («проблеми катастрофи»), пануючий клас схильний переорієнтовувати увагу населення з невирішених проблем на проблеми більшого рівня емоційної вразливості (проблеми безпеки тощо), які мають інспіровану природу походження. За цих умов громадяни згодні делегувати свої права і повноваження владі, іншим політичним інститутам і органам з метою вирішення «проблем» та збереження інституційної стабільності, погоджуючись на зміну політичного порядку денного та часткове обмеження своїх соціальних прав і свобод.

Інфікування проблемою. Зміна однієї моделі управління в державі на іншу призводить до соціальних потрясінь і катаклізмів. З метою унеможливлення повної деградації владних інституцій, збереження суспільно-політичного, громадянського порядку та керованості змінами у

всіх галузях суспільного буття, варто проводити реформи поетапно, привчаючи громадян до незворотності змін і їх соціальної результативності і значущості. У випадку професійної недолугості, соціальної неефективності, за відсутності адекватного ресурсного забезпечення, особливо в умовах війни і збройного протистояння, – держава взагалі, а реформа управління зокрема зіткнуться з цілим комплексом проблем, які мають значний соціальний конфліктний потенціал громадянського протистояння.

Абстрактність майбутнього або «щастя завтра». Неможливість отримати соціальний результат сьогодні. Небажання політичного класу нести політичну, адміністративну і кримінальну відповідальність за наслідки реалізації власної політики. Перекладання відповідальності за зміни на майбутні покоління. Глобальність і масовість планів за відсутності соціальних результатів. Орієнтація на перманентні вибори або постійні акції тиску.

«Штучні авторитети» або «корисні ідіоти». Останні підбираються з числа формалізованих і достатньо відомих фізичних чи навіть юридичних осіб, спроможних під конкретну ситуацію свідомо чи несвідомо виконати функцію «пропелера», який розганяє інформаційну хвилю у вигляді конкретних трендів. Подібна інформація розповсюджується як прихована пропаганда чи реклама, але джерело походження залишається невідомим, факти не перевіряються, оскільки розповсюджуються в Інтернеті чи ТБ як достовірні. Крім того, популярні люди часто стають агентами впливу третіх сторін чи навіть держав – вони переконують прихильників або шанувальників у тому, в чому самі не є достатньо компетентними чи обізнаними. Вони часто бувають відірваними від реального, політичного та соціально-економічного життя держави у якій перебувають або проживають. Дуже часто по відношенню до цих суб'єктів суспільного життя використовуються окремі інструменти мотивації, зокрема фінансові, медійні тощо.

Емоційна сірість. Технологія підміни логічного мислення на емоційну дію. Використовуючи страх, обмеженість у освіті та інформації, соціальну невпевненість, агресію, нереалізовані бажання, образи і т.п. створити стійкі моделі поведінки, які б базувалися на поверхових нейролінгвістичних рефlekсах, що блокують раціональний аналіз причин того, що відбувається у суспільстві. Крім того, постійно на рівні агресивного менторства повторювати необхідні меседжі та гасла. Постійно культивувати відчуття власної вини і неспроможності попередніх поколінь зрозуміти природу суспільно-політичних процесів. Натомість пропонувати власну месіанську модель порятунку, як єдино вірну і непогрішиму.

Технологія «інформаційного казана» спрямована, як це не дивно, на досягнення двох протилежних цілей. З одного боку, в процесі наступу на владу і опонентів, створити умови для розвитку контрольованого «інформаційного хаосу» у вигляді технологічного тиску, погроз, зливу конфіденційної, компрометуючої або фейкової інформації з метою впливу на опонентів і суспільство. А з іншого боку – достатньо жорсткий контроль за інформаційною політикою у державі із залученням до цього процесу як зацікавлених сторін, так і представників громадянського сектору (Телешун С., 2018).

Отже, особливого загострення боротьба за вплив і маніпуляції суспільною думкою набуває під час виборчих кампаній, переформовування політичної системи, інституційних криз, війн, громадянського протистояння тощо. У сучасних політичних процесах надзвичайно важливою є роль засобів масової інформації. Засоби масової інформації інформують громадськість про події і явища політичного життя, формують громадську думку та значною мірою визначають політичну поведінку індивідів і соціальних груп. В умовах демократичного процесу в Україні відбулись кардинальні зміни в політичній свідомості українських громадян, внаслідок чого маніпулювати ними стає дедалі важче, саме тому все частіше використовують нестандартні підходи до організації інформаційної кампанії з використанням сучасних комунікаційних і комп'ютерних технологій. Діапазон маніпулятивних технологій настільки широкий, що сучасне українське законодавство ще не прописане стосовно їх більшості.

Матвійчук Т. В.

Хмельницький кооперативний торговельно-економічний інститут

ОСОБЛИВОСТІ ГРУПОВОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ ГРУПИ РИЗИКУ

У час радикальних суспільних змін найвразливішою категорією населення є діти. Для них не існує «короткострокових наслідків» – перехідний етап у житті суспільства співпадає із періодом незадоволених у дитинстві емоційних потреб.

Збільшується кількість функціонально неспроможних сімей, віддаляються від виконання в повному обсязі виховних завдань заклади освіти, згортається робота з дітьми за місцем проживання, зменшується кількість бюджетних гуртків... Унаслідок цього зростає кількість неповнолітніх, які залишились наодинці зі своїми проблемами.

Особливості підліткового віку найбільш істотно виражені віковими межами, які характеризуються такими назвами: «перехідний», «переломний», «важкий», «критичний». Основний зміст цього періоду – перехід від дитинства до дорослості – обумовлює специфічні особливості всіх сторін психосоціального розвитку особистості: фізичної, розумової, моральної, соціальної тощо.

Основним протиріччям цього віку вважають прагнення бути дорослими і разом з тим – відсутність соціального досвіду, невідповідність між фізичною і соціальною зрілістю. Це призводить до неусталеності в поведінці підлітка, боротьби між його різними спонукальними мотивами та прагненнями.

У науковій психолого-педагогічній літературі поняття «підлітки групи ризику» має низку синонімічних визначень: «важкі», «проблемні», «дезадаптовані», «педагогічно занедбані», «підлітки в соціально-небезпечних умовах», «підлітки у складній життєвій ситуації», «підлітки із проблемної сім'ї» тощо. Спираючись на данні багатьох авторів, а також на результати власних досліджень, ми дійшли висновку, що різні назви висвітлюють різні точки зору на цю категорію дітей, що в свою чергу, обумовлює і різні методики роботи з ними.

Ризик – це ситуативна характеристика проблемної діяльності, що означає невизначеність її наслідків, за якої можливі альтернативні варіанти помилки або успіху. На основі поняття ризику виникає поняття групи ризику.

Групи ризику – це збірне поняття, що позначає категорії дітей, чий соціальний стан за тими чи іншими ознаками не має стабільності, які практично не можуть поодиноці перебороти труднощі, що виникли в їхньому житті, в результаті впливу негативних зовнішніх факторів. Фактично мова йде про два аспекти ризику: для суспільства, що створюють діти даної категорії, та для самих дітей (втрати життя або здоров'я, сприятливих умов для повноцінного розвитку тощо).

Відповідно до дослідження ЮНІСЕФ «підлітки груп ризику (ПГР) – це діти та молоді люди (вікова група 10–19 років, дівчата та хлопці), які внаслідок своєї поведінки найбільше наражаються на ризик інфікування ВІЛ, а саме: споживають ін'єкційні наркотики з використанням нестерильного ін'єкційного інструментарію; практикують незахищені статеві контакти внаслідок сексуальної експлуатації, включно з тими, хто став жертвою торгівлі людьми, тими, хто має незахищений (часто примусовий) секс за винагороду; хлопці, які мають незахищений анальний секс з чоловіками, в тому числі за винагороду.

В Україні до представників груп ризику інфікування ВІЛ відносять споживачів ін'єкційних наркотиків (СІН); жінок, які надають сексуальні послуги на комерційній основі (ЖКС); чоловіків, які практикують секс з чоловіками (ЧСЧ), а отже діти та молодь груп ризику – це вікові категорії 10–19-річних осіб серед СІН, ЖКС та ЧСЧ.

За даними соціологічних і психологічних досліджень підліткам групи ризику властиві такі особистісні і поведінкові особливості:

- Відсутність цінностей, прийнятих у суспільстві (творчість, жага пізнання, активна діяльність). Вони переконані у своїй непотрібності в суспільстві, неможливості досягти в житті чогось самотужки, своїм розумом і талантом, посісти гідне місце серед однолітків, добитися матеріального благополуччя.

Серед цінностей у дітей групи ризику на першому місці – щасливе сімейне життя, на другому – матеріальне благополуччя, на третьому – здоров'я. У той же час ці цінності вважаються дітьми недоступними в житті. Висока мета у поєднанні з недосяжністю породжує внутрішній конфлікт, що стає одним з джерел стресу.

- Підвищений рівень тривожності, агресивності та імпульсивності. Націленість на активні пошуки форм самоствердження через «особливе», «цікаве» проведення часу, легке життя, прагнення одержувати від нього лише задоволення – «незвичайне», «ризиковане», «доросле» і т. п.

- Зміна спрямованості інтересів дітей – проведення вільного часу в під'їзді, на вулиці, подалі від будинку тощо, відчуття повної свободи (втеча з дому, подорожі, ситуації переживання ризику й т. п.).

- Психічна і соціальна незрілість, інфантильність, недостатнє засвоєння норм поведінки, постійна надлишкова залежність від інших, підлеглість, готовність слідувати за негативними лідерами.

Зазначені характерні особливості підлітків групи ризику постійно виявляються у діях – на заняттях, у вільний час, у родині, у компаніях друзів.

Уразливі підлітки – ті, які наражаються на ситуативний ризик і знаходяться в одному кроці від ризикованої поведінки.

Для підлітка характерні: реакція емансипації (тип поведінки, за допомогою якої підліток хоче вийти з-під опіки дорослих); реакція захоплення (захоплення в цей період дуже різноманітні: інтелектуально-естетичні, фізкультурно-спортивні, азартні, лідерські тощо); реакція групування з ровесниками (бажання належати до певної групи); реакція відмови (пасивно-оборонний тип реакції).

Більшість вчених, які досліджують специфічні особливості підлітковості, вважають однією з головних тенденцій цього етапу онтогенезу зниження інтенсивності та значущості спілкування з батьками і взагалі з усіма старшими за віком і зростання значущості спілкування зі своїми однолітками. Саме групи однолітків, або так звані «peer group», стають центром не тільки емоційного тяжіння, але й тим соціальним середовищем, де підліток може найбільш повно реалізувати себе, виконуючи нові соціальні ролі, відмінні від тих, що він має в сімейній структурі.

Саме це і може бути використано у роботі з підлітками групи ризику. Одним з визначень психотерапії є психологічний вплив на психіку, а через психіку на організм. Стосовно підлітків та молоді – це ті методи корективних та психотерапевтичних впливів, які відповідають психічному розвитку підлітка, послуговуються зрозумілою їй мовою і орієнтовані на ресурс. Оскільки в дітей та підлітків переважає образне мислення, то найефективнішими методами є групова, ігрова, арт-терапія, але усі вони повинні бути дотичними до основного виду діяльності молоді людини.

Ми у своїй роботі робимо акцент на груповій роботі. Майже чотири десятиліття тому Курт Левін говорив, що «легше змінити індивідів, зібраних у групу, аніж змінити кожного з них окремо». Стосовно молоді це, очевидно, надзвичайно актуально, оскільки в підлітковому та юнацькому віці люди найбільше потребують збиратись у групи задля вирішення багатьох проблем соціалізації, адаптації, ідентифікації. Тематику занять учасники наших груп пропонують самостійно, і, відповідно, активно її проговорюють разом з психологом.

Отже, це ефективний спосіб використання природної потреби молоді людини з метою психотерапевтичних впливів на неї. Група є чимось на кшталт мікрокосму, суспільством у мініатюрі, що відображає оточуючий світ і додає елемент реалізму в штучно створену взаємодію.

Потенційна перевага умов групи – це можливість отримати зворотній зв'язок і підтримку від людей, що мають спільні життєві та вікові проблеми чи переживання. В процесі групової взаємодії приходить прийняття цінностей та потреб інших. У групі молода людина почуває себе прийнятою і приймаючою, вона довіряє і їй довіряють, вона оточена турботою і співпереживанням, одержую допомогу і сама допомагає. Її реакції на інших членів групи і навпаки можуть полегшувати вирішення міжособистісних конфліктів поза групою.

Отже, у сприятливій та контрольованій обстановці підліткового клубу «Мурашник» молоді люди, які шукають підтримки, здатні здобути нові знання, уміння експериментувати з різними стилями відносин серед рівних собі партнерів. На відміну від індивідуальної роботи з психологом, таке середовище викликає своєрідне відчуття комфорту. Спостерігаючи, що відбувається під час групової взаємодії, учасники можуть ідентифікувати себе з іншими і використовувати сталий емоційний зв'язок при оцінці власних почуттів і поведінки.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОГО ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

Опановуючи іноземну мову, ми одночасно засвоюємо властивий відповідному народу образ світу, те чи інше світобачення крізь призму національної культури, одним з найважливіших компонентів якої (і засобом оволодіння якою) є мова. У методиці навчання мови багато пишеться про культурний компонент засвоєння мови, про міжкультурне навчання і т. д. Існують наукові напрямки, які взагалі трактують культуру через її відображення в національній мові (наприклад, лінгвокраїнознавство); розвивається і спеціальна дисципліна – культуролінгвістика або лінгвокультурологія.

Говорячи про мислення іноземною мовою, мають на увазі або його формально-динамічні особливості, або ж його зміст. До формально-динамічних особливостей мислення належать такі форми мислення, як поняття, судження та умовиводи, і такі розумові процеси, як порівняння, аналіз, синтез, узагальнення та інші. Міркування про те, що мислення у всіх народів однакове і що при навчанні іноземної мови не доводиться навчати учнів іншого мислення, може бути визнане правильним лише за тієї умови, що йдеться про формально-динамічні особливості мислення. Мислення будь-якого народу, відбувається незалежно від того, якою є його мова, характеризується тими ж самими формами і тими ж процесами, що властиві людському мисленню взагалі. У цьому сенсі, дійсно, логіка у всіх народів однакова й психологічні закономірності мислення теж однакові.

Дослідженню сутності та природи творчого мислення присвятили праці науковці, які визначають творче мислення як процес руйнування існуючого гештальту для побудови кращого або як уміння переструктурувати функціональні зв'язки старої системи знань (Е. Боно, А. Кестлер, В. Моляко); особливий вид мислення, результатом якого є створення якісно нового продукту (Дж. Гілфорд, Б. Кедров, О. Кульчицька); самовираження творчої особистості (М. Бахтін, М. Бердяєв, А. Камю, Ж. Сартр, С. Франк); результат взаємозв'язків між «Воно», «Я» і «Над-Я» (С. Алімова, Я. Пономарьов, Н. Роджерс, В. Роменець, Г. Сельє); процес розв'язання задач (Д. Богоявленська, М. Вертгеймер, Г. Воллес, Г. Гарднер, Л. Доценко, О. Лук, О. Тихоміров).

Справжнє володіння іноземною мовою виявляється можливим лише в тому випадку, коли схоплюється і засвоюється трохи інший спосіб мислення, коли навчаєшся мислити іноземною мовою.

Сприймання й розуміння мовлення є одним із двох основних моментів мовленнєвої діяльності, протилежних словесному вираженню власних думок.

Хоча в існуючій психологічній літературі ще немає загально визнаної диференціації цих понять і явищ, проте вважається за необхідне проводити певне розрізнення між сприйняттям мовлення і розумінням мовлення. Зазвичай сприймання витлумачується як суб'єктивне відображення предметів або явищ об'єктивного світу, зумовлене їхнім безпосереднім впливом на наші органи чуття. Отже, фізіологічно сприйняття припускає першосигнальну діяльність мозку (Артёмов В. А., 1999).

Що ж стосується розуміння, то воно – відображення зв'язків і стосунків, нерозривно пов'язане з мовою і мовленням, а тому завжди свідоме. Фізіологічно розуміння пояснюється діяльністю другої сигнальної системи. Психологічно розуміння характеризується осмисленням того, що сприймається, тому воно і виявляється завжди у формі словесного дискурсивно-логічного мислення.

При мовленнєвому спілкуванні значення, зміст мовлення розуміється, а мовна оболонка думок сприймається, при чому сприймання мовлення має неусвідомлено-інтуїтивний характер, а розуміння відповідних думок свідомо-дискурсивний.

Особи, які погано або зовсім не володіють іноземною мовою, при читанні іноземного тексту не в змозі відразу усвідомити його зміст і тому змушені піддавати прочитаний текст спершу лексико-граматичному аналізу, а потім і перекладу рідною мовою. Але в такому випадку не зміст, а саме мовна оболонка робиться об'єктом свідомо-дискурсивного розуміння. Що ж стосується змісту, то він в такому випадку звичайно не розуміється; розуміється не іншомовний текст, а його переклад.

Особи, що добре володіють іноземною мовою, тобто користуються нею без посередництва рідної мови, при читанні іноземного тексту відразу ж розуміють його смисл, але в цей час вони не усвідомлюють особливостей мовної оболонки. Отже, ніякої істотної психологічної різниці між сприйманням і розумінням мовлення рідною мовою і сприйманням та розумінням мовлення іноземною мовою немає і не може бути. І в тому, і в іншому випадку чуттєво сприймається мовна оболонка думок і дискурсивно-логічно розуміється зміст мовлення. Інтуїтивне ж розуміння мовлення іноземною мовою так само неможливе, як неможливе воно й рідною мовою (Ахутина Т. В., 2000).

Коли говорять, що учні повинні розуміти іноземні тексти логічно, то виявляється, що це розуміння зводиться до розуміння лише мовної оболонки, що із психологічної точки зору в такому розумінні зовсім не потрібно (при практичному володінні мовою). Спостереження на уроках іноземної мови свідчать про те, що учні дійсно бувають часто привчені лише до дискурсивного розуміння іноземних текстів, коли усвідомленню піддаються насамперед лексико-граматичні особливості тексту, а значеннєвий зміст тексту розуміється лише в перекладі його рідною мовою.

Психологічно ж читання без розуміння не є читанням, тому що основна мета і його основний зміст полягає саме в тому, щоб зрозуміти що читається, а не в тому, щоб правильно сприйняти мовну оболонку.

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

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

Не всі вчені поділяють думку про домінуючу роль природжених здібностей у творчому самовиявленні індивідуума. За висновками досліджень звичайна людина відрізняється від відомих особистостей не відсутністю творчих можливостей, а здатністю їх виявляти, підтримувати і реалізовувати. Тому правомірним є питання про створення сприятливих умов для розкриття творчого потенціалу кожної людини.

Творче мислення у будь-якій діяльності залежить від суб'єктивних якостей особистості. Серед них виділимо: творчу уяву, що робить її необхідною умовою професійної творчості, розвиненість інтелекту, яка спонукає людину до розміркування, упорядкування знань, пошуку і аргументації власного рішення існуючої (можливої) виробничої проблеми, відкритість новому у пізнанні (когнітивна відкритість) як ставлення спеціаліста до нової інформації, досвіду, легкість у сприйнятті нових ідей, професійний кругозір, що визначає його здатність до саморефлексії фахових знань, діяльності, раціоналізації або пропозиції оригінальних ідей тощо.

Хоча на сьогодні в науковій теорії та практиці ще не існує однозначного розуміння природи творчого мислення і постійно здійснюється пошук його проявів та нових шляхів формування, однак усі погоджуються із його змістовою характеристикою, зокрема: швидкістю, оригінальністю, гнучкістю, глибиною, нетривіальністю і здатністю до трансформації. Вище зазначене дало можливість розглядати творче мислення як інтегративну єдність когнітивних процесів та інтелектуальних здібностей, яка визначає гнучкість, оригінальність і продуктивність мислення під час оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю.

Мигалина З. І.

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-МІГРАНТІВ В ШКОЛАХ США

Міграційні процеси впродовж останніх десятиріч набули значного розповсюдження в світі. Зовнішня і внутрішня міграція населення зумовлена різними чинниками (політичні, економічні, воєнні дії та ін.). Серед мігрантів значна кількість дітей і підлітків, які важко адаптуються в новому середовищі. Міграційні процеси призводять до виникнення цілого комплексу проблем у дітей, які характеризуються певною специфікою і які вимагають свого детального та невідкладного вирішення. Найважливішими серед них є: психологічні стреси, пов'язані з вимушеною зміною місця проживання (підлітки, в силу своєї залежності від дорослих, завжди є вимушеними мігрантами) і порушенням структури звичних культурно-комунікативних, родинно-сімейних, природно-територіальних та інших зв'язків; криза ідентичності, неузгодженість в системі цінностей і соціальних норм; загальна незадоволеність різними сторонами життєдіяльності і самим собою; труднощі пристосування до вимог системи середньої, середньої спеціальної або вищої освіти; труднощі адаптації до нового середовища спілкування, і як наслідок нерідко виникнення стану відчуженості, тривожності, психічної напруги й агресивності, підвищеної конфліктності та ін.

Значний досвід роботи з дітьми-мігрантами є в США. Це країна, яка традиційно вважається країною мігрантів. Згідно з дослідженнями американських учених, найважливішою умовою ефективності адаптаційного процесу дітей-мігрантів є максимальне задоволення актуальних потреб, серед яких найбільше значення набувають потреби в: почутті спільності, спілкуванні, хороших взаєминах, приналежності до певної групи, отриманні знань, самореалізації, можливості бути самим собою, соціально-психологічної захищеності, впевненості в майбутньому, матеріальному благополуччі, сприятливих умовах проживання. Серед багатьох об'єктивних факторів, що впливають на процес соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів в нове соціокультурне середовище, особливе значення має школа як інститут соціалізації. Саме школа, яка є специфічним полікультурним освітнім середовищем, є можливість створити всі умови для ефективності процесу соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів при організації відповідної допомоги та психологічної підтримки (Nieto S., 2000; Walqui A., 2000; Jacoby T., 2004).

Все вищесказане актуалізує проблему організації в шкільному середовищі психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації підлітків-мігрантів, який є складною соціально-психологічною та педагогічною діяльністю, що охоплює весь освітній процес (навчання, виховання і розвиток), виступає єдиною психолого-педагогічною системою, що включає в себе об'єкт і суб'єкт, її цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний і оціночно-результативний компоненти. Це цілеспрямований, спланований і особливим чином організований освітньо-виховний процес, спрямований на створення необхідних умов, що сприяють повноцінній самореалізації особистості та її інтеграції в соціумі. Це напрямок, де психологія та педагогіка інтегруються, виступаючи, як система дій, доповнюючи зусилля одна одної у вирішенні загального завдання. Вирішення такого завдання також вимагає реалізації комплексного підходу на основі синтезу даних інших наук: культурології, етнології, релігієзнавства та соціології.

Організація роботи з мігрантами і створення умов для їх успішної інтеграції – це завдання, оптимальне вирішення якого можливе при спільних зусиллях широких верств громадськості та участі фахівців. Необхідний такий підхід до вирішення проблем адаптації підлітків-мігрантів, що поєднає зусилля педагогів і шкільних психологів, адміністрації шкіл, департаментів освіти, соціальних, психологічних та інших служб. Розробка системи супроводу мігрантів з моменту прийняття рішення про еміграцію і протягом усього періоду соціокультурної, соціально-психологічної адаптації передбачає комплексний підхід, що включає науково-дослідні проекти в області крос-культурної психології, освітні програми, спрямовані на підготовку фахівців в галузі психології міграції, а також організацію практичної допомоги мігрантам (правовий та психологічний супровід, соціальна підтримка).

Надзвичайно актуальною стає проблема адаптації дітей і підлітків з сімей мігрантів в системі освіти, оскільки саме система освіти є ключовим інститутом соціокультурної, соціально-психологічної адаптації та зниження ризиків соціальної безпеки регіону в цілому. Успішної адаптації дітей і підлітків з сімей мігрантів ефективно сприяють спеціально розроблені психолого-

педагогічні програми, що реалізуються в освітніх установах. Ефективність таких програм визначається поєднанням спеціальних технологій, спрямованих на роботу не тільки з дітьми і підлітками із сімей мігрантів, а й з іншими дітьми, які навчаються в навчальному закладі, а також з педагогічними колективами. Тому так важлива організація психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації дітей і підлітків з сімей мігрантів в освітніх установах.

Психолого-педагогічний супровід процесу адаптації підлітків з сімей мігрантів повинен містити програми, націлені на створення в навчальному закладі толерантного розвиваючого простору, що включає вплив на освітнє середовище, оточення підлітка (однолітків, батьків, вчителів), а також на нього самого. Результатом цього має стати збереження і розвиток психологічного здоров'я підлітків як одного з компонентів соціальної компетентності, показника успішної адаптації. Особливе значення слід надавати навчання підлітків конструктивним формам взаємодії на тому етапі, коли агресивні реакції на оточуючих сприймаються ними як нормальні і прийнятні. Вивчення специфіки підліткової агресії тільки підтверджує необхідність втручання фахівців з формування толерантних установок у виховний процес в означений віковий період.

Виокремлення такої детермінанти збереження психологічного здоров'я, як толерантна свідомість, дозволило визначити вектори психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації підлітків-мігрантів: адаптація в системі суспільних відносин і особистісний ріст; формування стійкого позитивного досвіду взаємовідносин і взаємодії; організація соціального середовища, в якому забезпечується створення сприятливих психолого-педагогічних умов формування мотивації на соціально-психологічну адаптацію, толерантні міжособистісні взаємини; стимулювання особистісних змін; корекції конкретних форм поведінки, що відхиляється; створення умов для особистісних змін.

Для вирішення цих завдань повинні бути об'єднані зусилля всіх державних і громадських інститутів, в першу чергу, сім'ї та системи освіти, з метою створення толерантного розвиваючого простору, спрямованість зусиль на гуманізацію всього суспільства, а також підвищення соціальної відповідальності всіх у забезпеченні гуманності. Формування міжнаціонального толерантного середовища, в яке потрапляють підлітки з сімей мігрантів, є основою у вирішенні проблеми адаптації підлітків-мігрантів. Таким чином, психолого-педагогічний супровід процесу адаптації підлітків-мігрантів кінцевою метою вбачає формування і розвиток у підлітків соціальної компетентності, толерантності, що зумовлює, формування відповідальності; емоційної саморегуляції; навичок конструктивної взаємодії; адекватної самооцінки, узгодженої з потребою в досягненні; мотивації досягнення успіху; конструктивної поведінки в життєвих труднощах

Організація психолого-педагогічного супроводу процесу соціально-психологічної адаптації, що забезпечує швидке і повне подолання негативних наслідків «культурного шоку», проходження кризи ідентичності, яка настає в результаті крос-культурного переміщення є ефективним інструментом сприяння адаптації підлітків-мігрантів до нової ситуації в соціокультурному середовищі.

Саме в школі, що є вирішальним полікультурним освітнім середовищем, існує можливість створити всі умови для забезпечення ефективності процесу соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів при організації відповідної допомоги та психологічної підтримки, яка може мати особистісну орієнтацію (робота психолога з дітьми), а може відноситися до умов, в яких здійснюється життєдіяльність (навчально-виховна діяльність), тобто створення толерантного середовища.

Як свідчать результати проведених американськими вченими досліджень, ефективним інструментом сприяння соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів є спеціально створене толерантне розвиваюче освітнє середовище, організоване з урахуванням специфіки соціальних проблем і психологічного стану підлітків-мігрантів, яке сприяє нівелюванню виникаючих проблем соціокультурної адаптації, інтеграції підлітків-мігрантів до приймаючого співтовариства, проблем, пов'язаних з формуванням ідентичності в інший соціокультурний соціум (Lee S. M., 2001; Levin S., 2003).

Процес соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів до нового соціокультурного середовища відбувається через подолання наслідків кризи ідентичності і змін в мотиваційній сфері; усвідомлення і зняття негативних проєкцій; формування стійкої толерантної свідомості; розширення набутого досвіду, подолання культурних бар'єрів та наслідків культурного шоку; створення колективу-команди (основу діяльності якої складають: рівноправність, рівні

можливості; взаємоповага, доброзичливе і терпиме ставлення; співпраця і солідарність у вирішенні спільних проблем; охоплення подіями громадського характеру якомога більшої кількості людей, позитивна лексика), центром якої є співпраця, співтворчість, співпереживання.

Найбільш дієвим інструментом підвищення ефективності цього процесу, профілактики ксенофобії, мігрантофобії, екстремістської поведінки, дезаптації є поєднання соціально-психологічних тренінгових програм; загальних психолого-педагогічних і спеціальних методів, прийомів; залучення коштів, спрямованих на роботу не тільки з дітьми і підлітками із сімей мігрантів, але й з іншими дітьми, які навчаються в навчальному закладі, а також з педагогічними колективами.

Основними акцентами психолого-педагогічної роботи є: особистість підлітка-мігранта (в її динамічному аспекті) – головний показник ефективності процесу соціально-педагогічної адаптації; дитячий колектив (створення команди – найважливіше завдання психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації, умова успішної інтеграції підлітка-мігранта в нову соціокультурну реальність); організація зовнішньої діяльності в процесі соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів. Основні вектори програми психолого-педагогічного супроводу процесу соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів до умов нового соціокультурного середовища: досягнення стійкого високого рівня психологічного здоров'я, зрілості особистості; формування соціальної компетентності, толерантності як інтегральної якості особистості підлітків (ці вектори односпрямовані, а компоненти складають систему, вони взаємопов'язані, взаємозалежні).

Соціально-педагогічні проблеми дітей мігрантів також вирішуються шляхом створення спеціальних центрів дозвілля, різних освітніх установ і закладів для дітей мігрантів, які допомагають їм в адаптації до культури і мови країни і одночасно збереженні рідних культурних традицій.

Американський досвід психолого-педагогічного супроводу адаптації дітей-мігрантів є актуальним і для України. Проте зауважимо, що психологічна служба, яка покликана надавати допомогу і підтримку дітям і підліткам з сімей мігрантів, сьогодні зазнає значних труднощів. Ці труднощі пов'язані з не усталеною організаційною структурою установ, недоліками їх кадрового забезпечення, недостатньою розробленістю наукового обґрунтування діяльності психолога, педагога з даним контингентом дітей і батьків.

Михайлов А. Р., Джигун Л. М.

Хмельницький національний університет

ПРОБЛЕМА СТАВЛЕННЯ ЛЮДЕЙ ДО ВЛАСНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В УКРАЇНІ

Люди вже давно зрозуміли, що ставлення до власних проблем сильно впливає на їх протікання, зокрема це стосується хвороб, як фізичних, так психічних і психологічних.

Важливо пам'ятати, що психологія – це галузь де важлива кожна деталь, а уявлення про психологічні проблеми та психологів в цілому можуть вплинути на результат роботи з клієнтом. Дана концепція схожа з ідеєю про ставлення хворого до власної хвороби (Лічко О. Є., 1980) виокремлює тринадцять типів: гармонічний, тривожний, іпохондричний, меланхолійний, апатичний, неврастенічний, obsесивно-фобічний, сенситивний, егоцентричний, ейфоричний, анозогностичний, ергопатичний, параноїдальний – всі вони впливають на виконання рекомендацій лікаря, психологічний стан людини в процесі лікування та взаємини з оточуючими, тобто маючи певний стереотип про лікарів та хвороби людина може одужати швидше і легше, або довше і важче, травмуючи себе більше в певних аспектах. Також за О. Є. Лічко типи ставлення до хвороби належать до трьох блоків:

1) соціальна адаптація не порушена (гармонічний, ергопатичний та анозогностичний типи ставлення до хвороби);

2) інтрапсихічно спрямований тип реагування (тривожний, іпохондричний, неврастенічний, меланхолійний, апатичний типи ставлення до хвороби);

3) інтерпсихічно спрямований тип реагування (сенситивний, егоцентричний, параноїдальний, дисфоричний типи ставлення до хвороби).

Перший блок людей найкраще переживає процес лікування, дослухається до рекомендацій лікаря. Другий та третій блок – це люди, що сильно страждають через хворобу, відмовляються, або відкладають момент звернення до лікаря, та не завжди адекватно сприймають інструкції та рекомендації. Практика показує, що така класифікація часто і уявленнями психологів про клієнтів, їх ставлення до себе та власних психологічних проблем. Є один аспект, який варто розглянути детальніше – це готовність до психологічної допомоги. Психологічну готовність до прийняття допомоги ми визначаємо як актуально виявлений стан особистості, виражений у наявності в неї активного бажання змінити ситуацію, вирішивши проблему, що виникла, і у позитивному ставленні до запропонованої допомоги. Безумовно, рівень готовності до прийняття психологічної допомоги, очікування відносно її результатів залежать від розвитку самосвідомості особистості, її інтелектуальних, емоційних, вольових, характерологічних, вікових і статевих особливостей. Т. Титаренко зазначає, що кожна особистість перебуває у стресовій ситуації, оскільки щоденна психологічна травматизація життя неодноразово пропонує їй несподіванки, до яких необхідно бути готовими та рішучими. Саме життєві труднощі спонукають молоду людину до надання допомоги собі та іншим. У життєвому вимірі, з точки зору вченої, ми постійно переглядаємо свої смаки, погляди, звички, і здійснюємо ревізію особистісних цінностей. Незважаючи на це, в особистості можуть виникати внутрішні конфлікти, що спровоковані непорозуміннями з батьками, друзями, найдорожчою людиною. Всупереч цьому виникають і нереалізовані бажання особистості, що викликають стан внутрішнього розладу, збентеженості, незадоволеності рисами свого характеру, які негативно впливають на міжособистісні взаємини. Так, особистість стає дратівливою, вередує, дозволяє собі уїдливі зауваження або замикається у собі, вірніше не прагне приділити увагу найближчому оточенню (друзям, одноліткам, однокласникам) (Москалець В. П., 2014).

Отже на готовність людини до прийняття психологічної допомоги впливає безліч факторів, що в подальшому і впливають на ефективність роботи з клієнтом. Інформованість клієнта про деякі особливості роботи психолога може заохотити співпраці з ним і до роботи над собою.

Дана стаття створена з метою підняти питання готовності українців до роботи із власними психологічними проблемами. Нажаль, переважна більшість українці рідко звертаються до психолога, за різними даними близько 15 % населення хоча б раз відвідували кабінет психолога, переважна більшість з яких – це школярі, для цього є дві основні причини: національний менталітет (українці, зазвичай, звертаються за допомогою лише у критичний момент, також низька готовність до прийняття допомоги) та порівняно низький рівень життя, багато людей не може собі дозволити послуги психолога.

На нашу думку, в Україні варто підвищувати доступність та якість психологічних послуг шляхом впровадження психологічної служби на підприємствах де ціна за послуги психолога буде знижена за рахунок підприємства, що підвищить продуктивність працівників, також інформувати людей про вплив психологічних проблем на фізичне здоров'я, адже люди в Україні не звикли слідкувати за власним здоров'ям через те, що основною задачею є власне виживання та годування власної сім'ї, про це я писав своїй роботі «Формування української національної ідеї, як напрямку розвитку українського суспільства».

Висновки:

1. Ставлення до власних хвороб та проблем у людей різне, воно часто прописане характером та засвоєними стереотипи, також це впливає на процес лікування (терапії).

2. Важливим фактором, що впливає на психологічне та фізичне здоров'я людини – це готовність до прийняття допомоги. Є багато людей, що закриваються від інших, заперечують власні проблеми, попри об'єктивну шкоду собі та оточуючим, або ж надто драматизують власні недуги.

3. В Україні варто проводити роботу з оптимізації, адже багато людей не готові, або не можуть отримати психологічну допомогу через психологічні, або фінансові обмеження.

4. Оптимізація та впровадження психологічної служби на підприємствах в перспективі можуть покращити працездатність працівників та збільшення продуктивності.

Міхеєва Л. В.

Хмельницький національний університет

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОГО БУЛІНГУ

Сьогодні серед учнівської молоді надзвичайно загострилася проблема насильства, здійснюваного самими дітьми одне до одного. Це спричинено насамперед нестабільною ситуацією в суспільстві: криза сучасної сім'ї, низький соціальний статус, безробіття, нав'язування ідеології споживання, відмова суспільства від одних моральних цінностей та перехід до нових орієнтирів – все це є чи не найголовнішими чинниками, що сприяють процесу віктимізації учнівської молоді. Сучасні учні можуть спостерігати за подіями в країні та певним чином приміряти на себе моделі поведінки дорослих для вирішення своїх проблем та непорозумінь. Все частіше стає відомо про випадки агресивних та жорстоких з'ясування стосунків у шкільних учнівських колективах, хоча цю проблему з тих чи інших причин намагаються замовчувати, не афішувати випадки знущань, її не прийнято обговорювати. За таких умов проблему не усувають, а навпаки, вона набуває більших обсягів жорстокості.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні соціально-психологічних аспектів булінгу, розробці профілактичних заходів щодо попередження даного явища в учнівському колективі.

Виклад основного матеріалу. За результатами дослідження, проведеного ЮНІСЕФ у 2017 році в Україні серед дітей віком від 11 до 17 років, виявлено, що 67 % учнів стикалися з проблемою булінгу (цькування). Такі показники вказують на те, що у виховній роботі закладів освіти є значні прогалини, що профілактика ситуацій насилля, булінгу, мобінгу є неефективною, недостатньою, а отже, превентивна робота у сучасній національній українській школі потребує перезавантаження, оновлення.

Булінг – це соціальна проблема всього світу протягом останніх ста років, однак вона ще й досі не вивчена. Перші публікації в Україні з'явилися в 2005 р. Уперше явище мобінгу (to mob – англ. нападати юрбою) описано на початку 80-х рр. ХХ ст. німецьким фахівцем у галузі індустріальної психології Х. Лейманном. Норвезький учений Д. Ольвеус запропонував термін «булінг» і визначив дане явище в шкільному колективі як ситуацію, в якій учень неодноразово, тривалий час, стає об'єктом негативних дій та нападів з боку одного чи кількох учнів. Д. Ольвеус стверджував, що булінг включає три важливі компоненти: агресивну поведінку, що містить в собі небажані, негативні дії; довготривале та систематичне явище; характеризується нерівністю влади або сили. Булінг (від. англ. «to bully» – задиратися, знущатися, змушувати погрозами) – це повторювальні, свідомі, навмисні та обдумані дії з наміром нашкодити, викликати страх шляхом погрози подальшою агресією (Olweus D., 2001). За сферами виникнення розрізняють: булінг у школі; булінг на робочому місці (мобінг); булінг в армії («дідовщина»); кібербулінг (насилля в інформаційному просторі).

За результатами досліджень у психолого-педагогічній літературі описані типи учасників шкільного насильства: «булери» – це діти, які мають статус ізольованих чи знехтуваних у групі, які невпевнені та незадоволені собою, з неадекватно завищеною самооцінкою; готові до агресивних дій щодо інших; енергійні та намагаються верховодити над оточуючими, прагнуть підпорядкувати собі інших учнів; імпульсивні, легко сердяться, часто перебувають у напруженні або мають пригнічений стан; не дотримуються норм і правил; з низьким рівнем тривожності; «жертви булінгу» мають високий рівень тривожності, невірноважену поведінку, низьку самооцінку, середній та високий рівні самоконтролю, є чутливими, стриманими, емоційно нестабільними, некомунікабельними, з низьким рівнем схильності до агресивної поведінки. «Спостерігачі» мають середній рівень тривожності, адекватну самооцінку, невелику схильність до агресії, за статусом у групі є лідерами та такими учнями, яким однолітки надають перевагу.

Проаналізувавши наукові доробки науковців, вважаємо, що під шкільний булінг – це специфічна форма агресивної поведінки, котра може бути описана в ситуації, коли учень повторно чи постійно зазнає негативних дій з боку однієї чи більше осіб.

У результаті аналізу праць науковців, які займалися даною проблематикою, ми виявили, що розрізняють такі види шкільного булінгу:

1) фізичний шкільний булінг – агресивне фізичне залякування, яке полягає у багаторазово повторюваних ударах, стусанах, штовханнях, підніжках, зачіпаннях, бійках, ляпасах, пошкодженні та знищенні одягу та особистих речей жертви тощо;

2) психологічний шкільний булінг – насильство, яке пов'язане з дією на психіку, що завдає психологічної травми. Розрізняють:

– вербальний психологічний шкільний булінг – залякування чи глузування за допомогою слів, яке включає постійні образи, погрози й зневажливі коментарі (щодо зовнішнього вигляду, релігії, етнічної приналежності, інвалідності, особливостей стилю одягу, поведінки тощо), погрози зашкодити;

– соціальний психологічний шкільний булінг – булінг стосунків, який є феноменом соціального вигнання, коли окремих дітей однолітки: не визнають або ігнорують – тактика ізоляції, бойкоту (не допускають до ігор, вечірок тощо), або вони стають жертвами чуток чи інших форм публічного приниження й осоромлювання;

3) кібербулінг – приниження за допомогою мобільних телефонів, Інтернету, інших електронних пристроїв. Діти створюють веб-сторінки та сайти, де можуть вільно спілкуватися, коментувати, ображаючи інших, поширювати плітки, фотографії особистого характеру та іншу інформацію; також агресори відсилають електронні листи та повідомлення своїм жертвам, у яких їх всіляко принижують. У такому просторі не існує жодних захисних для жертви бар'єрів – ані часових, ані просторових, тому швидко, лише натисканням кнопки, образлива інформація поширюється серед тисяч людей (Барліт А. Ю., 2012).

Як показує практика, форми булінгу можуть бути різними, починаючи від кепкування з приводу зовнішнього вигляду та закінчуючи бойкотом та ігноруванням. Так, лише за 2017-2018 р. в Україні було здійснено кілька резонансних випадків булінгу, про які стало відомо завдяки засобам масової інформації (ЗМІ). Наприклад, у грудні 2017 р. у стінах ліцею податкової та рекламної справи № 21, м. Києва однокласники побили школяра, зламавши йому хребта. У серпні 2018 р. в Одесі групою дівчат було жорстоко побито школярку через ревності до хлопця. У жовтні 2018 р. у с. Чернобай Черкаської області у стінах школи однокласники жорстоко побили третьокласника, після чого дитина впала в кому. Інший випадок відбувся у листопаді 2018 р. у с. Бердянка Харківської області, де відбулась масова бійка, яку спровокувала шестикласниця. У цьому ж місяці в м. Дніпро 15-річна дівчинка била іншу на очах ровесників, а потім змусила її стати навколішки. Присутні все фільмували на відео, супроводжували побиття жартами та заохочуванням до нових ударів. На жаль, в Україні відсутня офіційна статистика від уповноважених органів державної влади щодо зафіксованих випадків булінгу та його наслідків в учнівському середовищі. Тому реальна кількість таких проявів дитячої агресії залишається невідомою. Проте, сам факт того, що безпосередніми учасниками цих трагічних подій стають діти, свідчить, що більше ігнорувати існування булінгу в закладах освіти неможливо. У зв'язку з цим, у грудні 2018 р. Верховною Радою України було прийнято Закон «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії боулінгу» № 8584, за яким встановлюється спеціальний вид відповідальності за вчинення булінгу, що передбачає накладання штрафу від 20 до 50 неоподатковуваних мінімумів доходів громадян, а в разі повторного вчинення – від 100 до 200 неоподатковуваних мінімумів доходів громадян. Окрім того, Законом «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії боулінгу» № 8584 передбачена відповідальність і за приховування випадків булінгу педагогічними, науково-педагогічними, науковими працівниками, керівниками або засновниками закладу освіти, що тягнучиме за собою накладення штрафу від 50 до 100 неоподатковуваних мінімумів доходів громадян. Крім того, Кодекс України про адміністративні правопорушення та Закон України «Про освіту» доповнені відповідними статтями.

Причинами, що впливають на агресивну поведінку дітей є: культ насильства в сім'ї, негативний вплив ЗМІ, низький рівень виховання, гіпер- та гіпоопікування, комп'ютерні ігри, особистісні якості.

З метою виявлення видів шкільного цькування та ступеня його поширення, у загальноосвітніх закладах Хмельниччини було проведено опитування школярів 8-9 класів віком від 14 до 15 років методом анонімного анкетування. У результаті аналізу емпіричних даних за анонімною анкетною булінгу для школярів було отримано такі результати. Понад 75 % респондентів зазначили, що проблема булінгу є поширеною в їхньому навчальному закладі. Більше 75 % школярів вважають, що в їхньому закладі найбільш поширеним є саме психологічний булінг. Результати дослідження показують, що ця проблема є актуальною й адміністрації школи потрібно змінити своє ставлення до даного явища та посприяти його вирішенню. Підрахунки виявили, що свідками шкільного насильства хоча б один раз були 50 % опитуваних. 60 % школярів, зазнавши булінгу, замовчували цю проблему. Представлені статистичні дані

підтверджують думку про те, що булінг – явище глобальне та масове. Серед тих школярів, які зізналися, що стали жертвами булінгу, за допомогою до батьків зверталися 40 % учнів, до друзів 20 % і лише 10 % повідомляли вчителям. На запитання анкети «Хто на Вашу думку здатний припинити булінг?» 65 % респондентів відповіли, що це школярі їхнього класу та школи. Тобто більше половини опитуваних упевненні, що дане явище може бути припинено без втручання педагогів, психологів, батьків та інших фахівців. Спираючись на ці дані можна констатувати, що важливим завданням сучасної загальноосвітньої школи є визнання існування проблеми булінгу та створення відповідного середовища в освітній установі для профілактики та боротьби з негативними соціально-педагогічними та психологічними наслідками цього явища.

З метою попередження та вирішення проблеми шкільного булінгу пропонуємо наступні профілактичні заходи:

1) класним керівникам стежити за психологічною ситуацією взаємовідносин, що складаються у їхніх класах і своєчасно на них реагувати та звернути увагу на такі поведінкові ознаки: когось з дітей затискають у кутку приміщення, коли дорослий підходить до групки дітей вони, замовкають, розбігаються, різко змінюють діяльність (можуть обійняти «жертву», начебто все в порядку), один з учнів не обирається іншими (ізольований), весь клас сміється над одним і тим же учнем, використовують образливі прізвиська, школярі бояться зайти до туалету, після уроків не розходяться, когось чекають біля школи;

2) педагогічним працівникам у процесі навчально-виховної роботи використовувати різноманітні методи роботи для профілактики шкільного булінгу: робота з художніми творами, які торкаються проблеми цькування; перегляд кінострічок відповідної спрямованості та проведення спільного обговорення переглянутого; написання творів (есе) на тему булінгу тощо;

3) налаштовувати учнів класу на створення довірливих стосунків між класним керівником та іншими працівниками школи (вчителі, психолог);

4) створити спеціальні курси для класних керівників, на яких психологи будуть надавати повний спектр інформації задля попередження проблеми шкільного булінгу;

5) проводити уроки з елементами тренінгових занять та застосуванням колективного підходу щодо роботи з учнями;

6) розробити профілактичні програми, які сприятимуть покращенню комунікативних навичок, профілактиці асоціальної поведінки з основами правових знань, спрямованих для групових занять з учнями та дорослими (педагогічні працівники, батьки);

7) привернути увагу батьків до проблеми шкільного насильства та сприяти їх психолого-педагогічній грамотності, обізнаності у питаннях виховання: забезпечити підтримку батьків, які мають проблеми особистісного, соціального, виховного плану; активізувати виховну функцію сім'ї шляхом залучення батьків до оволодіння знаннями, уміннями та навичками, необхідними для розуміння своєї ролі у вихованні дітей; встановлювати й розвивати стосунки на основі взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги між старшими і молодшими членами сімей.

Висновки. Таким чином, шкільний булінг – гостра соціально-психологічна проблема, що потребує подальшого вивчення та вирішення на всіх рівнях за такими напрямками: робота з батьками (відповідальне батьківство) щодо забезпечення створення сприятливого сімейного середовища для розвитку дитини; фахова психологічна допомога в умовах школи (батькам, учителям, учням); педагогічна діяльність, що передбачає особистісно-орієнтований підхід до навчання й виховання.

Москалюк О. І.

Хмельницький національний університет

САМОВИХОВАННЯ ТА САМОНАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Зміни, які відбуваються у соціальному, політичному, духовному та економічному житті суспільства, загострили потребу в особистості, яка здатна свідомо та активно визначати спосіб свого життя, нести відповідальність за результати дій і вчинків, чітко визначатись у напрямках розвитку та вдосконалення. Лише зовнішніми впливами, до яких належать навчання і виховання, цього досягнути важко. У цьому процесі необхідно опиратися на внутрішні механізми розвитку особистості.

Важливими факторами формування особистості є самовиховання та самонавчання, які спрямовані на свідому діяльність людини, на вироблення, удосконалення або зміну нею своїх якостей відповідно до соціальних та індивідуальних цінностей, орієнтацій, інтересів, що формуються під впливом умов життя і виховання. Завдяки самовихованню та самонавчанню забезпечується усвідомлене сприйняття зовнішніх регулюючих факторів, а особистість стає активним суб'єктом свого творення.

Питання самовиховання та самонавчання були предметом прямої або опосередкованої уваги багатьох філософів, письменників, педагогів та відомих громадських діячів. Теоретичні розробки і методичні рекомендації, присвячені даній проблемі, висвітлювалися у наукових публікаціях та спадщині Платона, М. Ф. Квінтіліана, Т. Мора, Я. А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Г. С. Сковороди, К. Д. Ушинського, Лесі Українки, А. С. Макаренка та ін. У педагогічній теорії та практиці проблему самовиховання досліджували В. М. Галузінський, О. Г. Ковальов, Я. І. Колдунов, О. І. Кочетов, Л. І. Рувінський, М. І. Сметанський, В. О. Сухомлинський, Л. О. Ярова та ін.

Досвід навчально-вихованої діяльності у ВНЗ переконує, що ефективно вирішувати питання підготовки молодих людей до життя та професійної діяльності можна лише за активної участі у цьому процесі самих студентів, тобто самовдосконалення. Студенти, освіта яких обмежується лише рівнем знань, умінь та навичок, розуміють та знають, як слід поступати у тій чи іншій ситуації, і тоді, коли за ними спостерігають, робити «так як треба», згідно із зовнішніми вимогами. Але, якщо це не співпадає з їхніми особистісними світоглядними орієнтирами, внутрішньою позицією, поза тиском зовнішніх вимог вони поводитимуться по-іншому.

Під час спостереження за студентами досить непросто визначити, чим вони керуються у своїх вчинках – зовнішніми вимогами чи внутрішніми потребами поводитися саме так. Встановити це можна тільки у критичних ситуаціях, які вимагають альтернативного вибору того чи іншого варіанта поведінки. Як зазначає І. Д. Бех, у процесі становлення особистості як суб'єкта суспільно значущої поведінки вона обов'язково потрапляє в різні проблемні ситуації, які ускладнюють процес її виховання та самовиховання (Бех І. Д., 2006).

Враховуючи це, треба мати на увазі два аспекти виховання: зовнішній, який відбувається у процесі взаємодії викладача та студента і спрямований на підготовку до соціального спілкування, та внутрішній, який пов'язаний із становленням світоглядної позиції особистості – результат її самостійної психічної діяльності, зумовленої інтелектуальним, емоційно-оціночним та практично-пізнавальним досвідом. Цей процес менше залежить від педагогічного впливу і за своєю сутністю є скоріше не вихованням, а самовихованням студента.

Найважливішою умовою успішного самовиховання кожного є розуміння ним своєї неповторності та індивідуальності. Психолог Б. Г. Ананьєв відзначав: «Індивідуальність – це і предмет виховання і його умова, а найбільше його продукт. У педагогічному досвіді одиничне в смислі індивідуальності є унікальним явищем, оскільки воно має власний внутрішній світ, самосвідомість і саморегуляцію, що є діючим організатором поведінки «Я» (Ананьєв Б. Г., 1980). Індивідуальність є тією своєрідністю психіки особистості індивіда, її неповторністю, що проявляється в рисах темпераменту, характеру, в емоційній і вольовій сферах, в інтересах, потребах, здібностях людини.

Варто зазначити, що людина завжди має певне уявлення про власні якості та їх відповідність довколишньому середовищу свого функціонування. Водночас вона зорієнтована на самовдосконалення, на те, щоб стати сильнішою, розумнішою, добрішою і т. д. Всі ці уявлення становлять реальні або ідеальні моделі власного «Я», довколишнього середовища, свого соціального місця у ньому. Те, чого людина бажає, є ідеальною моделлю, тим результатом, якого можна досягнути тільки за певних зусиль. Оскільки ця модель є орієнтиром розвитку студента, завдання виховання полягають у формуванні особистісних уявлень про неї (модель), у стимулюванні потреби її реалізації, у поясненні, як це зробити, а завдання самовиховання спрямовуються на прийняття означеної моделі як образу свого ідеального «Я» та формування установок на здійснення відповідної діяльності. Серед засобів самовиховання вагоме значення має конкретний образ, який студент обрав за свій ідеал і який він хоче наслідувати.

У студентському віці під впливом самовиховання свідомість набуває таких якостей як *системність, узагальненість, дієвість*. Наприклад, системність свідомості виховується такими засобами як науково-популярна та енциклопедична література. Узагальненість свідомості формується за допомогою засобів конкретизації, системи явищ тощо. Дієвість свідомості утворюється в результаті багаторазового використання теоретичних уявлень при вирішенні різноманітних життєвих проблем.

За рахунок самовиховання молода людина продовжує розвиватися, набуваючи таких нових рис як антиципація, рефлексія і асиміляція. Завдяки рефлексії свідомість аналізує особистісні якості, виявляє «дефекти» минулого. У самовиховній рефлексії велику роль відіграє приклад авторитету, класична художня література та логічні засоби самоаналізу. Антиципація, як здатність свідомості передбачати наслідки планових дій до їх здійснення, ще на етапі підготовки, формується засобами логічного аналізу поведінки і вчинків, в тому числі власних помилок, як в процесі обговорення, так і у дискусіях та самоаналізі. Асиміляція характеризує свідомість у плані її можливості засвоювати духовні цінності, виробляючи на цій основі переконання, звички поведінки та інші якості.

Підготовку до самовиховання варто здійснювати на таких рівнях:

- *інтелектуальному* – вплив методами пояснення, переконання, ознайомлення з правилами, нормами і оцінками поведінки у різних ситуаціях, їх обговорення, засвоєння необхідних знань, тобто створення інформаційної опори для самостійного вибору особистісної позиції;
- *емоційному* – вплив методами ознайомлення з прикладами поведінки у критичних ситуаціях, пов'язаних з необхідністю вибору і прийняття життєво важливих рішень, із вчинками (зокрема, у стресовому стані) які мають серйозні наслідки і т. д.;
- *організаційному* – використання реальних життєвих ситуацій, що викликають у студента необхідність дотримуватися потрібних форм поведінки і переживати при цьому позитивні емоції задоволення від здійсненого («Я зробив правильно», «Я подолав труднощі», «Я потупив чесно» та ін.)

Самовиховання і самонавчання – види діяльності, а тому мають таку саму функціональну структуру компонентів, як і будь-яка інша діяльність. У скороченому вигляді – це формування задуму, виконання відповідних дій, контроль результату, діагностика наявних недоліків, прийняття рішень, корекція задуму, що створюють циклічне коло. Варто відмітити і те, що самовиховання та самонавчання є не тільки особливими видами діяльності, а й певним типом стосунків, вчинків, дій, спрямованих на себе та на своє майбутнє з точки зору їх відповідності визначеному ідеалу.

Процеси самовиховання і самонавчання органічно включають формування у студентів умінь та навичок самоперевірки і самоконтролю. Ці якості розвиваються поступово. Їх формують систематично, в певному комплексі. Самоконтроль у навчальній діяльності не можна розглядати як навичку, вироблену внаслідок багаторазових повторень. Це – і підготовча робота до застосування правил (осмислення їх сутності, усвідомлення послідовності операцій), і контроль за правильністю застосування, формування вміння виявляти та виправляти допущені помилки. Саме тому специфіка самовиховання та самонавчання полягає в тому, що вони серед усіх інших факторів розвитку у найбільшій мірі спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили і потреби. Завдяки цьому особистості вдається виявити для самої себе домінуючі задатки, які у майбутньому можуть визначити її життєвий шлях, забезпечити максимальний розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей.

Загалом методи самовиховання та самонавчання можна визначити як рефлексивну діяльність студента (його «самовзаємодію»), спрямовану на формування прийнятої для себе моделі поведінки. Такі методи поділяються на репродуктивні – ті, за якими добровільно приймаються і використовуються готові шаблони, еталони, норми, та продуктивні, згідно з якими студент сам формує та удосконалює модель поведінки залежно від умов свого життя, навчання чи іншої діяльності.

Існують також різні допоміжні методи та прийоми підготовки студентів до здійснення окремих компонентів самовиховання та самонавчання (самоорганізації). Наприклад, для формування задуму використовуються: цілепокладання, яке має особистісно і соціально значущий результат, врахування думки студентського колективу, участь у суспільно-корисній діяльності, планування, самонаказ, самозобов'язання; для виконання дій – систематичні вправи, самоспостереження; для контролю – самоперевірка, самозвіт, самооцінка; для діагностики – самоаналіз, самовизначення; для прийняття рішень – самопояснення, аргументація вибору; для корекції – самостійне виправлення недоліків. В цілому, специфіка процесів самовиховання та самонавчання полягає у тому, що мотивація, яка склалася у студента, узгоджується зі змістом того, що він сприймає, осмислює, запам'ятовує та виконує.

Таким чином, самовиховання та самонавчання є важливими умовами становлення особистості, засобами формування майбутніх фахівців. Їх сутність полягає у вивченні та аналізі

власної особистості; виділенні рис, які потребують корекції та удосконалення; безпосередній діяльності, спрямованій на самовдосконалення, яка здійснюється за допомогою вольового зусилля над собою.

Самовиховання та самонавчання студентів має на меті:

- розвиток творчого потенціалу;
- прагнення до самореалізації і самоствердження;
- удосконалення особистісних та професійно-важливих якостей.

У кожному конкретному випадку для успішного самовиховання та самонавчання необхідно: по-перше, певний рівень підготовки особистості, тобто високорозвинена самосвідомість, наявність ідеалу, прояв самостійності й активності; по-друге, педагогічне керівництво (стимулювання процесу самовиховання, надання допомоги у постановці мети, завдань, засобів, видів діяльності, критеріїв оцінки тощо).

Овод Ю. В.

Хмельницький національний університет

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Відповідно до сучасних тенденцій організації вищої освіти в Україні науковцями обґрунтовано новітні напрями сучасної освітньої політики, що визначають соціальне замовлення держави на проведення досліджень та пропонують можливі практичні способи їх вирішення. До таких напрямів можна віднести:

- перерозподіл професій на ринку праці;
- перегляд поглядів на актуальність даних спеціальностей в економічній, соціальній і суспільно-політичній структурах;
- зміна спектру спеціальностей, що готуються, і вимог до професій;
- розробка професіограм за новими спеціальностями, створення новітніх форм і моделей навчання, що відповідають новим вимогам суспільства;
- узгодження змісту, підготовки фахівців у сфері «людина-людина» із особливостями сучасного ринку праці;
- зміна пріоритетів у системі «освітній заклад – майбутній фахівець»;
- створення, запозичення й активне впровадження в навчально-виховний процес сучасних технологій і засобів навчання, які пов'язані з розвитком нових комп'ютерних навчальних програм.

Основними труднощами у системі вузівської підготовки майбутніх фахівців, що працюватимуть у сфері «людина – людина», стали:

- зміна змісту і загальної спрямованості вищої освіти, що призводить до реорганізації не лише базових дисциплін, але і всього навчального комплексу підготовки фахівця;
- створення навчальних закладів нового зразка у тих регіонах країни, у яких немає належного кадрового забезпечення, проте є нагальна потреба у фахівцях даного типу;
- нестача висококваліфікованих викладачів, натомість залучення фахівців, які не мають відповідної кваліфікації та освітньої бази;
- низький рівень матеріальної бази, яка необхідна для проведення практичних занять, та відсутність відповідних установ для забезпечення можливості проходження студентами практичної підготовки під час навчання;
- відсутність необхідного бібліотечного фонду, а також методичних та дидактичних матеріалів для підготовки студентів та підвищення кваліфікації викладачів в умовах самоосвіти.

Метою освіти сьогодні стають не тільки знання й уміння, а певні якості особистості, формування ключових компетенцій, які повинні підготувати студентів до подальшої професійної діяльності (Бібік Н. М., 2008).

Відповідно до сучасних поглядів науковців, провідною ідеєю функціонування вищих навчальних закладів є забезпечення належного рівня фахової компетентності через вдосконалення професійних знань, умінь та навичок.

Такий підхід можливий лише на основі застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців.

Актуальність компетентнісного підходу в педагогічній літературі пов'язують із глобалізацією освітнього простору, яка породжує спільність професійної проблематики працівників; зі зміною освітньої парадигми, спрямованої на реалізацію особистісно-орієнтованої освіти, з нормативними приписаннями на міжнародному і національному рівнях.

Сутність компетентнісного підходу передбачає зміну формулювання цілей навчання, представлення їх і очікуваних результатів навчання у вигляді сукупності компетенцій, що відображають різні рівні професійних завдань (Долинський Є. В., 2012).

Компетентнісний підхід трактується як спроба поєднати професійну освіту й потреби ринку праці, оскільки цей підхід пов'язаний із замовленням на освіту з боку роботодавців – тих, кому потрібний компетентний фахівець.

Оснovo компетентнісного підходу складає сукупність компетенцій, які є показниками професіоналізму особистості.

В структурі компетентності виділяють: а) ключові компетентності, що забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі (компетенції: здоров'язбереження, ціннісно-сислової орієнтації у світі, інтеграції знань, громадянськості, самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку особистісної і предметної рефлексії); б) професійні та навчальні компетентності, які формуються і виявляються в цих видах діяльності людини (компетенції: пізнавальної діяльності, професійної діяльності, інформаційних технологій); в) соціальні, що характеризують взаємодію людини із суспільством, соціумом, іншими людьми (компетенції: соціальної взаємодії, спілкування) (Зімня І. І., 2004).

На основі компетентнісного підходу «стало можливим проведення ефективної політики в галузі трудових ресурсів, заснованої на більш тонких процедурах професійного навчання, працевлаштування і подальшого професійного зростання фахівців, а також здійснення такої політики в галузі добору кадрів, що дозволило б залучити гідних кандидатів на впливові посади у суспільстві й відхилити непридатних» (Равен Дж., 1999).

Компетентнісний підхід у підготовці фахівців із вищою освітою повинен базуватися на стандартах освіти, що є «відображенням узагальнення та систематизації принципів сформованих стандартів, які орієнтовані на кінцевий результат освіти, та готовності людини продовжувати навчатися впродовж життя, саморозвиватися й творчо виконувати професійні завдання». Тобто компетентнісний підхід передбачає поступову зміну існуючого освітнього простору з пояснювально-ілюстративної системи у систему формування навичок для оволодіння комплексом компетенцій в умовах сьогодення.

Сьогодні вкрай необхідним для успішної підготовки майбутніх фахівців із вищою освітою в рамках компетентнісного підходу є формування професійної компетентності та наповнення її конкретним змістом. Не виключенням у цьому плані є професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери, яка є найбільш ефективною при використанні компетентнісного підходу.

У перелічених трактуваннях поняття компетенції її основу складають знання, уміння. Їхнє використання має місце в різних ситуаціях: при вирішенні складних проблем; у процесі спілкування; для надбання нових знань, умінь, навичок; для виконання професійних функцій, що підкреслює практичну спрямованість компетенцій.

Володіння особистістю відповідними компетенціями, які визначають її особисте відношення до предмета діяльності, характеризує її компетентність.

На основі компетентнісного підходу визначено основні рольові спектри для майбутніх фахівців соціальної сфери, найголовніші з яких, наступні:

- роль посередника (організація зв'язку між особистістю і соціальними службами);
- захисника інтересів (захист законних прав особистості);
- учасника спільної діяльності (спонукання людини до дії, соціальної ініціативи, розвиток здатності розв'язувати власні проблеми);
- духовного наставника (виявлення турботи про формування моральних загальнолюдських цінностей у соціумі);
- соціального терапевта (сприяння особистості в контактах з відповідними фахівцями, допомога у розв'язанні конфліктних ситуацій);
- експерта (відстоювання прав підопічного, визначення методів допустимого компетентного втручання для розв'язання його проблеми).

До наведеного вище переліку ролей на основі досліджень науковців можна додати наступні: визначник клієнта, оцінювальник, менеджер інформації, брокер, посередник, мобілізатор, адвокат, коректор поведінки, консультант, адміністратор, конфліктолог, експерт, громадський діяч, соціальний терапевт, наставник сім'ї, дітей та людей, що їх оточують

З точки зору компетентнісного підходу профілюючими у підготовці фахівців під час навчання у ВНЗ є набуття ними необхідних у подальшій професійній діяльності *професійних компетентностей*. Компетентність в свою чергу передбачає «сукупність особистісних характеристик індивіду, володіння певними знаннями, уміннями і навичками, здібностями і мотиваційно-ціннісними установками, що забезпечують можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом, а також відповідність особистості вимогам, критеріям і стандартам у відповідних галузях професійної діяльності, які задаються відповідними компетенціями».

Базуючись на Державних стандартах професійної освіти було встановлено перелік складових компетентності, до яких належать:

- задані навички (вимога виконувати певні індивідуальні завдання);
- використання знань та умінь на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до даної роботи;
- здатність відповідально виконувати обов'язки і досягати запланованих результатів;
- здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях;
- здатність застосовувати знання і вміння у нових умовах виробничої діяльності.

Отже, можна зробити висновок, що на сьогодні професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери є ефективною при використанні компетентнісного підходу. Вкрай необхідним для успішної підготовки майбутніх фахівців із вищою освітою в рамках компетентнісного підходу є формування професійної компетентності та наповнення її конкретним змістом. Не виключенням у цьому плані є професійна компетентність майбутнього фахівця з точки зору компетентнісного підходу, яка включає рівень базової та спеціальної освіти, уміння акумулювати широкий життєвий і професійний досвід, прогнозування можливих наслідків власної діяльності, характеризується наявністю широкого комплексу знань, умінь, навичок та включає особистісні якості, які забезпечують належний рівень виконання професійної діяльності.

Онофрійчук Б. В., Антонова З. О.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІСЛЯ ВИКОНАННЯ БОЙОВИХ ЗАВДАНЬ

Участь у військових подіях є потужним стресом, що призводить до функціональних порушень організму, розвитку соматичних захворювань і виникненню патологічних реакцій. З огляду на те, що в організації медичної, психологічної, професійної та соціальної реабілітації учасників бойових дій на сьогодні немає єдиних методологічних підходів, а визначені тільки окремі напрямки теорії і практики з цієї проблеми, існує необхідність розробки оптимального варіанту проведення психологічних реабілітаційних профілактичних заходів (iPress.ua 2015, Електронний ресурс).

Разом з набуттям військового досвіду, учасники бойових дій зазнають фізичних та психологічних травм. Як відомо, адаптація військовослужбовці, які повернулись з «гарячих точок» до мирного життя ускладнюється чисельними соціально-психологічними проблемами, що актуалізує потребу в організації реабілітаційної роботи (В. О. Лесков, 2008). Різні аспекти реабілітаційної роботи з військовослужбовцями розглядають такі вітчизняні та зарубіжні дослідники: Г. Акімов, О. Лобастов, Р. Грінкер, Д. Шпігель (психотравмуючі наслідки світових війн), А. Бравес, В. Гічун, В. Ковтун, О. Коржиков, Ю. Лях (медико-соціальні аспекти реабілітації військовослужбовців); В. Березовець, С. Захарик, В. Знаков, І. Ліпатов, Т. Пароянц, В. Попов, П. Сідоров, В. Стасюк (психотравмуючі наслідки локальних воєнних зіткнень) та ін. В. Лесков визначає соціально-психологічну реабілітацію учасників бойових дій як «систему психологічних, психотерапевтичних і психолого-педагогічних заходів, що спрямовані на відновлення психічного здоров'я, порушених психічних функцій і станів, особистісного та соціального статусу військовослужбовців, які брали участь у бойових діях в районах військових конфліктів (В. О. Лесков, 2008). Аналіз наукових досліджень змісту реабілітаційної роботи з учасниками

бойових дій, свідчить про складність такої роботи та необхідність комплексних зусиль з її організації медиків, соціальних працівників, психологів. Застосування специфічних форм та методів відповідної роботи вимагає її проведення висококваліфікованими фахівцями в галузі психологічної реабілітації, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Метою нашого дослідження є з'ясування особливостей та розробка заходів з психологічного відновлення військовослужбовців після виконання завдань за призначенням (бойових дій).

Психологічне відновлення військовослужбовців – це комплекс заходів, що надається військовослужбовцям в період прибуття до пункту постійної дислокації військової частини після виконання завдань за призначенням із зони бойових дій та перед відбуттям їх у відпустку.

Нами були розроблені ряд заходів щодо психічного відновлення військовослужбовців. Зокрема:

1. Комплексне використання ресурсів органів військового управління, командувань військових частин, медичної та психологічної служб Збройних Сил України, державних, релігійних, громадських та волонтерських організацій для запобігання негативних соціальних, медичних та психологічних наслідків після перебування військовослужбовців в зоні бойових дій.

2. Психологічна просвіта командного складу військових частин щодо першочергових та подальших заходів щодо подолання наслідків реактивних психічних станів та стресових розладів, що були спричинені безпосередньою участю у бойових діях.

3. Інформування військовослужбовців та членів їх сімей про особливості адаптації до умов мирного життя та можливостей психологічної, медичної та соціальної підтримки у разі необхідності після виконання завдань за призначенням (бойових дій).

4. Первинна психологічна допомога та відновлення можливостей військовослужбовців до подальшого виконання завдань за призначенням та мирного життя, освоєння ними методів самопомоги.

5. Виявлення осіб, що за своїми медичними, психічними та психологічними даними не можуть (обмежено можуть) продовжити службу у Збройних Силах України (О. К. Напреєнко, 2001).

З метою організації відновлення військовослужбовців після виконання завдань за призначенням (бойових дій) керівником органу військового управління, якому підпорядковується військова частина (зведений підрозділ), (у разі якщо до участі у бойових діях залучалася військова частина), командиром військової частини (у разі участі одного з підрозділів військової частини (зведених підрозділів) у бойових діях), або спільно з начальником штабу у взаємодії з медичною службою, службами тилу, військовою службою правопорядку, офіцерами структур по роботі з особовим складом, органами державної влади та місцевого самоврядування складається План заходів військової частини, який включає:

– підготовку місць проживання та відновлення (для надання першої психологічної допомоги, рекреації тощо) особового складу;

– фінансове (розрахунок заборгованостей, підготовка довідкового матеріалу) та тилове забезпечення військовослужбовців (складання збагаченого вітамінами меню, створення майнового резерву, чиста білизна, підготовка лазні);

– проведення урочистої зустрічі (проводів) підрозділів (військовослужбовців), що приймали участь в АТО:

– підготовка вітальних плакатів, цінних подарунків;

– координація залучення представників органів влади, релігійних об'єднань (залучати представників різних конфесій та деномінацій), представників громадськості, дітей, родичів військовослужбовців тощо для проведення урочистих та поминальних заходів;

– вшанування та нагородження військовослужбовців, що відзначились, та загиблих під час виконання бойових завдань;

– залучення для ведення урочистих заходів військовослужбовців та цивільних осіб, що можуть емоційно та дохідливо довести значущість досягнень тих, хто повернувся, надихнути на нові звершення;

– медичний огляд військовослужбовців з залученням психологів та складання списку військовослужбовців для надання поглибленої медичної, наркологічної, психологічної допомоги;

– надання психологічної допомоги військовослужбовцям та членам їх сімей, забезпечення необхідними друкованими матеріалами з інформацією про місця консультування з питань правового, соціального, медичного та психологічного забезпечення;

– розробка та проведення психологічних тренінгів: особистісних (визначення потенційних можливостей, планування особистісного та професійного зростання); реабілітаційно-відновлювальних (зняття хронічної втоми, подолання стресових та депресивних станів); програмно-навчальних (проведення функціонально-психологічного кастингу, психодіагностика потенційно-індивідуальних можливостей організму, навчання здійснення заходів психологічної підготовки особистості до поведінки у складних ситуаціях бойової діяльності);

– організація та проведення щоденного консультування з питань правового та соціального забезпечення військовослужбовців, підготовка та видача довідок про участь в антитерористичній операції та роз'яснення порядку отримання (за необхідності) інших документів необхідних для вирішення соціально-побутових та внутрішньо родинних питань та проблем життєдіяльності;

– конкретний порядок та алгоритм забезпечення взаємодії з громадськими та волонтерськими організаціями для допомоги військовослужбовцям та членам їх сімей (УкрМедіа 2015, Електронний ресурс).

Таким чином, психологічна підготовка особового складу Збройних Сил України до діяльності в особливих умовах є історично обумовленим і науково обґрунтованим, цілісним за змістом, організованим за методами і формами, цілеспрямованим за впливом видом психологічної підготовки військовослужбовців Збройних Сил України, процесом виховання, формування і активізації стійких мотивів і психологічних якостей військовослужбовців, психологічної готовності та емоційно-вольової стійкості, необхідних для успішного виконання службово-бойових завдань професійної діяльності у мирний і воєнний час в умовах незвичних, шкідливих або небезпечних для їх життя і здоров'я. Отже результатом реалізації заходів психологічного відновлення буде поліпшення фізичного, психічного та особистісного функціонування військовослужбовців, а також покращення морально-психологічного клімату у військових колективах, родинях військовослужбовців і в суспільстві загалом.

Осіпчук О. І.

Дошкільний навчальний заклад № 24 «Барвінок»

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ПРАЦІВНИКАМ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЩОДО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Кожна дитина – особлива, це беззаперечно. Але все ж є діти, про яких говорять «особливі» не для того, щоб підкреслити унікальність здібностей, а задля того, щоб відмітити ті особливі потреби, які відрізняють їх від інших дітей. Незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, кожна людина має право на повноцінне життя, освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти решти людей. Саме цей принцип є основним в організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Основні завдання, які поставлені перед системою освіти щодо навчання дітей з особливими потребами, визначені наказом Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009 р. № 855 «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки». Заходи Плану дій розроблено з метою реалізації державної політики щодо забезпечення права дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, на здобуття якісної освіти, інтеграцію їх у суспільство.

Реалізація плану дій сприятиме: впровадженню інноваційних технологій, демократичних підходів в організації освітнього процесу дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу; проведенню діагностики та реабілітації дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку; організації комплексної педагогічної, психологічної, корекційно-розвивальної допомоги, починаючи з раннього віку; ранньому включенню дітей із складними порушеннями розвитку у навчально-реабілітаційний процес.

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Мета інклюзивної школи – дати усім дітям можливість повноцінного соціального життя, активного включення в життєдіяльність колективу однолітків, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію і турботу один про одного як членів співтовариства. Основним завданням педагогічного процесу в

контексті інклюзивної освіти має стати створення особливої емоційно-когнітивної (пізнавальної) установки щодо «особливої дитини», а саме: в освітньому закладі має домінувати не жаль до такої дитини, а турбота, емпатійність, чуйність і тактовна взаємодія, з одного боку, а з іншого – ставлення до неї як до рівноправного члена колективу.

Здійснення інклюзивної освіти потребує організації належного психолого-педагогічного супроводу усіх учасників освітнього процесу: дітей та дорослих (фахівців різних напрямків, батьків, адміністрації). Така робота повинна бути спрямована на створення умов, які забезпечуватимуть підвищення автономності і соціальної активності дітей, розвиток інтелектуальних процесів, формування ціннісних установок, що відповідають психічним і фізичним можливостям дитини. Базуючись на особистісному і системно-орієнтованому підході, такий супровід повинен являти собою комплексну систему всебічної, динамічної, корекційної і розвивальної допомоги у відповідності з віковими та індивідуальними потребами дітей та учнів.

Основні принципи організації психолого-педагогічного супроводу дітей у системі інклюзивної освіти: пріоритет інтересів і потреб дітей та учнів; неперервність супроводу; мультидисциплінарність.

Психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання та виховання потребує планування, додаткової професійної підготовки, а також контактів з фахівцями, які можуть надати відповідну допомогу. Соціально-психологічна робота з «особливою дитиною» має спрямовуватися на досягнення головної мети – підготувати її до самостійного життя. Однак потрібно слідкувати, щоб допомога та підтримка під час навчання не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від неї. Щоб забезпечити загальний успіх справи, слід з повагою ставитись до всіх і вдумливо та наполегливо працювати на користь дитини.

Інклюзивне навчання та виховання дітей з особливими потребами ставить перед освітнім закладом два серйозних запитання: «Як допомогти їм нормально розвиватись?» і «Як звести до мінімуму можливі негативні наслідки сумісного навчання з іншими дітьми?». У розв'язанні цих завдань у системі інклюзивної освіти вирішальну роль відіграє, насамперед, психологічна служба кожного конкретного закладу освіти. Зокрема, практичний психолог і соціальний педагог сприяють розвиткові соціальних умінь школярів, а також надають належну моральну підтримку сім'ям дітей, їхнім рідним і вчителям, допомагають долати складні життєві ситуації. Шкільний психолог є експертом у проведенні як оцінювання розвитку, так і перспектив ситуації найближчого розвитку. Він розробляє індивідуальні або групові рекомендації, бере участь у розробці навчальних планів, здійснює психологічну підтримку батьків. Психолог допомагає визначити чинники, які негативно впливають на здатність дітей до навчання і самоконтролю.

Одним з провідних напрямків у роботі практичного психолога, соціального педагога, вчителя є робота з батьками «особливої» дитини. Батьки мають бути залучені працівником психологічної служби до організації корекційно-виховного процесу. Оскільки розвиток та виховання дитини з особливими потребами потребує спеціальних знань про захворювання, його наслідки, потенційні можливості дитини, важливим є належна організація роботи мультидисциплінарної команди фахівців у навчальному закладі. Батькам необхідно надавати практичні поради щодо нагляду за дітьми, пояснення та рекомендації щодо вирішення повсякденних проблем, пов'язаних з вихованням, знайомити з досвідом інших батьків. Основні форми групової роботи з батьками в цьому напрямку: проведення семінарів, консультацій, лекцій, зборів та ін. Одночасно взаємодія може організовуватись і в індивідуальній формі (індивідуальні бесіди та індивідуальне консультування). Організація психологічного супроводу батьків при здійсненні інклюзивної освіти повинна спиратись на досвід спеціальної психології, яка пропонує роботу з батьками об'єднувати у два напрямки: освітньо-просвітницька робота з батьками усіх дітей; психологічний супровід сімей, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку.

З метою впровадження системи психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного і шкільного віку, які навчаються в умовах інклюзивної освіти, суттєвим є організація і здійснення комплексного підходу, реалізація якого передбачає поетапне впровадження інклюзивної освіти, яке потребує проведення необхідних психосоціальних та педагогічних заходів, а саме:

1. Психодіагностичний етап: діагностика рівня розвитку дітей: виявлення індивідуальних особливостей психічного, фізичного, інтелектуального розвитку; рівня розвитку психічних процесів; діагностики соціальної зрілості, інтелекту, стилю взаємодії педагогів і батьків з дитиною; тестування та анкетування педагогів та батьків на предмет готовності до здійснення інклюзивного навчання; вивчення особливостей сім'ї, в якій виховується дитина; психолого-

педагогічне спостереження за особливостями соціальної взаємодії учнів у школах з інклюзивним навчанням.

2. Оформлення документації для здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами: банку даних дітей відповідно до особливостей та наявних порушень; картки здоров'я і розвитку дитини; психологічної картки індивідуального розвитку дитини; соціального паспорта сім'ї, в якій виховується дитина; щоденника спостереження за дитиною в навчальному закладі; щоденника спостереження за станом здоров'я і поведінкою дитини у позаурочний час;

3. Розробка та затвердження індивідуальних програм навчання і розвитку з рекомендаціями для педагогів і батьків, розроблених за участі різних фахівців (лікаря, психолога, соціального педагога, педагога-дефектолога, учителя-логопеда).

4. Створення власної навчально-методичної та інформаційної бази, а саме: банку даних навчальних і виховних програм; механізму забезпечення отримання оперативної інформації про рівень здоров'я, навчання і розвиток дитини з особливими потребами.

5. Моніторинг результативності, який передбачає застосування наступних методів: дидактичного – вивчення результативності різних сторін навчально-виховного процесу; виховного – визначення ефективності виховного процесу, системи взаємостосунків його учасників; управлінського – з'ясування характеру взаємостосунків на різних управлінських рівнях у системах: «керівник – педагогічний колектив», «керівник – діти», «керівник – батьки», «керівник – зовнішнє середовище»; соціально-психологічного – спостереження за системою колективно-групових взаємовідносин, за характером психологічної атмосфери педагогічного колективу, психологічного стану дітей, батьків; медичного – відстеження динаміки стану здоров'я дитини з особливими потребами.

6. Виявлення і прогнозування можливих проблем, серед яких можуть бути наступні: виникнення опору новому середовищу з боку дитини, для зняття якого потрібно включати розробку додаткових освітньо-виховних ресурсів; виникнення внутрішніх і зовнішніх конфліктів між педагогом і дитиною, педагогом і батьками.

7. Розробка шляхів корекції можливих негативних наслідків: планування резерву часу для перегляду спланованих форм, методів, прийомів роботи з дітьми та їх батьками; ґрунтовне пояснення батькам і педагогам переваг інклюзивної освіти; реорганізація індивідуальних психолого-педагогічних програм супроводу дітей, які виявляють відповідні проблеми; відстеження результативності впроваджених змін.

Робота психолога з дітьми з особливими потребами охоплює низку проблем: низька самооцінка, невпевненість у собі; тривожність, наявність страхів; труднощі процесу комунікації; нестабільність психоемоційного стану; розбалансування саморегуляції; дезадаптація; почуття залежності від оточуючих; почуття безнадійності, приреченості та ін.

Психологічне дослідження властивостей особистості здійснюється шляхом діагностичної роботи за допомогою відповідних психодіагностичних методик. Вона передбачає перший діагностичний зріз, мета якого виявити рівень розвитку досліджуваної властивості особистості, та другий діагностичний зріз, який показує ефективність корекційної роботи. Для дослідження властивості особистості підбирається мінімум три психодіагностичні методики, що використовуються як під час першого, так і під час другого діагностичних зрізів.

Корекційний напрямок роботи психолога включає в себе систему заходів, які спрямовані на корекцію особистісних проявів поведінки та розвиток особистості клієнта за допомогою спеціальних засобів психологічної корекції (індивідуальні корекційні заняття, тренінги, ділові ігри). При роботі з дітьми з особливими потребами в рамках групової роботи з метою корекції поведінки та особистісних проявів організуються: тренінг спілкування; тренінг ефективної соціальної взаємодії; тренінг підвищення впевненості в собі; тренінг зниження тривожності та подолання страхів; тренінг розвитку навичок емоційної саморегуляції; тренінг креативності; тренінг асертивності; тренінг самоствердження; тренінг особистісного росту та ін.

Індивідуальні корекційні заняття проводяться індивідуально з дитиною з особливими потребами і являють собою сукупність технік та вправ, які спрямовані на корекцію поведінки та особистості дитини. Консультаційна робота здійснюється в межах індивідуальних консультацій з дітьми-інвалідами з метою вирішення особистісних проблем.

Психологічна просвіта передбачає проведення заходів та виступи перед учнями з певної проблематики. Діти з особливими потребами беруть участь у заходах просвітницького характеру разом з іншими учнями навчального закладу.

Пастощук Г. Д.
Хмельницький національний університет

ГОТОВНІСТЬ ДО ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Як показують матеріали дослідження для розуміння сутності поняття готовності інтерес становлять дослідження вітчизняних і зарубіжних учених (Кондрашова Л. В., 2006; Платонов К. К., 1966; Прангішвілі А. С., 1973; Узнадзе Д. Н., 2001) про свідомість, самосвідомість та самопізнання людини.

Д. Узнадзе зазначає, що готовність – це така суттєва ознака установки, яка виявляється в усіх випадках поведінкової активності суб'єкта. За Д. Узнадзе, установка – це неусвідомлений стан, який передуює тій чи іншій діяльності, і визначає її здійснення. Це стан психофізіологічної готовності до конкретної дії, інтегральна єдність, яка включає в себе, принаймні, три компоненти: когнітивний (пізнавальний), емоційно-пізнавальний та поведінковий. А. Прангішвілі відзначає, що «суттєвою загальнопсихологічною особливістю діяльності є її виникнення на основі готовності до певної форми реагування – установки, жодна діяльність не починається з пустого місця»

В різних значеннях поняття готовність розглядає К. Платонов (широкому, більш конкретному, найбільш конкретному). У більш широкому значенні – це бажання працювати, розуміння необхідності брати участь у трудовій діяльності, в конкретному – це потреба в праці; найбільш конкретному – результат психологічної підготовки та психологічної мобілізації. Аналізуючи наукові джерела, можна стверджувати, що досить часто використовуються терміни «готовність», «підготовленість» і «придатність» особистості до виду діяльності. Підготовленість до певного виду діяльності можна розглядати як наявність у людини особистісних якостей, теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, що дозволяють у будь-який час успішно виконувати поставлені завдання та функціональні обов'язки. У той же час підготовленість до діяльності ще не означає готовність у певний момент виконати ці дії, тим більш результативно. І багато чого тут залежить від внутрішньої зібраності, вольової настроєності, здатності у цей момент виконати необхідний вид діяльності й добитися бажаних результатів. Аналіз змісту названих понять підтверджує висновок про те, що з готовністю і підготовленістю взаємодіє поняття «придатність». Професійна придатність – це імовірнісна характеристика особистості, що відображає не тільки можливості, але й прагнення людини досягати високих результатів у діяльності при відповідній професійній підготовці й набутті досвіду.

У своїх дослідженнях Л. Кондрашова розглядає готовність до діяльності як фундамент професіоналізму, основою якого є психологічна готовність – «складне особистісне утворення, що включає в себе ідейно-моральні і професійні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, оптимізм, налаштування на працю; спроможність до подолання труднощів, самооцінку результатів праці, потребу у професійному самовихованні, що забезпечує високі результати праці».

Готовність являє собою складне особистісне утворення, багаторівневу та багатопланову систему якостей і властивостей особистості, які у своїй сукупності дозволяють певному суб'єкту ефективно виконувати конкретну діяльність (Моляко В. А., 2000).

Ми поділяємо думку Н. Кузьміної яка вважає, що психологічна готовність до професійної діяльності характеризується наявністю у фахівця таких знань, умінь і навичок, які дозволяють йому здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки й техніки. Оскільки будь-яка діяльність є вирішенням незліченного ряду завдань, професіоналізм (психологічна готовність) у ній виявляється, насамперед, в умінні бачити завдання, їх формулювати, застосувати методологію й методи спеціальних наук для встановлення діагнозу й прогнозу при вирішенні завдань, оцінювати й вибирати методи, що найбільш підходять для їх розв'язання (Кузьміна Н. В., 1971).

М. Дьяченко та Л. Кандибович вважають, що крім готовності як психологічного стану, існує та проявляється готовність як професійно важлива якість, як стійка характеристика особистості. На їхню думку, готовність – це первинна фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності. Стан психологічної готовності до діяльності вчені розуміють як складний, цілеспрямований прояв особистості, який має динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні залежності. Вони визначили готовність як цілеспрямоване вираження особистості й стверджують, що вона формується під час професійної підготовки і є результатом

усебічного розвитку особистості з урахуванням вимог, пропонованих особливостями діяльності (Дьяченко М. І., Кандибович Л. А., 1976).

Автори розглядали проблеми, пов'язані з формуванням довгострокової, тимчасової та ситуативної готовності. Довгострокова готовність діє постійно, її не потрібно кожного разу формувати в зв'язку з поставленим завданням, на відміну від тимчасової, яка заздалегідь сформована, що є суттєвою передумовою успішної діяльності. При цьому виділяється загальна чи тривала психологічна готовність та тимчасова, ситуативна психологічна готовність до професійної діяльності. Загальна психологічна готовність – це надбані установки, знання, уміння й навички, досвід, мотиви діяльності. На її основі виникає готовність до виконання визначених поточних завдань діяльності. Тимчасова психологічна готовність – це актуалізація, пристосування всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій у даний момент. Ситуативна психологічна готовність – це динамічний, цілісний стан особистості, внутрішня настроєність на певну поведінку, мобілізація всіх сил на активні та доцільні дії. Вона визначає розуміння задачі, усвідомлення відповідальності, бажання домогтися успіху й т. д. стверджують, що обидва види готовності до діяльності поєднані й взаємодіють під час цієї діяльності. Виникнення готовності як стану залежить від тривалої психологічної готовності. У свою чергу тимчасова готовність визначає продуктивність тривалої готовності в конкретних обставинах. У тимчасову готовність можуть включатися актуалізовані компоненти тривалої готовності, які після використання знов повертаються на своє попереднє місце. Загальна й ситуативна психологічна готовність до професійної діяльності за М. Дьяченко та Л. Кандибовичем містить такі компоненти: мотиваційні (інтерес до діяльності, потреба або бажання досягти успіху, і виявити себе із кращого боку); пізнавальні (розуміння обов'язків, задач, оцінка її значущості, знання засобів досягнення мети, уявлення ймовірних змін оточення); емоційні (почуття відповідальності, упевненість в успіху, натхнення); вольові (керування собою й мобілізація сил, зосередження на задачі, відвертання від впливів, що відволікають, подолання сумнівів, боязкості). Розглянуті компоненти психологічної готовності до діяльності у взаємодії, багато в чому визначають успішність виконання професійних функцій фахівця.

Багато дослідників вказують, що професійна готовність – складне психологічне, особистісне утворення, активний діяльнісний стан особистості, певна складна її якість, що включає систему інтегрованих властивостей. Аналізуючи представлені вище роботи, вважаємо, що професійна готовність визначається як закономірний цілеспрямований результат спеціальної професійної підготовки спеціалістів, їх особистісно-мотиваційного становлення, налаштованості на працю, їх освіти, самоосвіти, самовиховання, бажання досягти успіху і уміння долати перешкоди. Відповідно, такою готовністю, як важливою передумовою професіоналізму фахівця, регулюється і професійна діяльність спеціаліста, забезпечуються її ефективність, конкурентоспроможність на ринку праці та самореалізації.

Пастух Л. В.

Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

РОЛЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ МОТИВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Реформуючі процеси, що відбуваються в системі освіти України, підвищують вимоги до здійснення управлінської діяльності та забезпечення ефективного мотиваційного менеджменту керівників навчальних закладів. Тому, успішне управління закладами освіти потребує від керівника вмінь швидко реагувати на зміни, що відбуваються, мотивувати педагогів до результативної, творчої педагогічної діяльності.

Актуальність дослідження теми забезпечення ефективного управління мотивацією професійної діяльності педагогів в закладах освіти спричинена й тим, що, з однієї сторони, її нагальність визначена в законодавчих та інших стратегічних і розпорядчих освітянських документах: в Законах України: «Про освіту», «Про загальну середню освіту» та ін. Так, однією із пріоритетних стратегічних ліній реалізації концепції Нової Української школи є вмотивований вчитель. А з іншої сторони, дослідники констатують, що на сьогодні керівники більшості загальноосвітніх навчальних закладів не мають чіткої системи мотивації діяльності педагогічних працівників, що не дозволяє керівникові загальноосвітнього навчального закладу приймати

виважені управлінські рішення, які б враховували потреби та мотиваційні настанови педпрацівників.

Проведене у липні-серпні 2017 року порталом «Освітня політика» всеукраїнське опитування засвідчило, що найбільшою проблемою керівників закладів освіти на сьогодні є неспроможність вмотивувати і згуртувати колектив.

У ряді вітчизняних та зарубіжних досліджень з управління (К. Альдерфер, Д. Врум, Ф. Герцберг, С. Занюк, Є. Ільїн, Л. Карамушка, С. Каверін, І. Ладанов, М. Мескон, Е. Молл, Ф. Хедоурі та ін.) підкреслюється, що керівники часто використовують такі прийоми впливу на поведінку педагогів, які призводять до демотивації професійної діяльності.

Важливість приділення уваги управлінню мотивацією педагогів пояснюється, на думку В. Бодрова, ще й тим, що мотивація може компенсувати багато вад у рівні розвитку низки професійно важливих якостей і, зокрема, в організації педагогічного процесу, але слабку мотивацію практично неможливо компенсувати (Бодров В. А., 2001).

Аналіз досліджень та публікацій в яких започатковано вирішення проблеми і на які спирається автор засвідчив, що дослідженням мотивації професійної діяльності займалось багато як зарубіжних, так і вітчизняних учених: К. Альдерфер, Д. Врум, Ф. Герцберг, К. Левін, Д. МакГрегор, Ф. МакКлелланд, А. Маслоу, Е. Мейо, Х. Хекхаузен, А. Бандурка, О. Винославська, Ю. Гуров, С. Занюк, Є. Ільїн, Л. Карамушка, А. Колот, Н. Кузьміна, О. Леонтьев, Г. Ложкін, А. Маркова, О. Матюхін, А. Орлов та ін..

Узагальнюючи зміст наукових розробок з піднятої проблематики, можна зауважити, що дослідники акцентують увагу на важливості врахування керівниками таких ідей із концепцій мотивації професійної діяльності:

- необхідно знати які працівник має потреби, та надати можливість їх реалізувати у професійній діяльності (А. Маслоу);

- потреби професійного та кар'єрного зростання, самовираження та самоактуалізації не можуть бути вмотивовані тільки економічними стимулами, при цьому важливими чинниками є змістовна праця та психологічний клімат у колективі (Ф. Герцберг);

- для результативної професійної діяльності більшості працівникам, з однієї сторони, необхідні примус та контроль, а з іншої, – важлива творча атмосфера, заміна контролю на самоконтроль та довіра (Д. МакГрегор);

- працівник завжди прагне покращити своє матеріальне становище (А. Сміт; Ф. Тейлор; А. Маслоу; К. Альдерфер);

- співпраця керівника з підлеглими є його обов'язковою діяльністю та запорукою успіху для організації (Ф. Тейлор);

- керівники повинні постійно висловлювати своє ставлення до результатів професійної діяльності працівників, винагороджувати за певні досягнення та застосовувати санкції за проступки (Б. Скіннер) та ін.

Аналіз практики управління освітніми організаціями свідчить, що вдосконалення роботи освітніх установ може бути досягнуто за рахунок оптимізації засобів мотивації трудової діяльності педагогічного персоналу.

Як зазначають, Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шияну кожної людини складається своя, відносно стійка система мотивів діяльності, залежно від її світогляду, спрямованості, рис характеру, самосвідомості, життєвого та професійного досвіду, інтелекту, психофізіології. Тому, для стимулювання професійного розвитку педагогічних працівників необхідно виявляти і враховувати індивідуальну мотивацію (Карамушка Л. В., 1997).

Науковці зауважують, що управління мотивацією передбачає: знання суттєвих потреб працівників, врахування їхніх індивідуальних особливостей, розуміння цілей, бажань і прагнень, реалізацію індивідуального підходу, врахування міжособистісних стосунків в організації, вміння заохочувати, знання про ставлення працівників до роботи, доброзичливість у спілкуванні зі співробітниками, толерантність і етичність, повагу до співробітників, знання себе та особливостей своєї поведінки.

На думку С. Редько, для управління мотиваційним процесом у закладі освіти необхідне проведення мотиваційного моніторингу – комплексної системи постійного спостереження та систематичного аналізу діяльності педагогічних працівників (Редько С. І., 2013). Його мета – регулярна оцінка змін, що відбуваються у педагогічному колективі, прогнозування розвитку навчального закладу, запобігання негативних тенденцій, запровадження найефективніших заходів, що забезпечать розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу. Мотиваційний моніторинг

дозволить керівнику навчального закладу постійно відслідковувати і контролювати стан мотивації трудової діяльності педагогічних працівників з метою його оперативної діагностики та оцінки його динаміки, врахуванні у процесі ухвалення управлінських рішень. Здійснення мотиваційного моніторингу повинно бути спрямоване на вивчення потреб, що постійно змінюються, інтересів, ціннісних орієнтацій педагогічних працівників, мотивів їхньої трудової діяльності, мотиваційного потенціалу і міри його використання в трудовій діяльності, на виявлення змін у структурі мотивів і прогнозування їх розвитку та впливу на результати діяльності навчального закладу.

Мотиваційний моніторинг сприятиме визначенню найдієвіших у даний період важелів і стимулів впливу на професійну діяльність педагогічних працівників з метою досягнення їхніх власних цілей і цілей закладу освіти. Його реалізація передбачає проведення регулярних опитувань педагогічних працівників і аналіз отриманої психологічної інформації. При цьому необхідно зазначити, як відзначає Л. Карамушка, що мотиваційний моніторинг діяльності буде ефективним лише тоді, коли ґрунтуватиметься не на засобах адміністративного впливу, а на економічних та соціально-психологічних важелях, завдяки чому вплив на діяльність педагога здійснюватиметься у режимі саморегуляції (Карамушка Л. В., 2003).

А отже, забезпечення мотиваційного менеджменту потребує розширення співробітництва шкільних психологів з керівниками закладів освіти та педагогами, не тільки з метою виявлення індивідуальних мотивів, але і для розробки ефективних довготривалих мотиваційних програм стимулювання професійної діяльності вчителів та засобів реалізації мотиваційного менеджменту в щоденному управлінні, забезпечення заходів з профілактики демотивації в період запровадження реформ, інновацій.

Це, в свою чергу, зумовлює необхідність проведення теоретико-практичних досліджень з питань готовності майбутніх практичних психологів до здійснення діагностичної, просвітницької, консультативної, навчальної, корекційно-розвивальної та інших видів роботи з питань реалізації психологічних засад мотиваційного менеджменту. Що є метою наших подальших наукових пошуків.

Повідайчик О. С., Варга Н. І., Повідайчик М. М.
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США

В останні десятиліття в зарубіжних закладах вищої освіти все більше активізується процес забезпечення єдності наукової й навчальної підготовки через широке залучення студентів до науково-дослідницької і експериментальної роботи. Проблема орієнтації майбутніх фахівців різних професійних галузей на цю діяльність розглядається як найважливіша умова їх індивідуально-професійного самовизначення і професійної культури.

Розглянемо особливості формування дослідницької компетентності студентів у закладах вищої освіти США. Вища освіта в цій країні передбачає чотири рівні.

Неповна вища освіта. Освітньо-професійні програми першого рівня тривають два роки і спрямовані на вивчення переважно окремих розділів загальнонаукових і гуманітарних дисциплін. На базі неповної вищої освіти може бути реалізована професійна підготовка зі строком до 1,5 року, яка передбачена для фахівців із середньою спеціальною освітою. Як правило, навчальні програми цього рівня або не містять конкретного науково-дослідницького компонента взагалі, або розглядають його в обсязі, необхідному для загального розуміння їхнього використання в професійній діяльності.

Базова вища освіта. Її надають за освітніми програмами, які передбачають оволодіння студентами системою наукових знань про людину і суспільство, історію та культуру, дають можливість здобути фундаментальну підготовку за одним із напрямів соціальних наук, а також одержати основи професійних знань з певного фахового напрямку. Цей рівень уже передбачає підготовку в галузі науково-дослідницької діяльності: у навчальні плани включаються дослідницько спрямовані дисципліни ін. При цьому акцент робиться на оволодіння кількісними і якісними методами досліджень. Вивчаються також методи математичної статистики, обробки якісних і кількісних даних. У рамках різних навчальних дисциплін студентів учать написанню звітів про проведені дослідження. Істотне місце в навчальних планах відведене освоєнню нових

комп'ютерних технологій, оскільки підкреслюється їхня роль і в практиці, і в науково-дослідницькому процесі.

Третій рівень вищої освіти – повна вища – реалізується через освітні, професійні і науково-дослідницькі програми, спрямовані на поглиблення освіти і професійної підготовки бакалавра відповідно до його майбутньої професійної діяльності. На рівні магістра ці програми мають переважно дослідницький характер або готують дипломованих фахівців для викладацької діяльності.

Післядипломна освіта – включає фахову підготовку і науково-дослідницькі програми, призначені для формування наукових і викладацьких кадрів вищої кваліфікації (Дьячек Т. П., 2002).

Однією з визначальних рис другого і третього рівнів системи вищої освіти є забезпечення розвитку мотивів науково-пізнавальної діяльності, оволодіння теоретико-методологічним базисом досліджень і формування дослідницьких умінь, фундаменталізація освіти, заснована на підвищенні ролі науки в навчальному процесі, що дає підстави для перспективного професійного росту і «виживання» професії.

Так, з метою підвищення рівня мотивації студентів до наукової роботи у Кембридзькому університеті кілька разів у році виконавці науково-дослідницьких проектів організують дні екскурсій, де кожен студент може отримати інформацію про здійснюваний дослідницький проект.

Прагнучи ввести більшість студентів у світ актуальних досліджень, Массачусетський технологічний інститут ще з 60-х років минулого століття став активно практикувати проведення студентами перших-четвертих курсів різних досліджень в установах і організаціях за індивідуальними контрактами, але під керівництвом викладачів. Якщо в перший рік у програмі «Можливості наукових досліджень для студентів молодших курсів» брало участь 25 % студентів, то надалі їх кількість зросла до 75 % (Дьячек Т. П., 2002). Педагогічна громадськість США досить позитивно оцінює досвід широкого залучення студентів до наукової діяльності як складового елементу програми навчання.

Реформи, які проводяться в зарубіжній вищій школі, стосуються як принципів організації самостійної наукової діяльності студентів, так і різних аспектів організації навчального процесу взагалі.

На думку зарубіжних учених, організації наукової діяльності студентів сприяє нова концепція, яка передбачає: цілеспрямоване заохочення інноваційних ініціатив; посилення принципу міждисциплінарності (на противагу високому ступеню спеціалізації); взаємозв'язок базових і спеціальних дисциплін; чітку координацію наукових програм відповідними органами та ін. (Усманов Б. Ф., 2009).

Аналіз літератури і безпосереднє вивчення практики навчання у вищих школах зарубіжних країн показав, що вищезгадані підходи найчастіше реалізуються, наприклад, у вигляді модульної організації навчання у різних її модифікаціях, системотворчою ланкою якої є самостійна робота студентів, в тому числі в процесі науково-дослідницької діяльності. Функції викладача при цьому зміщуються в бік визначення загальних напрямків процесу підготовки фахівця (складання модульних програм) і управління (консультування на основі індивідуального підходу) самостійною роботою кожного студента.

Ефективним засобом активізації навчальної діяльності студента в умовах модульного навчання є, наприклад, система «Pointraiting», що відображає успішність навчання в показниках так званого індивідуального кумулятивного індексу кожного студента (варіант системи залікових одиниць, прийнятої в багатьох зарубіжних країнах).

Як одну з модифікацій модульного навчання у США можна назвати організацію навчання за планом Келлера, яка почалася з 70-х років і широко використовується нині в зарубіжній вищій школі. В процесі роботи за планом Келлера викладач розподіляє навчальний матеріал на розділи або навчальні одиниці, число яких не перевищує 20. З кожної навчальної одиниці студент отримує методичні рекомендації, в яких містяться інструкції з методики роботи, питання для самоконтролю та ін. Перш ніж перейти до наступного розділу, студент повинен скласти «Тест готовності» (оволодіння 90 % навчального матеріалу). Темп роботи визначається самим студентом: можливе як оволодіння матеріалом з випередженням, так і перенесення вивчення на наступний семестр (Barnes A., Ephross P., 2004).

У програмах професійної підготовки студентів у США близько 50 % навчального часу становить практика. Її роль у зарубіжних моделях дослідницької підготовки важко переоцінити. Основне призначення практики полягає в тому, щоб студенту дати не тільки теоретичні знання, а

й навчити його виконувати наукові дослідження, які б завершувалися певним дослідницьким проектом. Під час практичної підготовки такі вміння виробляються внаслідок власних дій, при спостереженні за дослідницькою діяльністю досвідченого фахівця, а також при аналізі своєї роботи, спільному обговоренні проблем у групі, з викладачем, супервізором (у формі рефлексивного діалогу).

Цей вид підготовки (практика) визначається як період, протягом якого студенти мають можливість зрозуміти взаємозв'язок досліджень з їхньою майбутньою діяльністю, набути вміння вибудовувати зв'язки між експериментальною діяльністю і практичною роботою.

Аналіз процесу формування дослідницької компетентності студентів у вищій школі США показує, що найбільшого поширення набули такі методи навчання: аналіз методів і технік з позиції їх дослідницького потенціалу, моделювання, навчання в природних умовах, «інструктаж», читання лекцій за певною тематикою (під керівництвом викладача), виконання завдань у команді, робота над груповим проектом, кураторство як індивідуальна взаємодія з супервізором, поєднання методу «імітації» і «живої» практики, ігрові методи. До провідних засобів навчання, які використовуються при навчанні студентів НДД, належать аудіозаписи, слайди, кіно, комп'ютер, Інтернет, щоденники, листи, звіти, протоколи та ін. Варто відзначити широке використання різних видів наукових джерел (довідників, підручників, наукових звітів, професійних періодичних видань та ін.), що відображені в переліку обов'язкової та додаткової літератури до кожного навчального курсу.

Обов'язковою умовою для реалізації науково-дослідницької підготовки студентів є дослідницька культура викладачів. Педагог допомагає в корегуванні теми дослідження, формулюванні проблеми, розробці й використанні методів збору і аналізу даних, написанні звіту. Так, М. Бомбік підкреслює: «Студенти вчаться на прикладах. Викладачі своєю поведінкою повинні демонструвати професійну прихильність до науково-дослідницької роботи. Процес знайомства з різними методами, демонстрація тісного зв'язку досліджень і практики допоможуть студентам глибше усвідомити важливість включення наукових методів у практику професійної діяльності» (Бомбік М., 2006).

Здійснений аналіз формування дослідницької компетентності студентів у вищій школі США дозволяє виділити низку характерних для нього тенденцій, які варто враховувати в процесі аналогічної підготовки фахівців в Україні: фундаменталізація професійної підготовки, що виражається, зокрема, у посиленні наукового базису професії через включення в освітні програми значного обсягу теоретичних курсів, завдань з елементами досліджень і залучення до викладацької діяльності висококваліфікованих фахівців, безпосередньо включених у дослідницький процес; дослідницька спрямованість навчальних курсів на вирішення потреб практики, що реалізується через упровадження в навчальні плани значної кількості годин практики, яка забезпечує «дослідницький простір» для роботи студентів.

Подкоритова Л. О., Латкіна Н. В.

Хмельницький національний університет

РОЗВИТОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ У СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Проблема психічної саморегуляції є важливою проблемою сучасної психології, якою займалися такі вчені як К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, В. Войтко, М. Гринців, Є. Льїн, О. Конопкін, Г. Костюк, С. Рубінштейн, Н. Пов'якель, Г. Савицька та багато інших.

Мета цієї публікації – представлення узагальнених результатів дипломного дослідження на тему «Розвиток навичок саморегуляції у студентів соціономічного профілю» (Латкіна Н. В., 2018).

Проведений теоретичний аналіз саморегуляції як психологічного явища дав можливість констатувати досить широкий спектр досліджень з означеної проблематики, а також неоднозначність і невизначеність цього феномену, що зумовлене предметною диференціацією позицій, концептуальних підходів, мети досліджень. Зокрема виявлено, що саморегуляція має широкий спектр визначень. У нашому дослідженні ми дотримувалися такого визначення: саморегуляції – це психічний механізм, що забезпечує активізацію та певне спрямування позиції суб'єкта, здійснює оптимізацію його психічних можливостей, регуляцію індивідуальних станів відповідно до завдань і умов діяльності (Абульханова-Славская К., 1980).

Виявлено, що саморегуляція є інтегративною властивістю особистості, яка об'єднує в собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні сфери особистості. Вона є єдністю соціальних та психологічних проявів свідомості і самосвідомості особистості.

Визначено, що саморегуляції є однією з найбільш важливих професійних навичок для майбутніх фахівців соціономічного профілю. Цю навичку вони можуть розвивати за допомогою низки методів, прийомів і технік, зокрема таких як: аутогенне тренування, релаксація, самонавіювання, цілеспрямоване уявлення ситуацій, відволікання, м'язове розслаблення, заспокійливе дихання тощо.

Відповідно до визначених теоретичних положень було проведено емпіричне дослідження з використанням такі методик: тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова і Е. Ейдмана; опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки»; опитувальник «Діагностика саморегуляції» (ДІАСАМ) (спільно з К. Злоказовим).

Вибірку склали 54 студенти соціономічного профілю першого, третього та п'ятого курсів.

Отримано такі результати:

1) за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» дослідження стилю саморегуляції поведінки, у більшості студентів (у 51,3 %) – переважає середній рівень саморегуляції, 33,2 % мають високий і 15,5 % – низький рівень саморегуляції. Разом з тим було виявлено, що є значний відсоток досліджуваних, які мають низькі показники за такими шкалами цієї методики як «планування», «моделювання» та «самостійність».

2) за методикою «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова і Е. Ейдмана, виявлено, що у більшості досліджуваних – 74 % – переважає високий рівень вольової саморегуляції, і 26 % мають низький рівень. Виявлено також, що за шкалами «настирливість» і «самоконтроль» є значний відсоток досліджуваних з низьким рівнем цих показників.

3) за методикою «Діагностика саморегуляції» (ДІАСАМ) було виявлено, що у респондентів переважають гармонійні параметри саморегуляції. Це може вказувати на здатність досліджуваних до саморегуляції, але є також певний відсоток досліджуваних з високими показниками за дисгармонійними параметрами, зокрема: «низький рівень домагань», «відсутність сили волі», «неприйняття рішень» та «орієнтація на неуспіх».

Отже, наші досліджувані в цілому мають високий і середній рівень саморегуляції, однак виявлені проблеми за такими показниками саморегуляції як планування, моделювання, оцінка результатів, самостійність, наполегливість, самоконтроль, сила волі, рівень домагань.

Відповідно була розроблена й апробована програма, спрямована на розвиток навичок саморегуляції у студентів соціономічного профілю – «Тренінг розвитку рівня саморегуляції у студентів соціономічної сфери». Завдання тренінгової програми: підвищити рівень розвитку саморегуляції та окремих її компонентів; розвиток рефлексивних навичок; пошук і активізація внутрішніх ресурсів; формування адекватної самооцінки; підвищення рівня саморозуміння і самопізнання; формування установки на збереження й зміцнення психічного здоров'я. Програма складалася з 5 занять тривалістю по 80–90 хв. Частота занять – 1 раз на тиждень. Апробація програми показала її певну ефективність.

Відтак, було емпірично підтверджено гіпотезу нашого дослідження про те, що рівень розвитку саморегуляції студентів соціономічного профілю є середнім, і підвищити його можна за допомогою спеціально розробленої розвивальної програми.

Окрім програми були також розроблені практичні рекомендації та вправи на кожен день для розвитку та вдосконалення навичок саморегуляції для студентів, зокрема, які саме вправи з саморегуляції варто робити вранці, ввечері, після навчання.

Результати теоретичного та емпіричного дослідження показали, що причинами низьких показників саморегуляції можуть бути різні. Тому для того, щоб розвивати та підтримувати свій рівень саморегуляції, майбутній фахівець соціономічної сфери має постійно працювати над собою і вдосконалюватись.

Попелюшко Р. П.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні, постає актуальним питання, навчання студентів з особливими потребами у закладах вищої освіти. Інклюзивна освіта, на даний час, це забезпечення доступу до якісної освіти для всіх студентів шляхом ефективного задоволення їх різноманітних потреб у засіб, який відповідає, приймає, поважає та підтримує. Студенти, з особливими потребами, виконують навчальну програму в спільному навчальному середовищі для зменшення та усунення бар'єрів та перешкод, які можуть призвести до їх виключення.

Спільне навчальне середовище використовується для звичайних навчальних годин студентів і може включати аудиторії, бібліотеки, тренажерний зал, театри, кафе, спортивні майданчики та місцеву громаду. Спільне навчальне середовище не є місцем, де студенти з особливими потребами навчаються в ізоляції від своїх однолітків.

Ефективним, спільне навчальне середовище, може вважатися, якщо:

– дозволити кожному студенту, з особливостями розвитку, повноцінно брати участь у навчальному середовищі, яке розраховане на всіх студентів;

– забезпечення позитивного клімату в академічних групах, сприяє почуттю приналежності та забезпечення прогресу студента до відповідних особистих, соціальних, емоційних та академічних цілей;

– реагувати на індивідуальні потреби в навчанні, забезпечуючи цим самим, достатній рівень підтримки та застосовуючи методики навчання та принципи, орієнтовані на студента з особливостями розвитку.

Не слід забувати, що врахування принципів інклюзивної освіти, буде позитивно впливати, на соціально-психологічну та академічну адаптацію, студента з особливими потребами, до умов навчання у закладі вищої освіти. Наведемо деякі з цих принципів, а саме:

– *Всі діти однакові.* Інклюзивна освіта ґрунтується на простій ідеї, що кожна дитина і її сім'я однаково цінуються і заслуговують на однакові можливості та досвід. Інклюзивна освіта стосується дітей з обмеженими можливостями – інвалідність яких є легкою або тяжкою, прихованою або очевидною – беруть участь у повсякденній діяльності, так само, як якщо б не було їх інвалідності;

– *Всі діти навчаються по-різному.* Інклюзія полягає у наданні допомоги дітям, які мають потребу в навчанні. Іноді допомога друзів або вчителів працює краще. В інших випадках спеціально розроблені матеріали або технології можуть допомогти. Головне, щоб надати стільки допомоги, скільки потрібно;

– *Право кожної дитини бути включеною.* Інклюзивна освіта – це право дитини, а не привілей. Закон про освіту осіб з обмеженими можливостями чітко зазначає, що всі діти з обмеженими можливостями повинні отримувати освіту разом з дітьми, які не мають інвалідності.

До переваг інклюзивної освіти, у закладах вищої освіти, можна віднести:

– *Уявлення сім'ї про звичайне життя для своїх дітей може здійснитися.* Всі батьки прагнуть, щоб їхні діти були прийняті їхніми однолітками, мали друзів і жили «звичайним» життям. Інклюзивні інституції можуть зробити це бачення реальністю для багатьох молодих людей з особливими потребами;

– *Особистість розвиває позитивне розуміння себе та інших.* Коли студенти відвідують заняття, які відображають подібності та відмінності людей у реальному світі, вони навчаються цінувати різноманітність. Повага і розуміння зростають, коли молоді люди різних рівнів здібностей і культур навчаються разом;

– *Розвиваються дружні стосунки.* Інклюзивні інституції є важливими місцями для студентів, щоб розвивати дружні стосунки та соціалізуватися. Молодь з особливими потребами та без них навчаються на заняттях та один з одним;

– *Студенти вивчають важливі академічні навички.* В інклюзивних інституціях молодь з особливими потребами і без них мають оволодіти професійними знаннями, уміннями, компетенціями та навичками. З вищими очікуваннями та гарною інструкцією студенти з особливостями психофізичного розвитку засвоюють інші академічні навички;

– *Всі студенти навчаються, перебуваючи разом.* Тому що філософія інклюзивної освіти, у закладах вищої освіти, спрямована на те, щоб допомогти всім молодим людям навчатися, кожен у академічній групі отримує власну користь. Молоді люди вчаться в своєму власному темпі і стилі в рамках навчально-виховного процесу.

Нажаль, у наш час, ще існує певне упередження, щодо навчання дітей та молодих людей з особливостями розвитку з своїми однолітками без особливостей розвитку. Деякі думки про інклюзивну освіту базуються на необґрунтованій інформації. Хочемо зауважити на три загальні міфи про інклюзію:

Міф 1: Окремо краще.

Реальність: Сегрегація не працює. Незалежно від того, чи розділяються діти чи молоді люди на основі раси, здібності або будь-якої іншої характеристики, окрема освіта не є рівною освітою.

Міф 2: Діти повинні бути готовими до інклюзії.

Реальність: Всі діти чи молоді люди мають право бути з іншими однолітками свого віку. Дитина чи молода людина з обмеженими можливостями не зобов'язана навчатися на певному рівні або діяти точно так само, як інші учні (студенти) у навчальному закладі, щоб скористатися правом на загальну, професійну чи вищу освіту.

Міф 3: Батьки не підтримують інклюзивне навчання.

Реальність: Батьки були і залишаються рушійною силою інклюзивної освіти. Найкращі результати виникають тоді, коли батьки дітей з особливими потребами та професіонали працюють разом. Ефективне партнерство відбувається тоді, коли існує співпраця, спілкування і, перш за все, довіра між батьками та професіоналами.

Також, не слід забувати, що у закладах вищої освіти, існує процес наставництва над академічною групою, у вигляді призначення її куратора. Розглянемо можливості куратора академічної групи, де навчається молода людина з особливостями психофізичного розвитку, для її включення у процес соціалізації у закладі вищої освіти:

– заохочуйте студента брати участь у заходах, де він може зустрітися з однолітками свого віку з різними здібностями. Під час пошуку діяльності, враховуйте особистісні та професійно-орієнтовані інтереси студента (місцеві бібліотеки, центри відпочинку, громадські організації та ін.). Куратор також може розглянути державні інституції, які заохочують різноманітність;

– пошук в Інтернеті заходів або організацій, які можуть зацікавити студента з особливими потребами;

– допомога студенту у розвитку дружніх стосунків з одногрупниками або іншими студентами;

– поділіться своїми цілями та очікуваннями щодо вашого студента з особливими потребами. Протягом навчального періоду, підтримуйте тісні зв'язки з викладачами студента з особливими потребами, щоб обговорити з ними цілі, очікування та майбутні переваги інклюзивної, соціально-психологічної та академічної соціалізації даного студента;

– знайте права та пільги, які ваш студент з особливими потребами має на інклюзивне навчання.

Відповідно, необхідно зауважити, що заклади вищої освіти, як соціальні інституції, також можуть бути причетні до поширення та впровадження інклюзивної освіти. Данні навчальні заклади, можуть зробити для просування успішної інклюзивної освіти, наступне:

– прийняття власної концепції інклюзивного навчання (спеціальні освітні послуги можуть бути надані в різних умовах);

– підтримання навчання кожної молодої людини з особливостями психофізичного розвитку (викладачі можуть здійснювати навчання в трьох способами: по-перше, вони навчають так, щоб студенти з різними здібностями і стилями навчання могли розуміти процес навчання і брати в ньому активну участь; по-друге, викладачі змінюють завдання, коли вони надто складні для студентів з особливими освітніми потребами; по-третє, вони моделюють повагу і заохочують дружбу між студентами у академічній групі).

Отже, інклюзивна освіта, у закладах вищої освіти, відбувається тоді, коли молоді люди з і без інвалідності навчаються разом в одних і тих же академічних групах. Дослідження показують, що коли молода людина з інвалідністю відвідує заняття разом з однолітками, які не мають інвалідності, відбуваються позитивні зміни їх особистісних характеристик. Також слід зауважити, що коли молоді люди навчаються разом, позитивні академічні та соціальні наслідки виникають для всіх залучених студентів.

Але, слід наголосити на тому, що просте перебування студентів з інвалідністю і без неї, разом, не дає позитивних результатів. Інклюзивна освіта відбувається лише тоді, коли існує постійне планування, підтримка та відданість справі з боку організаторів навчально-виховного процесу.

Потапкіна Л. В.

Приватний вищий навчальний заклад «Університет економіки і підприємництва»

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗВИТКУ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

У центрі ділової активності вдосконалення професійних здібностей мають бути три методичні настанови: 1) розробка конкретної мети й стратегії для її досягнення на основі глибокого аналізу загального становища справ; 2) роз'єднання головної мети з планами її досягнення на конкретних відрізках вирішення поставленого перед собою завдання; 3) забезпечення реалізації поставлених завдань чітким плануванням часу, потрібного для їх досягнення.

У психологічному аспекті управлінські якості залежать від характеру, структури, спрямованості, досвіду, здібностей особистості, умов праці. Це складні, багатогранні феномени, конкретні вияви яких залежать від структури особистості і від дії різних чинників (<http://studentam.net.ua/content/view/3306/97/>).

Науковці виокремлюють такі обов'язкові для управлінця якості: компетентність (кожен керівник має знати, як виконувати свою роботу на високому професійному рівні); висока відповідальність, особиста гідність; відчуття нового та вміння йти на розумний ризик, творчо розв'язувати проблеми, сміливість у прийнятті рішень; гнучкість, розуміння ситуації, гостре сприйняття нових потреб, відчуття часу, подій; висока працездатність, постійне прагнення бути кращим і робити все якнайдосконаліше; комунікабельність, здатність установлювати контакти; увага до підлеглих.

Усі ці якості мають інтегральний характер, адже містять у своєму складі простіші компоненти. Наприклад, здатність творчо розв'язувати проблеми залежить від загального складу особистості, типу мислення, інтуїції тощо.

Для розвитку управлінських якостей необхідно пояснювати майбутнім фахівцям, що управлінець високого класу відрізняється від просто доброго менеджера глибоко осмисленим і цілеспрямованим використанням часу. У того, хто володіє методами економії часу, значно підвищується ефективність трудових затрат. Однак не потрібно при цьому забувати про головну мету руху. Тому, хто прямує в хибному напрямі, не допоможе економія часу.

З точки зору аналізу менеджменту, головне – визначити правильні завдання й відпрацювати відповідну стратегію їх досягнення. В цьому полягає половина успіху. Чіткість завдань – головний чинник успіху. Для досягнення істинних успіхів потрібно повністю володіти ситуацією й докладати багато зусиль. Тому кожен фахівець своєї справи має, насамперед, поставити собі запитання: які цілі він прагне досягнути в найближчі 5 років, які здібності йому потрібно розвивати в собі для досягнення цих честолюбивих завдань. При цьому кожен має ретельно продумати й уявити собі, які першочергові фактори можуть у тій чи іншій ситуації забезпечити йому особистий успіх. При цьому потрібно дотримуватися принципу – максимальний успіх за умови розумної мобілізації енергії та часу.

Кожен, хто хоче зробити успішну кар'єру, має тверезо й об'єктивно оцінити свої сили та здібності, визначити, що йому потрібно для самовдосконалення й розвитку, знайти свою мету і шляхи її досягнення. Особливо успіх необхідний на початку нової справи. У цьому питанні майбутнім фахівцям допомагаємо такими порадами:

1. Підготуйте повний письмовий конспект, яким Ви хочете бачити Ваш бізнес.

2. Проаналізуйте Ваші потреби й конкуренцію. Ще кілька років тому, коли в Україні тільки починався перехід до ринкової економіки, кожен мав можливість, озброївшись самою простою ідеєю, створити підприємство. Сьогодні, щоб вижити, потрібно наперед прорахувати, з якими проблемами можна зіштовхнутися, як задовольнити потенційні потреби, які можуть виникнути на перших етапах діяльності, а також мати чітке уявлення про силу конкурентів.

3. Будьте винахідливі у фінансуванні. Більшість підприємств бачать у позиції коштів єдину можливість фінансування. Саме в цьому питанні можна й потрібно виявити винахідливість. Ідей більше ніж достатньо – їх просто потрібно розпізнати. Так, багато підприємців відмовляються від кооперації і паю, тому що побоюються, що доведеться багато чим ділитися. Проте завжди краще менший відсоток від великої суми, ніж більший відсоток від малої. В крайньому разі в початковій фазі зростання, якої не уникнув жоден підприємець, молодий бізнесмен потребує великої кількості готівки. Мало хто із засновників своєї справи має уявлення, скільки коштує зростання.

4. Будьте реалістичним в очікуванні обороту й прибутку. Перебуваючи в ейфорії стрімкого початкового зльоту, підприємець часто стає жертвою переоцінки обороту, якого можна досягти за перші роки функціонування справи і, як результат, помилково вважає себе багатим. Як правило, дійсні результати вводять в оману очікуване, так як бажання підприємця та клієнтів можуть не співпадати, чи вимагається більше часу, щоб завоювати потрібну популярність.

5. Не покладайтеся на повіреного. Багато повірених намагаються звести необхідні для справи засоби до детального планування обороту, витрат і прибутку. По-справжньому, критичний пункт цих розрахунків згадується тільки мимохідь. Нова справа не в змозі отримати достатню кількість замовлень. Спеціалістів з розрахунків це не турбує. В цих так званих обчисленнях рентабельності немає жодного слова про клієнтів, які є джерелом енергії, з якого підприємство черпає свої сили.

6. Просіть поради в усіх, хто Вам може допомогти. Хто питає, той більше знає. Подібно будівельнику, який не розпочне роботи без ідей, пропозицій і допомоги спеціалістів, підприємець повинен цікавитися як можна в більшій кількості людей з свого оточення про можливі недоліки та похибки. Найкращий радник у будь-якій справі – клієнт. Не слід також забувати про допомогу спеціалізованих консалтингових фірм.

7. Не женіть сумніви. Якщо Ви бажаєте розпочати якусь нову справу, потрібно поставити перед собою запитання: раніше світ і клієнти обходилися без мене? Так чому ж зараз вони будуть купувати у мене?

8. Досягти успіху – це півсправи. Його потрібно ще втримати. Для цього менеджеру необхідно організувати свою працю, не зупинятися на досягнутому, раціонально витратити свій час, сили й енергію, займатися постійним самовдосконаленням і розвитком особистості. Щоб ефективність оволодіння знаннями була високою, людина повинна прийти до розуміння їх необхідності. Процес навчання (краще відразу поєднувати з практикою) повинен стати внутрішньою потребою кожної людини.

Проведені разом зі студентами дослідження дали можливість виокремити такі важливі якості управлінця, що впливають на управлінську діяльність: здатність ефективно управляти собою та своїм часом; здатність уточнити свої особисті цінності; визначення мети роботи, що виконується і власних цілей; постійне зростання й розвиток; здатність швидко та ефективно вирішувати проблеми; винахідливість і здатність гнучко реагувати на зміни ситуації; вплив на оточуючих, не застосовуючи прямі накази; використання нових сучасних управлінських прийомів; вміння використання людських ресурсів; вміння допомогти іншим в швидкому вивченні нових методів і оволодіння практичними навичками роботи; вміння створювати та удосконалювати групи, що здатні швидко ставати винахідливими й результативними в роботі.

Це узагальнені здібності та якості, якими має володіти сучасний фахівець. Проте якщо детально розглянути це питання, то якості й риси керівника, який досягає успіху, можна поділити на психологічні, інтелектуальні, професійні та соціальні («Якість підготовки професійних кадрів для ринку праці України «Матеріали Круглого столу за підтримкою Благодійного фонду «Розвиток України», 2007). Ці риси ми проаналізували разом зі студентами.

Психологічні якості: прагнення бути лідером, здатність до керівництва; сильні вольові якості; готовність до розумного ризику; прагнення успіху, честолюбство; здатність до домінування в екстремальних умовах; самодостатність особистості; комбінаторно-прогностичний тип мислення (варіативність, темп, гнучкість, інтуїтивність, логічність, прогностичність); стійкість проти стресу; адаптивність, тобто швидка пристосовуваність до нових умов.

Інтелектуальні якості: прагнення до постійного самовдосконалення; схильність до сприйняття нових ідей і досягнень, здатність відрізнити їх від ілюзорних; панорамність мислення (системність, широта, комплексність) і професійна предметність (знання деталей і тонкощів управління); мистецтво швидко опрацьовувати, ранжувати інформацію і на цій основі приймати рішення; здатність до самоаналізу; вміння розуміти, приймати й використовувати з користю для справи думки, протилежні власним; психологічна освіта.

Професійні якості: вміння ефективно використовувати кращі досягнення науково-технічного прогресу; глибокі знання особливостей функціонування ринкової економіки; схильність і здатність віднаходити резерви людського чинника в підприємстві; вміння заохочувати персонал за добру роботу і справедливо критикувати.

Мистецтво приймати нестандартні управлінські рішення – здатність знаходити проблеми й рішення в тих умовах, коли альтернативні варіанти дій, інформація і цілі нечіткі або сумнівні.

Уміння ефективно й раціонально розподіляти завдання й виділяти на них оптимальний час. Діловитість, постійний вияв ініціативи, підприємливість.

Соціальні риси: уміння враховувати соціальні наслідки прийнятих рішень; схильність керуватися принципами соціальної справедливості; уміння встановлювати й підтримувати систему стосунків з рівними собі людьми; тактовність і ввічливість, переважання демократичності в стосунках з людьми; уміння залишатися цілим між «молотом» і «ковадлом» (тиском з гори і опором знизу); уміння брати на себе відповідальність; беззастережне виконання правил, прийнятих організацією; уміння заохочувати персонал до відвертості і групових дискусій (Андреев В. И., 2004).

Робота сучасного управлінця – це постійне розв’язування виробничих питань. Тому необхідне впровадження в систему навчання аналізу конкретних практичних ситуацій є необхідним завданням, спрямованим на розв’язання проблем активізації навчання та його зв’язку з практикою підприємницької діяльності. У нашій практиці використовувались ситуації, що базуються на реальному матеріалі або наближені до реальних ситуацій. Окрім структурованих конкретних ситуацій, що містять короткий і чіткий виклад ситуації з конкретними цифрами й даними і призначені для оцінювання знань і вмінь з певної дисципліни, ми пропонуємо студентам неструктуровані ситуації. Останні містять надлишкову кількість числових даних і різної інформації та призначені для перевірки здатності майбутніх фахівців мислити нестандартно. У процесі такої навчальної праці закладаються основи стилю мислення нового типу, які допоможуть майбутньому фахівцю приймати рішення в нестандартних ситуаціях, оцінювати позитивні й негативні наслідки їхньої реалізації.

На сучасному етапі, відповідно до потреб підприємництва, в сфері вищої освіти актуальною є підготовка фахівців, здатних до використання стратегічного підходу в управлінні підприємствами. У профілі фахівця, здатного до стратегічного управління, виокремлюємо загальні вимоги (ґрунтуються на професійних знаннях), спеціальні вимоги (зумовлені специфікою стратегічного управління та галуззю діяльності) та особисті якості (зумовлені лідерським потенціалом і координуючою роллю фахівця в інноваційному розвитку підприємства). Тому в процесі формування практичних навичок майбутніх фахівців зусилля викладачів спрямовуються на розвиток системного й стратегічного мислення, креативності, новаторського підходу до розв’язування завдань. Викладачі професійно орієнтованих дисциплін намагались постійно ставити студентів в такі умови, що дозволяли б їм вправлятися в професійній діяльності. Саме з цією метою застосовувались такі методи й технології навчання: аналіз виробничих ситуацій; вирішення професійних ситуаційних завдань; виконання практичних завдань під час виробничої практики; ділові ігри (або їх елементи) тощо.

Потапчук Є. М.

Хмельницький національний університет

ІНТИМНО-СЕКСУАЛЬНА ПРИВАБЛИВІСТЬ ЛЮДИНИ ТА ЇЇ ВИЯВИ У ШЛЮБНИХ СТОСУНКАХ ПОДРУЖЖЯ

Як свідчить практика, створення та функціонування гармонійного шлюбного союзу, на жаль, залишається однією з найактуальніших проблем нашого суспільства. Щорічно статистика фіксує наявність значного відсотку невдалих шлюбних союзів, які розпадаються. Наслідком цього є неповні сім’ї та покалічені людські долі.

Результати аналізу наукової літератури (Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999. 656 с.; Кіт Л. С. Тональність як категорія зовнішнього впливу на інтимне спілкування. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка*. Серія «Філологічні науки». Мовознавство. № 3, 2015. С. 97-99; Старшенбаум Г. В. Сексуальная и семейная психотерапия. М., 2003. 300 с.; Федоренко Р. П. Психология сім’ї: навч. посіб. Луцьк, 2015. 364 с.) та власної

консультативної практики (див. наприкл.: Потапчук Є. М. Кризи сімейного життя та як їх подолати: довідник сімейного психолога. Хмельницький, 2014. 35 с.) свідчать, що шлюбний потенціал потенційної чи реальної подружньої пари детермінується низкою чинників, зокрема фізичною, інтелектуально-світоглядною, морально-психологічною, матеріально-фінансовою, господарсько-побутовою та інтимно-сексуальною привабливістю партнерів. Фактично це є складові шлюбного потенціалу. Зазначимо, що під поняттям «шлюбний потенціал» слід розуміти можливості, наявні у партнерів морально-психологічні риси, цінності, засоби, що можуть сприяти їхній гармонійній взаємодії.

Зважаючи на те, що найбільш делікатнішою сферою міжособистісних стосунків будь-якої пари є інтимно-сексуальна привабливість, розглянемо її більш детально в контексті міжособистісних взаємочікувань партнерів. Насамперед варто зазначити, що сексуальність людини є сукупністю біологічних, психофізіологічних й емоційних реакцій, переживань і вчинків людини, пов'язаних із проявом та задоволенням статевого потягу (Федоренко Р. П. Психологія сім'ї: навч. посіб. Луцьк, 2015. 364 с., с. 147). Серед її компонентів прийнято виділяти чуттєвість, інтимність, статевий інтерес, сексуальну ідентифікацію, еротичні бажання та вектори їх втілення, сексапілітність, а також статевий потяг, сексуальна збудливість і сексуальна активність.

Щодо поняття «інтимно-сексуальна привабливість партнерів», то воно відображає їхню здатність викликати взаємний сексуальний інтерес, захоплення, пристрасть та задовольняти сексуальні потреби. Фактично мова йде про інтимно-сексуальну поведінку партнерів, яка відображає інтимно-сексуальний потенціал кожного з них.

Сексуальний чинник шлюбного потенціалу ґрунтується на відповідності реальної програми інтимної близькості кожного партнера очікуванням іншого. Сексуальні запити подружжя можуть сильно відрізнятись в залежності від особливостей їхнього виховання, життєвих установок, діапазону прийнятності тих чи інших ласк, темпераменту, віку, стану здоров'я і т. п. Необхідно враховувати і природні відмінності між моделями чоловічої і жіночої сексуальності, а також її детермінованість морально-психологічними рисами партнерів.

Відтак у контексті задоволення інтимно-сексуальних потреб партнери очікують один від одного реалізації певної моделі сексуальної поведінки. Як свідчить практика така модель відображається низкою сексуальних ролей, зокрема: еротичний фантазер, інтимний співрозмовник, коханець (коханка), сексуальний гуру, розпусник (розпусниця), спокусник (звabниця) та ін.

Висновки. За результатами нашого дослідження, ми дійшли висновку, що такими ознаками можуть бути такі вияви інтимно-сексуального потенціалу як: відсутність сексуальної байдужості, володіння мистецтвом сексу, володіння прийомами інтимного спілкування, здатність отримувати оргазм, здатність реалізовувати сексуальну прелюдію, знання ерогенних зон та особливостей їх стимуляції, сексуальна активність, сексуальне здоров'я, сексуальні мрії та еротичні фантазії, сексуальна привабливість, сексуальна пристрасть, сексуальна потенція, сексуальний потяг, сексуальна чистоплотність, стійкість до підвищеної втоми під час сексу, стійкість до підвищеної сором'язливості, стійкість до садистських та мазохистських виявів.

Руденко А. І.

Хмельницький національний університет

ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ЯК ЧИННИК ЇХ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ

Загальна характеристика підліткового віку варіює в різних теоріях залежно від їх основної ідеї. Так, в психоаналізі домінують ідеї статевого дозрівання і пошуку ідентичності, в когнітивних теоріях – зростання розумових здібностей, в діяльнісному підході – змін провідної діяльності. Однак, всі ці і багато інших підходів об'єднує те, що в них існують загальні показники, які характеризують даний вік. Вони визначаються численними соматичними, психічними і соціальними змінами. Однак емоційні реакції й поведінка підлітків, не можуть бути пояснені лише зрушеннями гормонального порядку. Вони залежать також від соціальних факторів і умов виховання, причому індивідуально-типологічні розходження суцільно й поруч превалюють над віковими. Психологічні труднощі дорослішання, суперечливість рівня домагань і образа "Я" нерідко приводять до того, що емоційна напруженість, типова для підлітка.

В підлітковому віці відбувається втрата дитячого статусу, хоч зберігаються нереалістичні уявлення про власні привілеї і статус дорослих. Такому становищу сприяють і суб'єктивні враження: різкі фізичні зміни, мрії та ідеали, які починають уявлятися вже менш реальними, кризові зіткнення з самим собою і сім'єю, почуття самотності та прагнення швидше досягнути статусу дорослої людини. Не менш важливою є проблема емоційної стійкості підлітків. Проблематика особливостей емоційної стійкості особистості відображена у наукових доробках Н. Є. Герасимової, Б. І. Додонова, С. С. Занюка, В. К. Вілюнаса (емоційна стійкість як складова мотиваційної сфери особистості); Н. А. Амінова, Т. Рібо, С. М. Оя (емоційна стійкість рівнозначна емоційній стабільності людини); Л. М. Аболіна, О. А. Чернікова, Є. О. Мілеряна, М. І. Дяченка, В. А. Пономаренка, П. Б. Зільбермана (емоційна стійкість розглядається як аспект здійснення ефективної професійної діяльності); Л. І. Бучека, М. В. Грицаєнка, С. Д. Максименка, В. Л. Марішука, К. К. Платонова, О. П. Саннікової, О. Я. Чебикіна (емоційна стійкість як фактор ефективної діяльності особистості в умовах стресу) та ін. Значенню емоцій у розвитку особистості дітей на різних вікових етапах присвячені роботи Л. А. Абрамяна, З. М. Богуславської, Л. С. Виготського, А. В. Запорожця, Д. В. Іванова, А. Д. Кошелевої, Я. З. Неверовича, О. М. Реви, С. Л. Рубінштейна та ін. Емоційна стійкість підлітка являє собою властивість функціональної системи людини, яку можна розвинути за допомогою іншої системи, наприклад, системи вправ. Емоційна стійкість – не сама система, а її якість, властивість. Проте це і не здатність подавляти емоційні реакції, тобто «сила волі», що проявляється в терпеливості, наполегливості, самоконтролі, витримці, спрямованості на стабільність і ефективність діяльності, тому що повний контроль над емоціями не тільки не можливий, але й шкідливий (Мальгіна Л. Ф., 2007). Науковиця вказує, що в емоційній стійкості підлітка присутні когнітивна, мотиваційна та волева складові, які визначаються знаннями, вміннями, навичками особистості учня-підлітка, його самовихованням і баченням власного «Я».

Інтернет-залежність є формою адиктивної поведінки. Адиктивна поведінка – це прагнення людини вступати у взаємодію з чимось або кимось, для отримання задоволення. Під адиктивною поведінкою мається на увазі залежна поведінка від якоїсь активності або вживання різних речовин для зміни психічного стану. Така поведінка порушує функціонування організму людини, і навіть його особистість.

В останні двадцять років відбулося глобальне поширення Інтернету. За кількістю користувачів Україна на сьогоднішній день займає вагомe місце в світі. У період з 2010 до 2018 рік кількість інтернет-користувачів зросла з 37 млн. осіб до 75 млн. осіб, а кількість людей, які відвідують мережу щодня – з 12 млн. до 26 млн. осіб. Основна інтернет-аудиторія, за результатами великої кількості соціологічних опитувань, є молоді люди у віці від 14 до 18 років.

Інтернет-залежність (інтернет-адикція) відноситься до нехімічних видів адикції. Якщо адиктивна поведінка – це відхід від реальності, шляхом зміни психічного стану, то реальність, яку створює комп'ютер, теж впливає на внутрішній світ людини і змінює його. Особа в застиглому стані, яке заставлено на екран монітора, уповільнена або відсутня реакція на зовнішні подразники – ось характерний вигляд деяких користувачів, які схильні до адиктивної поведінки. Особа в застиглому стані, яке заставлено на екран монітора, уповільнена або відсутня реакція на зовнішні подразники – ось характерний вигляд деяких користувачів, які схильні до адиктивної поведінки. До ознак сформувалася залежності від Інтернету, на думку К. Янг, відносяться наступні критерії: безмежна захопленість Інтернетом; зростаюче бажання проводити в Інтернеті все більше і більше часу; повторювані спроби зменшити використання мережі; проблеми з контролем часу; виникнення проблем з навколишнім середовищем (сім'я, школа, робота, друзі); зміни настрою за допомогою використання Інтернету.

В дослідженні брали учні 8–9 класів в кількості 135 осіб. Для діагностики рівня емоційної стійкості та чинників, що її детермінують ми використовували методи спостереження, бесіди, а також психодіагностичні методики: методика «Неіснуючої тварини» (авт. Колосова С. Л.), особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛО-АМ) Д. Г. Маклакова і С. В. Чермяніна, тест діагностики емоційної реакції на навколишнє середовище (В. В. Бойко), методика діагностики нервово-психічної стійкості В. А. Бодрова «Прогноз».

Після проведення проєктивної методики «Неіснуюча тварина» (авт. Колосова С. Л.) були отримані результати за наступними показниками: тривожність – 47 % підлітків, негативний настрій – 29 %; агресія – 24 % досліджуваних осіб.

Результати дослідження рівня ризику дезадаптації у підлітків за методикою В. О. Бодрова «Прогноз» дають нам змогу побачити, що у 32 % досліджуваних було виявлено високий рівень

ризик дезадаптації. Це свідчить про те, що у цих осіб несприятливий прогноз стійкості до стресу. У 28 % досліджуваних діагностовано середній рівень ризику дезадаптації. Автор методики пов'язує характеристики цього рівня з показниками тривожності. Вона, як відомо, може породжуватися або реальним неблагополуччям школяра в найбільш значимих областях діяльності і спілкування, або існує як би всупереч об'єктивно благополучному положенню, будучи наслідком визначених особистісних конфліктів, емоційних порушень і т. д. Низький рівень ризику дезадаптації діагностовано у 40 % досліджуваних. Характеристиками цього рівня виступають мобілізація психічної діяльності, підвищення активності соматичного функціонування і відчуття загального підйому душевних і фізичних сил. Аналізуючи дані, отримані за методикою «Прогноз» Бодрова, що спрямована на визначення рівня нервово-психічної стійкості, слід зазначити, що 32 % юнаків мають характеристику нервово-психічної нестійкості (НПН) та вірогідність розвитку й прояву особистісних порушень в поведінці і діяльності людини. 40 % юнаків характеризується задовільною нервово-психічною стійкістю, що вказує на оптимальний стан досліджуваних, спонукання до дії, досягнення поставлених цілей та низький рівень ризику дезадаптації.

Мета багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» (МЛО-АМ) Д. Г. Маклакова і С. В. Чермяніна – діагностика адаптивності випробуваного за такими параметрами: адаптивні здібності, нервово-психічна стійкість, моральна нормативність. В основному за всіма шкалами були виявлені середні показники, за винятком кількох учнів. За узагальнюючої шкалою «рівень адаптивних здібностей» все учні відносяться до групи нормальної адаптації. Особи цих груп досить легко адаптуються до нових умов діяльності, швидко входять в новий колектив, досить легко і адекватно орієнтуються в ситуації, швидко виробляють стратегію своєї поведінки. Як правило, не конфліктні, мають високу емоційну стійкість. Таким чином, за даною методикою в учнів по всі шкалами були виявлені середні показники,

Тест діагностики емоційної реакції на навколишнє середовище (В. В. Бойко). Мета методики – діагностика типу емоційної реакції на вплив стимулів навколишнього середовища. У більшості учнів – рефрактерна емоційна реакція, говорить про те, що емоційна система сприйняття пасує перед різними впливами – позитивними, негативними і амбівалентним. У навколишньої дійсності вона вибирає переважно амбівалентні стимули. У невеликої частини групи – домінування ейфоричної формули, при якій емоційна система в цілому настроєна на позитивні стимули. У деяких – дисфорична формула позитивних і негативних стимулів зводяться до негативних переживань, а емоційна система в цілому настроєна на негативні стимули.

Під час дослідження також виявлено індивідуально-типологічні особливості осіб з високою та низькою емоційною стійкістю. Емоційно стійкі підлітки мають середній рівень нервово-психічної напруги. Ознаки акцентуацій особистості виявлено за тривожним, педантичним, застриваючим, демонстративним та екзальтованим типами. Підлітки емоційно нестійкі мають значний рівень нервово-психічної напруги, вірогідність зривів. Ознаки акцентуації особистості виявлено за емотивним, застриваючим та демонстративним типами; тенденції до акцентуації спостерігаються за гіпертичним, тривожним, циклотимічним та екзальтованим типами. Отже в результаті узагальнення експериментальних даних було підтверджено, що інтернет-залежність впливає на емоційну стійкість підлітків.

Сафін О. Д.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ДІАЛЕКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ ЯК ЗАСІБ ГАРМОНІЗАЦІЇ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ КОМБАНТІВ

Коли комбатант зустрічається із психологом, він вже має ідею, яка пояснює виникнення своєї проблеми і часто таке розуміння її є помилковим. Це відбувається через емоційну прив'язку до проблеми, яка не дає можливість подивитись на проблему, в якій він перебуває, відсторонено (Тетяна Семигіна, Ірина Павленко, Євгенія Овсяннікова та ін., 2017). У такому випадку діалектичне осмислення проблеми психологом виявляється доречним, оскільки ідея проблеми буде відкритою для критики і, таким чином, «створить» власну антитезу, що надасть можливість побачити проблему з іншого боку. Найважливішою характеристикою у діалектичній поведінковій терапії є примирення протилежностей в процесі безперервного синтезу. Основний її аспект – необхідність приймати клієнтів такими, якими вони є, у той же час намагаючись

навчити їх змінюватися. Так само, діалектична поведінкова терапія передбачає необхідність діалектичного мислення із боку психолога, а також роботу над змінами свого недіалектичного, дихотомічного, негнучкого мислення із боку комбатанта (Лайнен М., 2016). М. Лайнен виокремлює основні чотири терапевтичні стратегії діалектичної поведінкової терапії, серед яких діалектичні стратегії є фундаментом усієї терапії і надають їй діалектичну сутність. Вони роблять акцент на творчому напруженні, що виникає між несумісними емоціями, а також протилежними паттернами мислення, цінностями і поведінковими стратегіями як всередині індивіда, так і у системі «індивід – оточення» (Лайнен М., 2007). Вона зазначає, що основна діалектика терапії полягає у тому, що зміна відбувається у контексті прийняття реальності у тому вигляді, в якому вона існує і знайденими у ній конструктивними смислами. Стратегічні реакції терапевта спрямовано на оптимізацію діалектичної напруженості, яка виникає у контексті терапевтичної взаємодії, а також актуалізацію кожного полюса діалектичної протилежності, який виникає як при терапевтичній взаємодії, так і у повсякденному житті. Саме це стимулює зміни. Мета такої діяльності терапевта – сприяти подальшому діалектичному примиренню і вирішенню проблеми на усе більш високих рівнях функціональності та ефективності. В процесі консультування психолог навчає комбатанта діалектичним поведінковим паттернам і моделює їх, опитує його із метою відкриття нових можливостей поведінки; пропонує альтернативні способи мислення і поведінки. Комбатанту дають зрозуміти, що істина є ні абсолютною, ні відносною – швидше за усе вона розвивається і конструється із плином часу. Таким чином, неможливо у певний момент часу усвідомити істину в усій її повноті. Психолог навчає комбатанта тому, що, не можна при'язуватися до жодного із діалектичних полюсів. Зміна і розвиток є неминучими, тому неможливо весь час зберігати жорстку позицію (Linehan М., 2002). Пошук та віднайдення сенсу відбувається через протиставлення будь-якого предмета і будь-якого ствердження протилежному або альтернативному предмету або ствердженню. Основна ідея, яку при цьому повинен засвоїти комбатант, полягає у тому, що кожному твердженню щодо будь-якого предмета може відповідати твердження, зворотне йому. Терапевт допомагає віднайти синтез протилежностей, а не займатися перевіркою істинності кожної зі сторін. Також він пропонує перейти від моделі «або – або» до моделі «і, і». Таким чином, багато тверджень повинні супроводжуватися протилежними, терапевт повинен моделювати неоднозначність і непослідовність, яка присутня у цих твердженнях. Головне – не знецінювати першу ідею, стверджуючи протилежну або альтернативну їй. Тут потрібна позиція «Так. Але крім того...», а не «Так. Але ні, це було неправильно...» (Linehan М., 1993, с. 84). У свою чергу В. Завьялов розробив метод психотерапії і психологічного консультування, центральною частиною якого є аналіз існуючих суперечностей у дії розуму, який після назвав діаналізом (ді – діалектичний аналіз, ді – аналіз удвох) (Завьялов В. Ю., 2005, с. 6). Застосування діалектичних стратегій уможливило швидке виявлення суперечностей та віднайдення ідей для їхнього «примирення» у синтезі, а також встановлення нових смислових зв'язків минулих подій із подіями теперішнього та майбутнього (Щербина Л. Ф., 2005). У діаналізі у центрі уваги перебуває не теорія особистості, а теорія допомоги. Основним психотехнічним прийомом тут є синтез протилежностей, виявлення яких допомагає ідентифікувати сутність життєвих труднощів клієнта, який є носієм власних проблем та експертом власного життя (Завьялов В. Ю., 2003, с. 63–67). Процес надання допомоги здійснюється не на основі готових знань, а видобуванням їх разом зі своїм клієнтом, тобто не за рахунок готових рецептів, особистісного впливу, вторгнення, а в процесі пізнання удвох. Головною темою діаналізу, відправною точкою аналізу будь-якої теми, є «помилка» у мисленні, яка є причиною «проблеми», а проблема є причиною розладів комбатанта. Завдання діаналізу – розібратися у типі розладу, виявити проблему, яка є поза розладом, а за проблемою виявити її сутність – помилку у мисленні (Щербина Л. Ф., 2005, с. 8). Діаналіз допомагає розпізнати помилки, виявити основні суперечності і конфліктуючі мотиви, «антиномії», «розколи свідомості» і знайти шляхи примирення та об'єднання суперечностей. У цій своїй головній спрямованості діаналіз ... спрямований на пошук істини (Завьялов В. Ю., 2004). У діаналізі особистість визначається як смислова єдність людини, синтез суб'єктивності та об'єктивності. Це – погляд на особистість із точки зору персоналізму. Із точки зору діаналізу у своїй сутності особистість є таємницею, яку не можна розкрити до кінця, яку не можна вивчати науковими методами. Існують об'єкти зовнішнього світу і «ментальні об'єкти». Самі по собі об'єкти і відношення до них не є «особистість» (Завьялов В. Ю., 2005, с. 15). Головною метою діаналізу є посилення особистості за допомогою віднайдення сенсу, або персонального міфу

(Щербина Л. Ф., 2007, с. 320). Діаналіз пропонує допомогу у формі розкриття і розширення сенсу діяльності людини через розуміння символів, в яких і через які проявляється її особистість (Завьялов В. Ю., 2007, с. 102). У людині усе можна брати як символ – поведінку, скарги, симптоми, розповіді, сновидіння, образи, метафори, слова, жести, інтонації та інше (Лосев А. Ф., 1994, с. 263). Із цією метою у діаналізі використовується теоретична конструкція із історично сформованих вчень про Особистість (персоналізм), Реальність (онтологія) і Символ (символогія або «абсолютна діалектика». Із виявленого особистісного сенсу симптому виводиться і сама «терапевтична ідея», яка є синтезом протилежностей, з яких складається проблема. Головне показання до застосування діаналізу – відносний або абсолютний дефіцит сенсу у персональному, індивідуальному та соціальному житті, того, хто звернувся за допомогою (Завьялов В. Ю., 2007, с. 113). Головне, що робить психотерапевт – це шукає сенс у тому, що відбувається в особистому житті комбатанта, як цей сенс пов'язаний із сенсом життя близьких йому людей, як цей сенс, у свою чергу, інтегрується у сенс з усіма людьми (Лосев А. Ф., 2001, с. 409). Діаналіз базується на точній організації мислення (Завьялов В. Ю., 2003, с. 389), що досягається володінням консультантом (психотерапевтом, коучем) пентадним принципом розмислювання проблеми, труднощів, складного питання життя (Завьялов В. Ю., 2003, с. 390). Пентада абсолютної діалектики О. Лосева – основний логічний інструмент діаналізу, вона складається із п'яти кроків: тезис; антитезис; синтез суперечностей, їхнє примирення; факт; міф (Завьялов В. Ю., 2003, с. 395; Завьялов В. Ю., 2007, с. 218). У діаналізі міф ототожнюється із персональним сенсом (Завьялов В. Ю., 2007, с. 68), або як зазначав О. Лосев «міф – це чудова історія особистості, подана у словах» (Лосев А. Ф., 2001, с. 247). Таким чином, діалектичні стратегії психологічного впливу є ключовими засобами гармонізації смислової сфери особистості комбатанта. Застосування цих інструментів до вирішення труднощів із будь-якого проблемного поля гарантує розуміння сутності проблемної ситуації, бачення логіки її розвитку і можливостей вибору варіантів цього розвитку, можливість бути «господарем ситуації».

Серга О. О.

Комунальний заклад «Вінницький обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Обрій»

ВПЛИВ СІМ'Ї НА ЕМОЦІЙНУ СФЕРУ ПІДЛІТКІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Актуальність. Останнім часом через низку несприятливих факторів в Україні збільшилась кількість родин, які виховують дітей з інвалідністю. Водночас зростає кількість реабілітаційних та лікувальних установ, де такі сім'ї можуть отримати якісну допомогу. Більшість таких закладів розраховані на дітей молодшого віку. Тому, незважаючи на розширення мережі закладів допомоги дітям з особливими потребами, сім'ї, які виховують дітей з інвалідністю підліткового віку часто мають недостатньо можливостей для отримання послуг щодо реабілітації своєї дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій вказує на зростання інтересу науковців до питань виховання батьками дітей з інвалідністю. Привертається увага до проблем адаптації членів родини до виховання дитини з інвалідністю (Л. Кислян, І. Чухрій, М. Селігман, Г. Фюр) та наголошується на необхідності психологічного супроводу та допомоги таким сім'ям з метою кращої їх адаптації до батьківства (Р. Овчарова, О. Царькова,). Також розглядаються особливості ставлення до дітей з інвалідністю матерів та батьків (Т. Висотіна, О. Горецька). Більшість таких досліджень стосуються виховання дітей молодшого віку, та висвітлюють питання саме таких сімей. Позаяк останнім часом зростає інтерес до особливостей підліткового періоду у дітей з інвалідністю (І. Мельничук, Л. Обухова, Т. Рябова, О. Стасюк). Зарубіжні науковці вказують на необхідність окремого дослідження особливостей дітей з інвалідністю саме у підлітковому віці (Н. Джонс, М. Максі). В той же час серед вітчизняних науковців питання сімей, що виховують підлітків з інвалідністю є недостатньо дослідженим.

Метою даної статті є висвітлення питань впливу сім'ї на емоційну сферу підлітків з інвалідністю.

Основний зміст. Підлітковий вік для дітей з нормотипічним розвитком характеризується досить інтенсивним розвитком різних сфер психіки людини, зокрема емоційної. Також саме в цей період відбувається інтенсивне формування моралі, що в подальшому впливає на керування діями

підлітка. Розвиток та становлення моральної сфери тісно пов'язаний із розвитком вольової сфери. Підлітки ж, в силу вікових особливостей, часто не усвідомлюють зв'язку між загальною нормою та власною поведінкою в певних ситуаціях. Підлітковий вік є періодом емоційної нестабільності дитини, що відображається на загальній діяльній ефективності та на якості міжособистісного спілкування. Часто емоційна нестійкість підлітка є чинником формування дезадаптивної поведінки. Суб'єктивно самі підлітки відчувають значний емоційний дискомфорт, нейротизм та фрустрацію. Хоча саме в цей період життя зміцнюються власні вольові якості та зменшується чутливість до впливу зовнішнього середовища (Григор'єва М. С., 2015). Все це призводить до перебудови стосунків із соціальним середовищем. Також підлітковий період пов'язаний з самоідентифікацією, усвідомленням власної особистості та відмінностей від інших.

Для підлітків з інвалідністю цей період життя є особливо складним, оскільки їхня самоідентифікація пов'язана значною мірою із сприйняттям їх оточуючими та однолітками. Часто усвідомлення власних відмінностей від інших веде до переосмислення та перевизначення власної особистості, зміни власного сприйняття самого себе ґрунтуючись на сприйнятті іншими. Але, оскільки у підлітків з інвалідністю часто переважає спілкування внутрісімейне та менше часу відбувається спілкування з однолітками та іншими особами поза родиною, то й усвідомлення власних відмінностей та самовизначення відбувається через призму сприйняття їх членами власної родини (Максі М., Беккерт Т., 2016).

Але не лише родина впливає на підлітка, а і підліток впливає на власну родину, цей вплив та взаємозв'язок є двостороннім. Паралельно із проблемами, пов'язаними із самовизначенням, емоційна нестійкість, характерна для цього віку, впливає на поведінку підлітка, що спричиняє зміни у внутрісімейних стосунках. У підлітків з інвалідністю підлітковий період протікає з власними особливостями, зумовленими характерологічними особливостями, зумовленими захворюванням. Тому в цей період можуть переставати спрацьовувати вироблені батьками раніше паттерни поведінки та шляхи взаємодії з дитиною. Все це часто призводить до нетипового перебігу підліткового періоду та появи деструктивних форм поведінки.

У багатьох батьків дітей з інвалідністю присутні певні порушення батьківського ставлення, які можуть торкатися одного чи декількох компонентів ставлення (емоційний, поведінковий, когнітивний). Наприклад, у матерів, що виховують дітей з інвалідністю, часто спостерігається соціально-психологічна дезадаптованість, що веде до нестабільності перебігу психічних процесів. Це, в свою чергу, може привести до формування негативних особистісних якостей. Також при народженні дитини з інвалідністю у матерів змінюється ставлення як до своєї дитини, так і до самих себе (Чухрій І. В., 2013). Все це веде до посилення дезадаптованості та зміни стосунків в родині в період, коли дитина з інвалідністю переживає підлітковий період. Зміни в стані дитини ведуть до зміни стану батьків та до зміни функціонування родини в цілому. Родині стає потрібно шукати нові шляхи адаптації та пристосування до ситуації, виробляти нові стратегії взаємодії з дитиною та нові методи впливу та виховання. А це призведе до посилення дезадаптації батьків та виникнення напруги, пов'язаної з пошуком взаєморозуміння з власною дитиною, виникнення ненормативної сімейної кризи.

Висновок. На основі проаналізованої наукової літератури можна зробити висновки, що підлітковий вік у дітей з інвалідністю є важливим етапом в житті та становленні дитини як особистості. У них цей період протікає зі своїми особливостями, що пов'язані окрім характерологічних, ще і з функціональними особливостями родини яка є соціально-психологічно дезадаптованою. Особливості підліткового періоду у дітей з інвалідністю призводять до загострення такої дезадаптації родини та виникнення ненормативної сімейної кризи. Отже, дослідження особливостей підліткового періоду у дітей з інвалідністю та впливу родини на їхню емоційну сферу є важливим в умовах сьогодення.

Сургунд Н. А.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА КОГНІТИВНИХ МЕХАНІЗМІВ СВІДОМОСТІ У КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Основний розділ. Вимоги сучасності в підготовці професійно-мобільної особистості актуалізують суспільний запит на спеціалістів, здатних на ефективну фахову діяльність та особистісно-конструктивну здатність до змін в умовах значного збільшення обсягу та динамічності інформації. Такі умови визначають надзвичайну складність перебігу когнітивних процесів у сфері забезпечення ефективного функціонування професіоналізованої свідомості сучасного працівника в процесі його професійного розвитку. Тому задача вивчення сфери свідомості та психічних процесів, що обумовлюють професійний розвиток особистості та, зокрема, її професійну мобільність в умовах сучасності, є надзвичайно актуальними.

Відзначимо, що професійно-психологічна перебудова особистості фахівця в умовах розвитку кризи – при синергетичній динаміці переходу від старого рівня професійного розвитку до нового – означає гармонізацію суб'єктивних інтроособистісних позицій фахівця з новими соціально-професійними умовами його діяльності. І така інтроособистісна гармонізація в процесі перебудови психіки фахівця відбувається на основі складної синергетичної динаміки когнітивних процесів та когнітивних механізмів свідомості, які визначають усвідомлювану та неусвідомлювану здатність свідомості людини до когнітивної переробки інформації (Сургунд Н., 2018). Застосування принципів синергетичного розвитку щодо динаміки когнітивних процесів та когнітивних механізмів свідомості майбутнього фахівця визначає нові можливості його підготовки.

Когнітивна діяльність людини визначається обширними паттернами нервової активності, розподіленими по всьому головному мозку. Перебіг когнітивних процесів у мозку людини характеризує функціонування людської свідомості, що визначає психічну активність індивіда. Діяльність мозку людини характеризується перебігом у мозку комплексу різноманітних усвідомлюваних та неусвідомлюваних станів (Солсо Р., 2012).

В психологічній науці, як правило, явище свідомості асоціюється з усвідомлюваними переживаннями. Найголовнішою характеристикою свідомості людини є усвідомлення та усвідомлюваність. Свідому діяльність прийнято протиставляти несвідомій активності (або неусвідомлюваній обробці інформації) – Джеймс У., Юнг К.

Проблема свідомості людини має фундаментальне значення для науки, акумулюючи в собі результати багатьох сфер вивчення людини та навколишнього світу. Дослідження феномену свідомості є основоположною проблемою, оскільки в світі психіки відбувається пізнання. Коли ми говоримо про психіку, то в контексті дуалізму психіки та тіла маємо на увазі діяльність мозку, наприклад, мислення, збереження інформації в пам'яті, сприйняття, судження, емоції, відчуття, творчі процеси (створення нового) – Ананьєв Б. Г., Солсо Р., Хант Д.

Сучасною психологічною літературою психіка визначається як властивість високоорганізованої матерії, сутність якої полягає в активному відображенні суб'єктом об'єктивного світу, що дає змогу створювати його картину і відповідно до неї регулювати свою поведінку. Структурою, що забезпечує функціонування психіки у людини, є свідомість – найвищий рівень психічного відображення навколишньої дійсності, що розвинувся у людини як суспільної істоти внаслідок оволодіння мовою і спільною діяльністю з іншими людьми. Свідомість властива лише людині. Свідомість є вищою інтегруючою формою психіки. У людини психіка має усвідомлюваний та неусвідомлюваний характер (Степанов О., 2006).

Емпіричні результати апріорно свідчать, що людина сприймає (переробляє) значно більше інформації із зовнішнього середовища, ніж вона здатна усвідомити (Брунер Дж.; Векслер Д.; Лурія А.; Костюк Г. С. та ін.) Але проблема неусвідомлюваних когнітивних механізмів свідомості поки що не є достатньо дослідженою сферою психологічного знання, хоча, як звертає увагу А. Агафонов, когнітивна психологія вже починає оперувати поняттями «несвідоме пізнання», «когнітивне несвідоме», «імпліцитне навічіння» тощо. Таким чином, і усвідомлення («свідоме»), і неусвідомлення («несвідоме») розглядаються як кінцеві результати когнітивного процесу. При цьому усвідомлюваність (феномен усвідомлення) супроводжує не всі види психічної активності людини. Усвідомлюваність це не тільки особлива форма, але й особлива якість психіки. Перебіг

власно психічної активності може відбуватись як усвідомлено, так і неусвідомлено. Разом з тим робота механізмів свідомості, тобто по сутності, свідомо діяльність, свідомістю не усвідомлюється, хоча і забезпечує кінцеві продукти – усвідомлювані психічні продукти, в тому числі когнітивної властивості (Агафонов А., 2007).

Ми підтримуємо позицію автора, що в контексті когнітивного підходу поясненням продуктів психічної діяльності виступає логіка когнітивної діяльності. В такому випадку ефекти усвідомлення трактуються як результати пізнавальної діяльності, яка здійснюється свідомістю. Усвідомлення не є синонімом свідомості, а є результатом його діяльності, представляючи при цьому широкий спектр взаємодії різних психічних феноменів. При цьому «спільне, що поєднує різноманітні усвідомлені переживання (усвідомлювані психічні продукти), полягає в інваріантному процесі їх породження: *любий усвідомлюваний ефект є наслідком неусвідомлюваної діяльності свідомості* (виділено нами – Н. С.)» (Агафонов А., 2007).

Наголосимо, що професійна мобільність за своєю сутністю передбачає в умовах розвитку професійної кризи вибір та перехід до розвитку нових алгоритмів професійних дій на основі творчої актуалізації особистістю базису попереднього досвіду (професійного, соціального, особистісного тощо). Даний досвід є сукупністю раніше засвоєної інформації (когнітивно переробленої та збереженої в пам'яті у зонах як свідомого, так і несвідомого) особистістю фахівця. Це є особистісні, соціальні, професійні цінності, уявлення, установки, «Я-позиції», звички, стереотипи, ефективні алгоритми діяльності, загальні та професійні знання, вміння, навички та ін., тобто те, що є результатами складних когнітивних процесів.

Когнітивно свідомо інформація визначально передбачає її позитивне усвідомлення та можливість доступу до неї на різних рівнях в зоні свідомого. Застосування принципів синергетичного підходу у проблематиці механізмів когнітивного забезпечення професійної мобільності за допомогою функції «когнітивно несвідомої» інформації дозволяє обґрунтувати необхідність наявності в свідомості майбутнього фахівця актуально «негативних» (таких, що не відповідають очікуваному нині), але потенційно позитивних значень щодо варіантів діяльності в професійній сфері. Когнітивно несвідомо інформація є «негативно» вибраною для усвідомлення в зоні свідомого, але усвідомленою (збереженою) в зоні несвідомого без можливості доступу до неї.

Наявність такої неусвідомленої нині, але потенційно-конструктивної в перспективі та збереженої в зоні несвідомого (в підсвідомості) інформації, в контексті синергетичного підходу розглядається нами як аттрактор синергетичної динаміки системи професійного розвитку особистості. Таким чином в свідомості майбутнього фахівця на основі цілеспрямованого засвоєння в ході його підготовки засад професійної мобільності (як позитивно, так і негативно усвідомлених) буде випереджувально забезпечуватись присутність всіх варіантів позитивного вибору – не тільки в нинішньому, але й у майбутньому конструктивних шляхів професійного руху для подолання криз професійного розвитку.

В останні десятиліття надзвичайно динамічні умови сучасності визначають масштабність кардинальних змін в усіх сферах нашого життя, зокрема науки, освіти, економіки та, відповідно, професійної діяльності. Зміни для людини означають те, що їй необхідно відмовитись від усталеного способу життя і діяльності та зробити крок назустріч новому та невідомому. **Процес змін є «незручним» для кожної людини, оскільки це – відмова від передбачуваного повсякдення, період незнання, що супроводжується наростанням психологічної напруги та страхом перед невідомим тощо** (виділено нами – Н. С.). Але людина в умовах сучасного динамічного світу повинна розвивати в собі здатність мобільно змінювати програми своєї діяльності в усіх сферах життя, зокрема і в професійній. Для цього потрібно оволодівати здатністю в умовах об'єктивно наростаючої неминучості соціально-професійних змін конструктивно переступити упереджені переконання, *змінитися зсередини*, вийти за межі жорстко обмежених стереотипів поведінки та діяльності в професійній сфері, відкрити собі нові горизонти професійного руху. Зміна – це вибір, це активність людини, а не пасивна реакція (Диспеза Д., 2017).

Тривала фіксація свідомості на одному алгоритмі дій заважає переходу до нового алгоритму діяльності, який більше відповідає умовам динамічних змін системи «людина-середовище» (Джеймс У., Стернберг Р.). Таким чином, в умовах професіоналізації діяльності людини фіксація свідомості на якомусь одному алгоритмі професійних (соціально-професійних) дій в умовах усталеної професійної діяльності заважає переходу до нового, більш продуктивного алгоритму діяльності, творчому знаходженню нової психічної моделі дій фахівця, адекватної до динаміки змін.

Людина сприймає (переробляє) значно більше інформації із зовнішнього (природного та соціального) середовища, ніж вона здатна усвідомити. Таким чином, разом із усвідомлюваним змістом свідомості завжди існують та взаємодіють із ним (усвідомлюваним змістом) неусвідомлювані добавки. Класиком американської психології У. Джеймсом такі неусвідомлювані нашою свідомістю добавки ще на межі ХХ століття були визначені як «психічні обертони». В результаті складної динаміки процесів нашої свідомості такі «обертони» в певних умовах за рахунок гармонізації (співпадіння (залежність по кількості, інтенсивності та послідовності виникнення) «частот» усвідомленого та неусвідомленого в загальному спектрі амплітуд процесів мислення) активізують та підсилюють процеси усвідомлюваної свідомості, та, відповідно – усвідомлюваної діяльності. При цьому неусвідомлюване – «враження зовнішнього світу, що виключаються нами з області свідомого досвіду» завжди є реально присутнім та впливає на нас так само енергійно, як і свідомі сприйняття (Джеймс У., 1991).

Застосування синергетичного підходу в рамках психологічної моделі когнітивної діяльності дозволяє нам представити наступну схему: в умовах гармонізації свідомості (співпадіння з усвідомлюваним (тобто з *основою людської свідомості*) гармонійних «психічних обертонів» (гармонійного неусвідомлюваного) це призводить до стрибкоподібного (на основі синергетичної перерви поступовості) створення якісно нового «продукту» свідомості та свідомої діяльності – нової думки, цілеспрямованої ідеї, якісно нового алгоритму дій, нової спрямованості та нових мотивів діяльності, свідомої концентрації практичних зусиль для подолання стереотипів (психологічних бар'єрів) вибору психічної моделі змін для переходу та подальшого руху в новообраному напрямку діяльності тощо. Такий якісно новий «продукт» свідомості дозволяє людині вийти за межі набутого досвіду (усвідомленого) і на цій основі за рахунок реалізації творчого акту внутрішнього вибору подолати стан амбівалентної невизначеності (флуктуаційних коливань при наближенні до точок максимальної інтенсивності кризових явищ у синергетичному розвитку особистості (до точок біфуркації системи) в умовах різного роду зовнішніх і внутрішніх впливів) та випереджувально – як атрактор системи – визначити на певний (миттєвий, коротко-, середньо- або довготривалий) період перспективу свого майбутнього. Такий процес відбувається за рахунок синергетичної активізації функції «когнітивно несвідомого», тобто актуалізації певної несвідомої інформації, яка після раніше неусвідомленого усвідомлення (обробки) була розміщена (запам'ятована) в зоні несвідомого як варіант неактуальної («негативної») нині інформації, але потенційно позитивної для майбутнього варіанту вибору.

У випадку ж синергетичного неспівпадіння «частот» усвідомленого та неусвідомленого, тобто негармонійності (ангармонійності) «психічних обертонів», свідомість в умовах наростання кризових явищ розвитку особистості, зокрема професійних криз, не може вийти за межі стереотипів та психологічних бар'єрів, залишаючись у зоні, обмеженій ними. Синергетична синхронізація (когерентність) гармонійних «психічних обертонів» (гармонійного неусвідомлюваного) та усвідомлюваного в такому варіанті подій є відсутньою, що веде до зменшення варіантів можливого «позитивного» вибору та подальшого ефективного професійного руху.

Складна динаміка процесів нашої свідомості розглядається нами як результат багаторівневої синергетичної взаємодії внутрішньо обумовлених факторів людини (біологічні, вікові, когнітивні, характерологічні, емоційні та ін.) та факторів зовнішнього впливу (природні, енергетичні, соціальні, професійні, інформаційні та ін.). Зауважимо, що така складна багаторівнева взаємодія має синергетичну природу та реалізується на рівні взаємозв'язків детермінант системи професійного розвитку особистості з метою подолання професійних криз. Характер сутності поняття «професійна мобільність» для свідомості є визначально *«незручною»*, неоднозначно-суперечливою, оскільки постійно концентрується *на потребі змін*. Необхідність постійних змін виводить дану суперечливу інформацію із зони комфорту в зону дискомфорту свідомості, яка неусвідомлено, за законами діяльності свідомості починає дану суперечливу «незручну» інформацію або спотворювати, або взагалі переміщує її із зони свідомого доступу в зону несвідомості. Т. ч. інформація з характеристиками «професійна мобільність» для свідомості людини отримує модальність «негативної» і актуалізувати її на синергетичній основі функції «когнітивно несвідомого», на нашу думку, можливо на основі синергетико-психологічної технології її розвитку в процесі підготовки сучасного майбутнього фахівця.

Висновки. Отже, застосування принципів синергетичного підходу у проблематиці механізмів когнітивного забезпечення професійної мобільності за допомогою функції «когнітивно несвідомої» інформації дозволяє обґрунтувати необхідність розвитку в свідомості майбутнього

фахівця актуально «негативних» (таких, що не відповідають очікуваному нині), але потенційно позитивних значень варіантів діяльності в професійній сфері. Наявність неусвідомленої в нинішній момент інформації, але потенційно-конструктивної в перспективі та збереженої в зоні несвідомого (в підсвідомості), в контексті синергетичного підходу розглядається нами як атрактор синергетичної динаміки системи професійного розвитку особистості. Когнітивний механізм взаємодії свідомого та когнітивно несвідомого визначає конструктивні можливості вибору (при наближенні до точок біфуркації синергетичної системи на траєкторіях розвитку професійних криз) та реалізації не тільки в нинішньому, але й у майбутньому на основі професійної мобільності «безкатастрофних» переходів на нові вектори професійного руху.

Тушко К. Ю.

Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ КОМПОНЕНТІВ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ПРИКОРДОННИКА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Соціальна система у своїй структурі містить різні елементи: і окремих особистостей, і соціальні групи, і соціальні інститути, і соціальні організації і процеси та взаємодії. Державна прикордонна служба України є прикладом соціального інституту, оскільки без неї неможливе нормальне функціонування українського суспільства. Проте, доводиться констатувати, що в Україні фундаментальні соціальні утворення знаходяться у кризовому стані або у стані перетворення (реформування). Українське прикордонне відомство виконує низку важливих функцій внутрідержавного та міждержавного значення, а тому її представники повинні відрізнитись високим рівнем професіоналізму та компетентності. Вирішення цієї проблеми можливе за умови якісної підготовки офіцерських кадрів прикордонної служби. У цій підготовці на особливу увагу, яка особливо загострилась у сучасний період існування України, заслуговує проблема здатності до взаємодії, зокрема професійної.

За результатами аналізу практичного досвіду підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, сформованість такого виду здатності у фахівців відбувається безпосередньо протягом професійної діяльності і може не бути високого рівня. Здатність до професійної взаємодії в майбутніх офіцерів-прикордонників слід формувати до початку професійної діяльності, під час освітнього процесу у вищому військовому навчальному закладі.

Професійна взаємодія у прикордонному відомстві України є достатня та необхідна умова для реалізації відносин цієї професійної сфери. Професійна взаємодія у прикордонному відомстві охоплює і окремі особистості, і соціальні спільноти і інститути в цілому, а також водночас безпосередній та опосередкований вплив між зазначеними об'єктами.

Особливостями професійної діяльності офіцерів Державної прикордонної служби України є розподіл функціональних обов'язків, регламентованість, авторитарність в управлінській ланці, неухильне виконання вимог статуту, обмеженість у прийнятті і реалізації певних рішень. Зазначені чинники не сприяють процесам самовдосконалення та саморозвитку, а відповідно і формуванню в офіцерів-прикордонників здатності до професійної взаємодії (Іщенко Д., 2015).

Аналіз особливостей оперативно-службової діяльності офіцерів-прикордонників та теоретико-практичних наукових досліджень з проблеми підготовки до професійної взаємодії свідчить про необхідність удосконалення змісту їх професійної підготовки з метою задоволення тих сучасних запитів та вимог, що висуваються перед фахівцями прикордонного відомства України.

З урахуванням специфіки професійної діяльності, особливостей нинішньої внутрішньої та зовнішньої політики, соціальних вимог офіцерів прикордонної служби, а також теоретичного аналізу наукової літератури, нами сформульовано особливості змісту здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії, а саме: інтегративність характеристики, що поєднує такі елементи як знання, уміння, навички про механізми та технології взаємодії; професійно-життєвий досвід; зразки соціальної поведінки; комунікативні здібності; сукупність потреб, інтересів та мотивів; інформаційно-аналітичні здібності; корпоративна культура; система культурних та національних здібностей; рівень володіння мовою та мовленням.

Структуру здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії можна розглядати з урахуванням її змісту та соціальної структури особистості, оскільки взаємодія є, в першу чергу, соціально-філософською категорією. Соціологічна теорія виділяє такі компоненти у структурі особистості: біологічний, соціальний, духовний та активність.

Отже, у структурі здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії нами виокремлено такі компоненти: когнітивно-пізнавальний, операційний, ціннісно-мотиваційний, особистісний.

Сутністю ціннісно-мотиваційного компоненту здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності є рівень розуміння загально визнаної системи людських цінностей, які можна переформатувати у професійні цінності. У цьому компоненті наявна система мотивів, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій та установок особистості офіцера-прикордонника, що визначають характер спрямованості процесу взаємодії.

Змістом когнітивно-пізнавального компоненту у зміст знань щодо реалізації професійної взаємодії майбутніми офіцерами-прикордонниками.

Значення когнітивно-пізнавального компоненту полягає в тому, що майбутні офіцери прикордонної служби повинні на рівні свідомості зрозуміти сутність професійної взаємодії, її значущість у здійсненні оперативно-службової діяльності.

Змістом особистісного компоненту є комплекс особистісних характеристик майбутнього офіцера-прикордонника. Такими особистісними якостями є інтелектуальний потенціал, рефлексивні здібності, рівень сформованості критичного мислення, стриманість, ввічливість, ерудованість тощо.

Враховуючи подане вище, можна констатувати, що теоретичний аналіз наукової літератури, змісту професійної діяльності офіцерів-прикордонників дали змогу охарактеризувати зміст та структуру здатності майбутніх офіцерів прикордонного відомства до професійної взаємодії для більш успішного розв'язання проблеми удосконалення їх професійної підготовки.

Ханецька Н. В.

Хмельницький національний університет

ПОНЯТТЯ АКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В ПОЗИТИВНІЙ ПСИХОТЕРАПІЇ

Позитивна психотерапія – це конфлікт-центрована сфокусована короткострокова психотерапія. Вона розвивалася доктором медицини Носсратом Пезешкіаном і його співробітниками з 1969 року. В основі її положення лежить міжкультурне дослідження більш ніж 20 культур з усіх 5 континентів. Однією з головних цілей цієї методики є і відповідь на питання, як можна розуміти і, в разі необхідності, лікувати людей інших культур (Пезешкіан Х., Воронов М., 2003).

Метод базується на уявленні про людину та її природу, згідно з яким кожна людина є не лише носієм та автором проблем і конфліктів, але і носієм здібностей та автором можливостей зміни життя на краще.

На формування Н. Пезешкіана як психотерапевта вплинули: його життєва ситуація, досвід еміграції в іншу країну і проживання в іншій культурі; релігійний досвід; гуманістичний рух в психотерапії. У 1968 році Носсрат Пезешкіан, спираючись на результати проведених транскультуральних досліджень в більш ніж 20 різних культурах, створив новий конфлікт-центрований гуманістичний метод. У 1977 році їм був заснований Вісбаденський інститут підготовки психотерапевтів і сімейних терапевтів (WIPF), акредитований державної медичної палатою для післядипломної освіти лікарів в області психотерапії (Слабинский В. Ю., 2003).

Основним описовим та операційним інструментом диференційного аналізу як одного з розділів Позитивної психотерапії є актуальні здібності, які характеризують найважливіші параметри у становленні характеру людини, зміст і мотиви людської поведінки, міжособистісної взаємодії, конфліктності та терапії.

Актуальні здібності диференціюються і розвиваються з базових здібностей до любові і пізнання під впливом навколишнього середовища, епохи (екзогенні фактори) і стану організму (ендогенні фактори). Зі здатності любити розвиваються первинні здібності (терпіння, товарицькість, сексуальність, довіра, оптимізм, віра, впевненість, скептицизм, цілісність, здатність відчувати час і т. д.), із здатності пізнавати – вторинні (пунктуальність, охайність, акуратність,

послух, ввічливість, чесність, вірність, справедливість, старанність, ощадливість, обов'язковість, точність, сумлінність і т. д.).

Очевидно, що при такій складності і багатofакторності впливів здібності розвиваються нерівномірно і по-різному у різних людей. Якись з них можуть виявитися розвиненими до віртуозності, а інші перебувати в зародковому стані. Можна, наприклад, любити порядок, але бути нетерплячим. Якщо певні очікування щодо розвитку своїх або чужих актуальних здібностей не виправдовуються, це може стати причиною конфлікту. Унікальність особистості людини обумовлюється поєднанням по-різному виражених актуальних здібностей, що утворюють своєрідний профіль здібностей.

Актуальні здібності виконують цілий ряд функцій:

1. Описові категорії. Поведінка людини, міжособистісні та внутрішні, душевні конфлікти, що виходять за рамки нормальних (прийнятних в даному суспільстві), можуть бути описані в термінах актуальних здібностей.

2. Змінні величини соціалізації. Актуальні здібності є змістом виховання.

3. Сурогатні замітники релігії.

4. Маскування. У деяких випадках для досягнення мети людині здається доцільним прикинутися, продемонструвати ті актуальні здібності, яких у неї немає.

5. Зброя або засоби захисту. Коли прояв або відсутність актуальних здібностей викликає ефект, вони стають свого роду зброєю (Слабинський В. Ю., 2003).

Актуальні здібності – центральні фактори розвитку особистості. Вони формуються на основі властивих кожній людині якостей в процесі виховання і після цього диференціюються чи гальмують в своєму розвитку. В цьому сенсі можна бути організованим, але не пунктуальним, чи організованим, але не терпеливим. Актуальні здібності можуть стати причиною розладів, якщо не виконуються певні очікування, стосовно актуальних здібностей. В той час як для однієї людини найважливіше – це акуратність, то для іншої – ввічливість, для третьої – чесність чи прагнення до порядку (Пезешкіан Н., 2001).

Основою метою психологічної концепції позитивної психотерапії є ідея про те, що кожна людина, незалежно від її рівня розвитку, віку, статі, класової приналежності, психологічного типу, захворювань чи соціальних «аномалій», володіє двома базовими здібностями: здатністю «знати» (пізнання) і здатністю любити (емоційна сфера).

Здатність до пізнання: кожна людина намагається сприймати реальні взаємозв'язки. Вона запитує, чому яблуко падає на землю, чому дерево росте, чому сонце сяє, чому є хвороби та горе. Їй цікавить питання хто вона така, звідки вона; подібні питання і пошук відповідей на них – це здібність пізнання.

Здатність любити: розвиток здатності пізнання впливає на успіхи чи невдачі людини. Здібності, з яких беруться ці переживання належать до емоційної сфери людини, сфери почуттів, які можна назвати їй емоційними відносинами, вираженням її здатності любити. Здатність любити в своєму подальшому розвитку породжує первинні здібності (Пезешкіан Н., 1996).

Вторинні і первинні здібності (актуальні здібності) набуваються і проявляються в процесі соціалізації і є складовою частиною особистості.

Актуальні здібності мають дві функції: вони є описовими категоріями і дають нам великий перелік людських форм поведінки; при цьому вони залишаються доступними для розуміння. Актуальні здібності є також важливими факторами розвитку особистості і соціальних відносин. Вони засвоюються особистістю на різних стадіях її розвитку і формують індивідуальні та громадські установки, системи цінностей і думки (Пезешкіан Н., 2001).

Ці дві базові здібності виникають до будь-якого культурного впливу; пізніше актуальні здібності (первинні і вторинні здібності) розвиваються у взаємодії з трьома головними факторами – тілом, оточенням та духом часу.

Актуальні здібності передаються через релігію, культуру пращурів, родичів та культурні інститути (школу, суспільство, виховні заклади). Здібності сприйняття і любові належать до сутності кожної людини. Це означає, що людина є хорошою по своїй природі (Пезешкіан Н., 1996).

Здатність до пізнання визначає раціональну, інтелектуальну частину людини. Вона має пряме відношення до лівої півкулі головного мозку і визначає здатність людини займатися науковими методами, математикою, медициною, хімією, фізикою, електронікою та іншими сферами. Ця здатність означає здатність вчитися і вчити.

Із здатності до пізнання розвиваються різні вторинні здібності, такі як: акуратність, пунктуальність, ввічливість, чистоплотність, слухняність, чесність (відкритість), справедливість, діяльність (працьовитість), точність, бережливість, вірність, обов'язковість, сумлінність (добросовісність).

Отже, вторинні здібності є вираженням здібностей до пізнання, в яких відображаються успіхи, діяльність та норми соціальної групи, в якій живе людина (Ханецька Н. В., 2015).

Сильний резонанс, що виникає при порушеннях вторинних здібностей, можна пояснити тільки специфікою емоційних відносин між людьми. Виявом цих відносин є первинні здібності.

Деякі з цих понять в повсякденній мові рідко вживаються для позначення «здібностей» у вузькому сенсі слова, як, наприклад, наслідування, сумнів, упевненість і єдність. Почасти це психічні процеси, в яких виявляються специфічні здібності, почасти – результати цих процесів. Як типові в цьому сенсі прояви вони можуть бути віднесені до групи здібностей. Під ними розуміються не «чисто ізольовані чинники», бо вони мають тісний внутрішній зв'язок один з одним (Пезешкіан Н., 2001).

Первинні здібності розглядаються як передумова для емоційних зв'язків. Якщо ми будемо розуміти їх не як окремі здібності, а як інтегровані елементи близьких міжособистісних взаємовідносин, в ідеалі вони створюють типову послідовність розвитку: невідомі здібності, тривога, агресія, наслідування, віра, сумніви, надія, довіра, впевненість, терпіння, визначеність, любов, і єдність (Пезешкіан Н., 1996).

Здатність любити, яка переважно локалізована в правій півкулі головного мозку, включає в себе фантазію, інтуїцію, емоційність, інтерес до душевних та духовних питань тощо. Здатність до любові означає здатність любити і бути любимим.

Обидва компоненти однаково важливі: здатність активно встановлювати емоційні контакти (любити) і здатність емоційні відносини приймати і підтримувати (бути любимим). Здатність до любові не рівнозначна в своїх проявах в залежності від того, на кого вона спрямована.

Здатність до любові веде в своєму подальшому розвитку до первинних здібностей, таких як: уміння любити, ідеал / бути прикладом, мати терпіння, приділяти час чомусь або комусь, вміння встановлювати контакти, виявляти і приймати ніжність і сексуальність, вміння довіряти, мати надію, вміння вірити і вміння сумніватися, бути впевненими, встановлювати єдність (Ханецька Н. В., 2015).

Актуальні здібності являють собою змістовні складові психодинамічних процесів і психотерапевтичних уявлень. У цьому сенсі позитивна психотерапія не обмежується загальними поглядами типу «авторитетні батьки», «сильна залежність від батьків», «тиранія», «обожнювання», «жорстке, м'яке або подвійно залежне виховання». Вона говорить не тільки про конфлікти самоцінності, комплекси неповноцінності, фобії, депресії. Більшою мірою вона пропонує конкретний зміст (актуальні здібності) внутрішньо особистісних і міжособистісних процесів (Пезешкіан Н., 2006).

Якщо ми будемо виходити з дослідження міжособистісних конфліктів, якщо ми розглянемо масштаби цінностей при самооцінці та оцінці іншими людьми, якщо ми досліджуємо критерії виховання і психотерапії та розпитаємо про умови, які ведуть до відомих психічних і психосоматичних розладів, то за цими розладами – принаймні в формі глибинних структур – ми помітимо недостатність розрізнення власних і чужих зразків поведінки. Ці зразки поведінки можна описати за допомогою переліку соціальних норм, що характеризуються тим, що в людському спілкуванні вони можуть виступати в ролі конфліктних потенціалів (Пезешкіан Н., 2001).

Такий погляд є наріжним каменем методу і дозволяє позитивній психотерапії бути не тільки засобом «лікування душі та духу» (традиційний, класичний погляд на психотерапію, 20 ст.), але і методом розвитку людини та навчання її самопомозі (сучасний погляд на психотерапію, 21 ст.)

МОДЕЛІ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США

Інтеграційні процеси, які відбуваються в сучасному суспільстві, зумовили зміни в освітніх системах різних країн – формується єдиний світовий освітній простір, що характеризується координацією освітніх стандартів, навчальних планів, підходів до професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Відкрите освітнє середовище передбачає зростання академічної мобільності студентів. Вивчення і узагальнення досвіду різних країн з організації цього процесу, зокрема США, дозволяє підвищити якість модернізації вітчизняної вищої школи.

На сьогоднішній день в американській системі освіти розроблений широкий спектр моделей академічної мобільності студентів.

Модель типу «2+2» передбачає таку процедуру організації академічного обміну: приймаючий навчальний заклад зараховує два навчальні роки за освітньою програмою отримання певного академічного ступеня без будь-яких додаткових вимог (повний курс навчання в цьому разі становить 4 роки) або приймаючий навчальний заклад зараховує диплом 2-річного навчання при вступі на іншу 2-річну програму за умови, що попередня підготовка передбачала вивчення деяких визначених освітнім стандартом дисциплін.

Модель «наведення мостів» типу «2+0,5+2» передбачає, що приймаючий навчальний заклад зараховує кредити, здобуті студентом за два навчальні роки для отримання диплома. Однак, через невідповідність навчальних програм визначаються навчальні курси («наведення мостів»), які повинні бути вивчені студентом протягом одного семестру для відтворення виявлених прогалин у знаннях. Повний курс навчання в цьому випадку становить чотири з половиною роки.

Модель типу «2+3 (або більше)» передбачає, що приймаючий навчальний заклад зараховує кредити одного навчального року з двохрічної програми отримання диплома. Студенти можуть отримати академічний ступінь протягом наступних трьох років, тобто все навчання займає п'ять років. У окремих випадках приймаючий ЗВО зараховує тільки частину кредитів програми отримання диплома. Тоді отримання академічного ступеня може тривати до шести років навчання.

Модель «догори дном» передбачає, що приймаючий заклад вищої освіти зараховує кредити двох навчальних років для отримання диплома, але більша частина навчальних дисциплін, з яких здобуті кредити, прирівнюється аналогічним дисциплінам на старших курсах. Студенти проходять, як правило, загальноосвітні дисципліни молодших курсів на третьому і четвертому курсах приймаючого навчального закладу. Повний курс навчання в цьому випадку становить 4 роки.

Модель отримання «60 кредитів» гарантує студентам визнання кредитів за завершення певної освітньої 2-річної програми і встановлює еквіваленти для якомога більшої кількості навчальних курсів. Дисциплінам, яким не встановлений еквівалент, присвоюються елективні кредити «в рамках блоку». Це означає, що поки студенти не завершили проходження блоку, всі їхні курси отримують певну форму кредитів у приймаючому навчальному закладі. Це дозволяє студентам демонструвати результати зі вже пройдених навчальних дисциплін на молодших курсах приймаючого навчального закладу. Повний курс навчання становить 4 роки і більше.

«Еклектична модель» передбачає, що навчальні заклади або програми спрямовані на потреби студентів і мають гнучку політику прийому, намагаються бути максимально прозорими для збільшення трансферних кредитів і визнають кредити за попередні ступені, дипломи або сертифікати, а також підтримують різні форми навчання. Студенти можуть отримувати кредити протягом трьох навчальних років (іноді більше) і отримувати академічні ступені з мінімальним виконанням вимог приймаючого навчального закладу (Finlay F., 2011).

Відзначимо, що проаналізовані моделі дозволяють варіювати освітні послуги, задовольняти потреби студентів у навчанні, забезпечувати реалізацію різних освітніх траєкторій. Окремі моделі можуть бути застосовані у вітчизняній вищій школі. Зокрема, такі моделі як «2+2», «2+3», «еклектична модель» пропонують низку можливостей і гнучку політику зарахування кредитів, що в свою чергу, може оптимізувати процес розвитку академічної мобільності студентів у вітчизняних ЗВО.

Цвігун І. М.

Хмельницький дошкільний навчальний заклад № 40 «Сонечко»

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ДНЗ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ОСВІТОЮ

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг та реального забезпечення однакового доступу всіх громадян до якісної освіти, зокрема і дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзія – це не просто модне нововведення, це виклик часу, пов'язаний із різними чинниками: загальним погіршенням стану здоров'я дитячого населення України, бажанням батьків і дітей з особливими потребами здобувати освіту на однакових умовах і в зручному для батьків та дитини середовищі. З огляду на це набуває актуальності питання забезпечення процесу інклюзивного навчання особливих дітей висококваліфікованими фахівцями, які володіють прийомами позитивної мотивації, професійним потенціалом, гуманно-особистісним характером психологічного впливу на дітей (Горбатюк О. Ф., 2008). Педагоги активно працюють над розв'язанням цього питання, обґрунтовуючи найважливіші його аспекти і визначаючи шляхи подолання наболілих проблем. Останніми роками сучасні вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, О. Волошина, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Капська, В. Ляшенко, А. Полударова, М. Сварник, О. Столяренко, П. Таланчук, В. Тесленко, І. Холковська, С. Холостова, О. Хорошайло, Т. Черняєва, А. Шевцов та інші, присвячують свої праці дослідженням проблеми інтеграції дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітньому навчальному закладі, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм (Бондар В. І., 2010).

Метою статті є обґрунтування стану і проблеми інклюзивної освіти в Україні, окреслення шляхів подолання суперечливого ставлення до цієї проблеми, підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх людей, створює спеціальні умови для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзія базується на концепції «нормалізації», в основі якої – ідея, що життя і побут людей з обмеженими можливостями мають бути якомога більше наближені до умов і стилю життя усієї громади (Ілляшенко Т., 2009).

Згідно з Концепцією розвитку інклюзивного навчання в Україні здійснюється активний пошук та впровадження ефективних шляхів соціальної взаємодії дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку, із їхніми здоровими однолітками. Найпершими, хто помічає проблеми та труднощі у розвитку дитини є батьки, лікарі-педіатри, вихователі. Тому дуже важливо, щоб вони не зволікали, не чекали на спонтанне усунення проблеми, а звернулися до фахівців. Консультацію щодо раннього розвитку дитини, створення необхідних для неї умов, за необхідності – і допомогу, можна одержати у інклюзивно-ресурсних центрах. Для цього батькам не потрібно жодних направлень і дозволів. Вони можуть відвідати ІРЦ з власної ініціативи. Чим раніше дитина одержить необхідну допомогу (педагогічну, психологічну, медичну), тим краще вона розвиватиметься. Важливо, щоб і вихователі дошкільних закладів вчасно помічали проблеми поведінки дітей, труднощі у навчанні і радили батькам відвідати спеціалістів ІРЦ. Саме вони допоможуть визначити, що спричинило труднощі чи проблеми у розвитку дитини: порадять, які умови створити у сім'ї, дитячому садку; і нададуть корекційну допомогу або порадять спеціальний заклад для цього. Приймати рішення про заклад для дитини з психофізичними проблемами розвитку мають батьки разом із фахівцями ІРЦ.

Вагомого значення для правильної постановки діагнозу, вибору форми організації навчання, реалізації індивідуального підходу набуває психолого-педагогічна характеристика на дитину, написана педагогами дитячого садка, у якому вона перебувала. Підсумовуючи викладене, вихователь може зауважити своєї припущення щодо причин, які обумовлюють відставання дитини у розвитку, труднощі та прогалини у засвоєнні програми дошкільного закладу. Проте, ніяких діагнозів, навіть у вигляді припущення, педагог не формулює, оскільки проблеми розвитку дитини, її конкретний клінічний діагноз, встановлюють колегіально працівники ІРЦ на підставі

грунтового вивчення матеріалів особової справи, картки розвитку дитини, медичних документів, малюнків дитини, психолого-педагогічної характеристики та результатів обстеження дитини. Якщо корекційні педагоги, практичні психологи, які спеціалізуються на корекційній роботі, є компетентними щодо роботи з такими дітьми, то вихователі дошкільних закладів часто не мають ні психологічної, ні методичної готовності до інклюзії. Тому у ДНЗ має здійснюватися спеціальна підготовка педагогічного персоналу (Колупаєва А, 2009).

З метою реалізації інклюзивної освіти вихователі повинні вміти:

- здійснювати моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці труднощі;
- своєчасно виявити відхилення у розвитку дошкільників та під керівництвом корекційного педагога брати участь у здійсненні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку;
- здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до вихованців з проблемами психофізичного розвитку;
- формувати готовність здорових дошкільників до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку;
- проводити роботу з батьками щодо надання їм правдивої інформації про осіб з порушенням психофізичного розвитку.

Поза всяким сумнівом, компетентність вихователів є однією з умов ефективності дошкільної освіти. Педагоги дошкільного закладу мають передусім формувати позитивне ставлення здорових вихованців до дітей з психофізичними проблемами розвитку, прийоми адекватної взаємодії, емпатії.

Оскільки дитина-дошкільник – це віддзеркалення сім'ї, то відповідну роботу потрібно провести і з батьками нормотипових дітей, формуючи у них позитивне ставлення до перебування у групі дітей з особливими потребами. Отже, інклюзивна дошкільна освіта – це одна із реальностей нашого життя. Проте, потрібно пам'ятати, що її ефективність залежить від багатьох умов, головною з яких є комплексний психолого-педагогічний супровід. З метою впровадження системи психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку, які навчаються в умовах інклюзивної освіти, важливим є організація і здійснення комплексного підходу, реалізація якого передбачає:

1. Поетапне впровадження інклюзивної освіти, яке потребує проведення необхідних психосоціальних та педагогічних заходів, а саме:

– Психодіагностичний етап: діагностика рівня розвитку дітей: виявлення індивідуальних особливостей психічного, фізичного, інтелектуального розвитку; рівня розвитку психічних процесів; діагностики соціальної зрілості, інтелекту, стилю взаємодії педагогів і батьків з дитиною; тестування та анкетування педагогів та батьків на предмет готовності до здійснення інклюзивного навчання; вивчення особливостей сім'ї, в якій виховується дитина; психолого-педагогічне спостереження за особливостями соціальної взаємодії дітей у групах з інклюзивним навчанням.

2. Оформлення документації для здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами.

3. Розробка та затвердження індивідуальних програм навчання і розвитку з рекомендаціями для педагогів і батьків, розроблених за участі різних фахівців (лікаря, психолога, соціального педагога, педагога-дефектолога, учителя-логопеда).

4. Створення власної навчально-методичної та інформаційної бази, а саме:

– банку даних навчальних і виховних програм;

– механізму забезпечення отримання оперативної інформації про рівень здоров'я, навчання і розвиток дитини з особливими потребами.

5. Моніторинг результативності, який передбачає застосування наступних методів:

– дидактичного – вивчення результативності різних сторін навчально-виховного процесу;

– виховного – простеження ефективності виховного процесу, системи взаємостосунків його учасників;

– управлінського – простеження за характером взаємостосунків на різних управлінських рівнях в системах: «керівник – педагогічний колектив», «керівник – діти», «керівник – батьки», «керівник – зовнішнє середовище»;

– медичного – відстеження динаміки стану здоров'я дитини з особливими освітніми потребами.

6. Виявлення і прогнозування можливих проблем, серед яких можуть бути наступні:
 - виникнення опору новому середовищу з боку дитини, для зняття якого потрібно включати розробку додаткових освітньо-виховних ресурсів;
 - виникнення внутрішніх і зовнішніх конфліктів між педагогом і дитиною), педагогом і батьками внаслідок роботи із проблемою «особливої дитини».
7. Розробка шляхів корекції можливих негативних наслідків:
 - ґрунтовне пояснення батькам і педагогам переваг інклюзивної освіти;
 - реорганізація індивідуальних психолого-педагогічних програм супроводу дітей, які виявляють відповідні проблеми;
 - відстеження результативності впроваджених змін.

Поради й рекомендації вихователю, у групі якого навчається дитина з особливими освітніми потребами.

1. Навчитися толерантно ставитися до особливих дітей, і акцентувати увагу на дитині, а не на її «особливості».
2. Сприяти тому, щоб кожна дитина відчула себе прийнятною.
3. Сприяти створенню у дитячому колективі атмосфери доброзичливості, справедливості й терпимості.
4. Надавати індивідуальну підтримку, але при цьому не відокремлювати дітей з особливими освітніми потребами від основної групи дітей.
5. Намагатися наблизити навчальні завдання до потреб і можливостей такої дитини, модифікувати та адаптувати їх.
6. Співпрацювати з іншими педагогами (логопедом, психологом, лікарями) та батьками в одній мультидисциплінарній команді.

Висновки. Оцінюючи можливості широкого впровадження інклюзивної освіти в Україні, більшість освітян вважають, що сьогодні країна ще не готова чи лише частково готова перейти до інклюзії широкого масштабу. Сьогодні вимагає втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості загальноосвітніх навчальних закладів, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. У розв'язанні складних завдань інклюзивної освіти важливу роль відіграє педагог, оскільки саме він спрямовує навчально-виховний процес, систематизує, конкретизує зміст пізнавального матеріалу, вишукує найбільш раціональні шляхи щодо оволодіння дітьми вміннями, необхідними в самостійному пізнанні, формує необхідні навички, забезпечуючи можливості особистісного розкриття кожної дитини.

Череп А. Д.

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ ДО МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Нині сучасний український учитель виконує досить багато функцій, тому результат його діяльності повністю залежить від професіоналізму педагога. Критерієм сформованості готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи вважаємо спрямованість на дитину як провідну цінність своєї праці та на сприяння її успішній соціалізації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та результатів констатувального етапу експерименту дали нам можливість виокремити педагогічні умови, що забезпечують формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи. Це, насамперед: забезпечення позитивної мотивації студентів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; створення креативного освітнього середовища через моделювання професійно-педагогічних ситуацій; використання інноваційних технологій навчання та спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи». Дотримання вищезазначених педагогічних умов сприятиме формуванню гуманної особистості, здатної до співпереживання, яка розуміє цінність, неповторність і недоторканність кожної людської особистості. Тільки такий педагог зможе в майбутньому здійснювати морально-етичне виховання старшокласників.

Визначені педагогічні умови були покладені в основу розробленої моделі, що містить такі блоки: цільовий, теоретико-методологічний змістово-технологічний та діагностико-результативний і комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, етапи, форми, методи формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Аналіз наукової літератури показав, що сутність моделі досліджували у філософії Б. Грязнов, А. Умов, В. Фролов, В. Штофф, у психології Г. Суходольський, у педагогії Ю. Бабанський, В. Ягупов та ін.

На думку дослідника А. Киверялга, у педагогії моделі можуть виступати як засіб наукового дослідження, як предмет дослідження та як засіб діяльності (Киверялг, 1980).

Моделювання, як справедливо вважає Г. Суходольський «процес створення ієрархії моделей, в якій деяка реально існуюча система моделюється в різноманітних аспектах і різними засобами» (Суходольський Г. В., 1976).

Підготовку майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи ми розглядаємо як процес навчання студентів в системі навчальних занять та позааудиторної роботи і результат, що характеризується певним її рівнем, необхідним для здійснення морально-етичного виховання старшокласників.

А готовність майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи як стійку характеристику особистості, що представляє собою єдність взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів.

В структуру готовності нами включено такі компоненти: аксіологічний, що включає усвідомлення цінності і соціальної значущості готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи; професійно-гностичний – засвоєння основних професійних компетенцій у сфері формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи; освоєння різних видів технологій супроводу формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи; готовність самостійно приймати професійні рішення; емоційно-вольовий – ставлення і схильність до активної і доцільної роботи щодо морально-етичного виховання учнів старшої школи; професійно-діяльнісний – засвоєння та реалізація на практиці варіативних технологій формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Структурно розроблена модель підготовки майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи містить такі блоки, а саме: цільовий (містить мету), теоретико-методологічний (розкриває методологічні підходи (системний, особистісно-орієнтований, культурологічний, діяльнісний, компетентнісний, інтегративний, аксіологічний, акмеологічний) і принципи (науковості, свідомості та активності у навчанні, доступності, систематичності, послідовності й комплексності, наочності); змістово-технологічний (компоненти: аксіологічний, професійно-гностичний, професійно-діяльнісний; методи; форми; етапи); діагностико-результативний (представлено критерії (щодо аксіологічного компоненту – мотиваційно-ціннісний (мотиви і цінності, що визначають спрямованість і установки під час підготовки майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи, щодо професійно-гностичного – когнітивний (обсяг і якість знань про суть і зміст морально-етичного виховання учнів старшої школи), щодо емоційно-вольового – особистісний (якості особистості, що забезпечують можливість виконання професійної діяльності) і професійно-діяльнісного – процесуально-технологічний (володіння технологіями і методами навчання етики), показники (цінності та мотиви, обсяг і якість знань, наявність особистісних якостей, володіння технологіями та методами), рівні сформованості – ситуаційно-адаптивний, професійно-технологічний, професійно-творчий, та очікувану позитивну динаміку процесу формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи).

У моделі передбачено формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи у чотири послідовні етапи: адаптаційно-мотиваційний, пошуково-пізнавальний, практично-тренувальний, рефлексивно-результативний.

Поетапне формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи відбувається у процесі викладання психолого-

педагогічних дисциплін, дисциплін фахового блоку, традиційних, інноваційних курсів і спецкурсу, що допомагає студентам більш глибоко пізнати специфічні особливості морально-етичного виховання учнів старшої школи, а також у позааудиторній діяльності (наукова робота, педагогічна практика, волонтерська діяльність, самостійна робота тощо).

Професійна підготовка покликана забезпечити розвиток світогляду майбутнього вчителя дисциплін гуманітарного циклу, який є носієм загальнолюдських цінностей та норм; з належним рівнем моральної культури, професійно-особистісних якостей, необхідних для успішної діяльності; здатного самостійно орієнтуватися в нестандартних ситуаціях та самостійно розв'язувати ті чи інші питання. Тому актуальність дослідження потенціалу майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи, формування готовності до здійснення цього виду діяльності і збереження у студентів необхідного порогу практичної підготовки, професійної адаптації і професійної самореалізації є важливим завданням закладів вищої освіти.

Черна А. М.

Хмельницький національний університет

СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Зміст освіти – це система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичні уміння і навички та способи діяльності, досвіду, творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими має володіти учень у ході навчання (Гончаренко С. У., 1997, с. 137).

Цю думку підтверджує М. Д. Ярмаченко, розуміючи під змістом освіти систему знань про навколишній світ, сучасне виробництво, культуру й мистецтво, узагальнені інтелектуальні й теоретичні уміння, навички творчого розв'язання практичних і теоретичних проблем (Ярмаченко М. Д., 1997).

Зміст освіти у вищій школі, на думку В. О. Ситарова, – це наукова інформація, необхідна для вивчення, яка є педагогічно обґрунтованою, логічно оформленою, відображеною у навчальній документації, яка регулює процес навчання у будь-якому вищому навчальному закладі (Ситаров В. О., 2002, с. 345).

На зміну структури теоретичної складової змісту освіти, за словами С. У. Гончаренка, впливають об'єктивні потреби (потреби суспільства, розвиток науки й техніки, що супроводжуються появою нових ідей, теорій й докорінними змінами у техніці й технології) та суб'єктивні чинники (політика керівних сил суспільства та методологічні позиції вчених) (Гончаренко С. У., 1997, с. 137).

Підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу, зауважують С. О. Сисоєва та І. В. Соколова, передбачає оволодіння ними паралельною педагогічною спеціальністю, яка здобувається особою у межах обраної нею галузі знань, за напрямками, що передбачають підготовку за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра з присвоєнням другої (додаткової) кваліфікації вчителя за умови виконання психолого-педагогічної, методичної та практичної програми підготовки відповідно до галузевих стандартів педагогічної освіти. Зауважимо, що відповідно до концепції педагогічної освіти, схваленою колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 р., зміст педагогічної освіти, виходячи з її особливостей, передбачає соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову й практичну підготовку (Сисоєва С. О., 2010, с. 173).

Процес становлення майбутнього викладача вищого навчального закладу на етапі навчання у магістратурі вищого навчального закладу, зауважує О. Б. Проценко, потребує від системи управління дотримання таких стратегічних напрямів (Проценко О. Б., 2011, с. 299):

- створення раціональної системи моніторингу якості науково-педагогічної діяльності;
- науково-методичного забезпечення системи розвитку професіоналізму педагога;
- більшої персоніфікації цієї системи, що надавало б кожному викладачеві ширші можливості щодо оновлення, удосконалення, поглиблення своєї професійно-педагогічної підготовки у прийнятний для цього спосіб.

Зауважимо, на думку багатьох науковців сучасності (Анісімова С. О., Лутая В. С., Марчука Л. М та ін.) гуманітарне знання за своєю природою аксіологічне, тобто його призначення для людини полягає, передусім, у ціннісних засадах: ціннісне ставлення до дійсності пов'язано з когнітивним, а пізнавальна діяльність і її результат – знання – мають чітко виражені ціннісні характеристики (Марчук Л. М., 2001, с. 11).

П. І. Сікорський зауважує, що «навчаючи студентів на бакалавраті, вищий навчальний заклад повинен... пропонувати студентам дисципліни за вибором психолого-педагогічного спрямування, диференціювати виробничу, переддипломні практики за психолого-педагогічними нахилами тощо» (Сікорський П., 2009, с. 6).

За своєю суттю, принцип інноваційності має гарантувати підготовку, що ґрунтується на міцному природничо-науковому та гуманітарному фундаменті знань, високому рівні творчого потенціалу та знань методології творчості, а також діапазоні міждисциплінарних системно-інтегрованих знань про нововведення у техніці, технологіях, економіці, соціумі тощо. Тому принцип інноваційності передбачає створення, поширення і використання нових засобів (нововведень) для розв'язання педагогічних проблем. Як зауважує С. О. Сисоєва, реалізація цього принципу здійснюється через такі заходи: систему удосконалення та модернізацію змісту, форм і методів навчально-виховного процесу; радикальні нововведення, пов'язані із трансформацією традиційної системи в альтернативну; комплексні нововведення, які охоплюють такі елементи: удосконалення, трансформацію навчально-виховного процесу. Дослідниця вважає, що цей принцип варто поєднувати з поняттям «випередження», що передбачає створення і розвиток зон випереджувальної освіти на ґрунті найбільш «просунутих» курсів і створення механізмів випереджувальної підготовки фахівців вищої кваліфікації з актуальних напрямів (Сисоєва С. О., 2005, с. 237).

Швець О. М.

Дрогобицький педагогічний університет імені Івана Франка

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ГІДНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Соціальні зрушення та потрясіння в суспільстві, деградація етичних цінностей та руйнація традицій вплинули на рівень моральності суспільства. Духовне зубожіння за умов пануючого технократизму і меркантилізму, культу маніпулятивних технологій з метою ствердження людей один над одним загострює актуальність проблеми збереження унікальної цінності Людини за будь-яких умов і обставин життя. У сучасному світі уявлення про зміст та показники цінності кожної людини зазнають значних трансформацій. Зокрема, і через інтенсивний розвиток біотехнологій, генної інженерії, нейрофармакології, що ставлять людину на межу утвердження реальної невідповідності й нерівності її природних потенцій із динамічними умовами й вимогами життя: універсальній природній цінності людини загрожує тенденція на створення генетичного суперкласу із «надлюдськими» можливостями і вагомістю. Історичні прецеденти мали місце в ідеології нацизму як заперечення універсальної людської гідності на противагу обраних, в культивуванні расової і етнічної політики на засадах ідеї власної переваги. Тому проблема гідності людини зосереджує на собі увагу не лише релігійно-філософських і етико-соціальних досліджень але і суспільно-політичних на основі психологічних знань, орієнтованих на вироблення та утвердження життєздатної концепції гідності людини.

Психологічна наука предметом свого дослідження має людину у всій цілісності її психічного життя, у повноті її активної взаємодії зі світом, тому із необхідністю базує своє знання на феноменах людського існування. До найбільш загальних закономірностей, які є предметом розгляду психології людини належить і почуття власної гідності. Однак, на сучасному етапі суспільного розвитку відсутні спеціальні психологічні дослідження, присвячені проблемі гідності особистості, поряд із необхідністю достовірного психологічного знання в цій галузі. Проблематика, пов'язана із вивченням гідності до останнього часу не виокремлена як самостійна, вона розпорошена в спробах навчання й виховання чеснот особистості, в виховних трактатах і повчаннях, спорадично проявляється в загальному філософському дискурсі. Ця проблема не стала предметом спеціальної психологічно-наукової рефлексії, а звернення до неї носить переважно «контекстний характер».

Актуальність проблеми розвитку гідності зумовлена найперше, історичною зміною світоглядних і ціннісних основ суспільства у сучасну переломну епоху, коли суспільне буття визначається кризами, зламами, процесами дезінтеграції, корінними зрушеннями у свідомості людей і переоцінкою цінностей. Тому на часі науково-психологічна розробка парадигми ціннісного мислення в напрямку пріоритету загальнолюдських гуманістичних цінностей, визнання гідності, волевиявлення, прав і свобод кожної особистості. Здійснення суспільного переходу від маніпулювання масовою свідомістю і експлуатації особистісних ресурсів людини до гуманістичної моделі взаємин на засадах гідності кожної особистості орієнтує науково-психологічні розвідки перш за все на виявлення базових чинників становлення та розвитку гідності людини у структурі психіки. У контексті сучасних перспектив розвитку теоретичних і практичних галузей психології, педагогіки та пріоритетів нової української школи дослідження феномену гідності особистості пов'язане із необхідністю спеціального психологічного знання про його сутність, природу, феноменологію, статус у структурі психіки та про соціально-психологічні чинники його розвитку.

Певні аспекти феномену гідності особистості знаходили своє відображення в дослідженнях самосвідомості (Столін В. Н., 1983), самоповаги, самооцінки і Я-концепції (Шибутані Т., 2000), саморегуляції моральної поведінки особистості (Рубінштейн С. Л., 1976.). Тісний зв'язок почуття власної гідності із особливостями емоційно ціннісного ставлення до себе, очевидно зумовлює той факт, що багато дослідників ототожнюють почуття власної гідності з самоповагою людини. Безумовно, почуття власної гідності передбачає стійкий, високий рівень самоповаги, однак даний феномен володіє власною специфікою, відображаючи зміст унікальності людини, як безумовної іманентної цінності. Поняття гідності полісемантичне та використовується для підкреслення цінності, доброчесності, переваги, а також користі, ціни, вартості. В основі «Я-концепції» особистості знаходиться «базисна гідність», що розуміється як невід'ємна, невідчужувана властивість кожної особистості та виступає підставою універсальності її потреб та прав. Гідність є складним інтегративним особистісним утворенням, що забезпечує перманентний саморозвиток людини.

Сучасне розуміння розвитку особистості передбачає його нелінійний характер і у зв'язку із цим неможливість моделювання його однозначного варіанту на основі певного алгоритму причинно-наслідкових зв'язків. Розвиток психіки суб'єкта відбувається у ситуаціях, характерною ознакою яких є емоційна насиченість і, у зв'язку із цим, суб'єктивна значущість. З одного боку, сприйняття ситуації визначається внутрішніми чинниками, які пов'язані з особливостями вікових та індивідуальних ознак. З іншого боку, на стан та розвиток особистості впливає вся сукупність зовнішніх соціальних, міжособистісних впливів. Варіативність названих умов зумовлює унікально-неповторну картину значущого досвіду і своєрідність розвитку особистісних показників, зокрема, почуття власної гідності. Значущість чинників розвитку особистості, що визначається силою емоційного переживання, пов'язаного із ним, зумовлює необхідність аналізу емоційного досвіду розвитку особистості.

До недавнього часу провідною у психології була теорія розвитку індивіда, згідно з якою динаміка індивідуального становлення визначалася ситуаціями, які складалидосвід дитинства. Та сучасні наукові дослідження переконливо обґрунтовують необхідність врахування впливу і значення пренатального досвіду суб'єкта. Так, вивчаючи вплив внутрішньоутробного періоду на становлення особистості, Ф. Грінейкр (Блюм Г., 1996) в результаті тривалих експериментів і на основі клінічних даних приходять до висновку, що пренатальний досвід, пологи і умови безпосередньо після народження закладають схильність дитини до тривоги у подальшому житті. Цей тип первинної тривоги, згідно із висновками досліджень, відрізняється від пізнішої тривоги відсутністю психологічного змісту і неможливістю її усвідомлення. Очевидно, що хронічно підвищена тривожність дитини не сприяє внутрішній стабільності перебігу психічних процесів, може загострювати психічні стани, зокрема, впливати на статус показників самоприйняття та власної значущості особистості.

На значущість пренатального стану в онтогенезі психічних новоутворень вказує автор теорії мікропсихоаналізу С. Фанті (С. Фанті, 1995). На основі новітніх даних ембріології поведінки та досвіду власних досліджень він стверджує, що плід є ультрочутливим рецептором материнської психосоматики та навколишнього середовища. Окрім того, мати передає плоду свій психічний стан (свідомий та несвідомий), свої страхи та тривоги. Вона ніби підпорядковує його своїм відчуттям – сприйманню та своїм біологічним функціям. На основі цих тверджень можливі міркування стосовно залежності ставлення до себе дитини від почуттів і ставлення

матері, зокрема, і почуття самоповаги, хоч і передбачає відображення самоставлення дитини, насправді, детермінується змістом переживань, станів, реакцій іншої людини.

Найбільш психологічно вагомим моментом у житті кожної людини, думку О. Ранка, є травма народження (Rank O., 1929). Дослідник розглядає народження, як глибокий шок на фізіологічному та психологічному рівнях. Цей шок створює резервуар тривоги, порції якої вивільняються впродовжусього життя людини. Стан тривоги, який був актуалізований при народженні психоаналітик вважає внутрішньою причиною будь-яких неврозів. Саме травма народження є першоджерелом подальшої тривожності, оскільки, відокремлення від організму матері є найбільш болісним і травматичним, а наступні різномірні життєві відчуження автоматично набувають травматичних ознак, ускладнюючи динаміку психічних процесів та появу вікових новоутворень.

Розвиток дитини та становлення системи «об'єкт-відношення» ґрунтує емоційна основа первинного досвіду взаємодії із особами, які турбуються про дитину, задовольняють її базові потреби. У психоаналізі всі когнітивні здібності вважаються частиною лібідозного зв'язку між матір'ю і немовлям. Любов, бажання (агресивні та лібідозні), тривоги переносяться від першого й унікального об'єкта – матері – до інших об'єктів; розвиваються нові інтереси, які заміщують стосунки із первиннимоб'єктом.

У дитячій психології досить актуальним є поняття ситуації розвитку, під якою розуміють умови, що детермінують психічний розвиток дитини. Різноміпланові, більш чи менш суб'єктивно значущі умови інтегрують вплив цивілізації, культурно-історичних умов та конкретної сімейної ситуації. Сім'я представляє собою автономну систему, яка хоча і підпорядковується загальноприйнятим нормам, але функціонує у своєму емоційному режимі. Особливості емоційної регуляції дитини, розвитку її особистісних показників, зокрема, гідності, ґрунтований на інтерналізації сімейних цінностей, типових зв'язків між членами родини, батьківських вимог, заборон, заохочень та схвалень найближчими і найбільш значущими людьми. Емоційні переживання, які є основою для становлення певного рівня самоповаги і розвитку почуття власної гідності, пов'язані із досвідом ставлення до себе і обумовлені задоволенням чи фрустрацією потреб, пов'язаних з самовираженням і самореалізацією, особистісною автономністю, пошуком свого людського призначення і сенсу життя. Пізнання та усвідомлення емоційних фіксацій на ранніх етапах онтогенезу є умовою становлення автентичності та актуалізації почуття власної гідності особистості.

Сучасний культурно-історичний етап, передбачає перегляд більшості ціннісних та ідеологічних орієнтирів, актуальних для людини, її розвитку. Альтернативною є програма переорієнтації ставлення до особистості з позиції гідності як загальнолюдської безумовної цінності – «перехід від культури корисності до культури гідності». Згідно із О. Асмоловим (Асмолов А. Г., 1996) всі культури можна умовно розташувати між двох полюсів – корисності і гідності. На думку автора, культура, орієнтована на корисність, відзначається постійним прагненням до рівноваги, до самозбереження, загостреною стурбованістю проблемою виживання, а не життя. Єдиною її метою, що може вуалюватися певним гуманним ідеалом, – відтворення самої себе без будь-яких змін. У ній завжди урізується час, що природно відводиться на дитинство, старість не визнається цінністю, а освіту терплять остільки, оскільки «доводиться витратити час на дресуру, підготовку людини до виконання корисних службових функцій». Принципово іншою є культура, яка орієнтована на відносини гідності. «У такій культурі – підкреслює дослідник, – визначальною і пріоритетною цінністю є особистість людини, незалежно від того, чи можна щось отримати від цієї особистості для здійснення діяльності, отримання вигоди. У культурі гідності діти, старі люди і люди з відхиленнями у розвитку священні. Вони перебувають під охороною громадського милосердя. І саме культура гідності найбільше готова до подолання соціальних катаклізмів, виходу із криз в драматичному процесі людської історії (Асмолов А. Г., 1996).

Сучасна людина має будувати свої відносини із навколишнім світом на основі таких параметрів як гідність, самостійність, незалежність, відчуття власної значущості та можливості самореалізації. Прийняття особистої відповідальності, розвиток індивідуальності та повага до потреб та прав іншої людини, могли б послужити передумовами формування культури гідності.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОЗВИТКУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В ДІТЕЙ ЯК ВАЖЛИВОЇ ОСОБИСТІСНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Феномен життєстійкості особистості у всі часи був актуальним. Сьогодні вище згадана проблема заслуговує окремої уваги. Це насамперед пов'язано з потребою суспільства в зрілих, сильних, креативних та неординарних особистостях. Тому розвиток в дітей життєвих соціальних навичок, актуалізація у них особистісних ресурсів є одним з актуальних питань системи сучасної шкільної освіти. З огляду на це основними завданнями сучасної шкільної освіти є розвиток творчих здібностей школярів, формування у них позитивного мислення, здатності адаптовуватися до змінних умов навколишнього середовища.

Згідно з новітніми ідеями вітчизняної педагогічної науки головною умовою розкриття потенціалу креативності учнівської молоді є перетворення традиційного навчально-виховного процесу, побудованого на засадах суб'єкт-об'єктних відносин педагогів з учнями, на освітній простір життєтворчості, насичений різноманітними інтерактивними заходами за всіма можливими сферами самореалізації особистості (Ветрова О. Д., 2012). Тому сьогодні значна кількість досліджень психолого-педагогічної науки присвячена висвітленню сучасних аспектів підготовки майбутніх вчителів до розвитку в дітей навичок критичного мислення, здатності творчо вирішувати проблемні ситуації, а відтак, життєстійкості як важливої особистісної характеристики.

Тому в контексті організації освітнього процесу школяра в умовах сьогодення має стати формування у нього прагнення до особистісного саморозвитку, заохочення спонтанної активності та природного вияву власних можливостей. Відповідно, все це потребує від педагога корекції власного мислення, переосмислення змісту понять, пов'язаних з життєстійкістю особистості, а відтак, форм та методів роботи з дітьми та підлітками.

Особистість вчителя є пріоритетним фактором будь-якого навчання. Найбільш важливим фактором успішності роботи вчителя є глобальна особистісна характеристика – система поглядів і переконань, в якій велику значущість мають уявлення про самого себе, інших людей, а також про цілі та знання своєї роботи. Саме ці складові постійно виявляються в міжособистісному спілкуванні (Тадеева М. І., Воронко М. М., 2010). Сьогодення вимагає від педагога гнучкості та творчих якостей. Сучасній школі потрібний вчитель, який в спроможі формувати в учнів життєві навички та прагнення до особистісного саморозвитку. Тому одним з основних завдань, яке сьогодні набуває особливої актуальності, є подолання консервативних підходів вчителя до освітнього процесу, забезпечення конструктивно-позитивного змісту взаємодії між педагогом та учнем.

Успішний вчитель не лише той, який любить та відмінно знає свій предмет, але й той, який є готовим до діалогової взаємодії з учнями, створюючи тим самим умови для розвитку в дітей навичок критичного мислення, здатності до напрацювання власних життєвих переконань.

Тому про формування психологічної готовності вчителя до розвитку життєстійкості в школярів як важливої особистісної характеристики необхідно дбати ще на етапі професійної підготовки студента у вищому навчальному закладі. Це можливо завдяки:

- 1) систематизації знань про освіту сталого розвитку, освіту на основі розвитку життєвих навичок;
- 2) систематичному проведенню зі студентами тренінгів, спрямованих: на розвиток у майбутніх фахівців здатності розвивати в собі навички позитивного мислення, здатності усвідомлювати себе як зрілу особистість, а також вдосконалення у них системи особистісних та професійних можливостей, необхідних їм для розвитку в дітей життєстійкості як важливої особистісної характеристики.

Таким чином, формування в дітей життєстійкості являє собою широкомасштабне завдання. Робота педагога з розвитку в дітей вище згаданої особистісної характеристики є складним процесом, який потребує від нього ґрунтовних знань в контексті освіти на основі розвитку життєвих навичок, а відтак, мотивації в професійному зростанні в даному напрямку. Тому формування психологічної готовності майбутнього педагога до розвитку в школярів життєстійкості як важливої особистісної характеристики є важливим ще на етапі його навчання у вищому навчальному закладі, що виступатиме в майбутньому запорукою ефективного розвитку в школярів життєвих соціальних навичок.

Шнурова Ю. А.

Хмельницький музичний коледж ім. В. І Заремби

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Цілий ряд професій пов'язаний з необхідністю керувати емоціями, адекватно розпізнавати їх та направляти у потрібне русло взаємодії з оточуючим соціальним середовищем. Успішність у питаннях обробки емоційної інформації підвищує успішність комунікації, а також здійснює позитивний вплив на професійну діяльність людини (Лабунська В. А., 1999). До професій, які оперують емоційними феноменами, традиційно відносять не тільки психологів, але й представників сфери мистецтва, а саме – викладачів музично-естетичних дисциплін. Особистісний та професійний розвиток сучасного викладача не можливе без самопізнання, з яким тісно пов'язані емоційні переживання.

Однією з функцій емоцій – є когнітивна – у випадку, якщо людині з яких-небудь причин недостатньо інформації, яку вона отримує завдяки пізнавальним процесам, вона звертається до рівня чуттєвого пізнання (Данелян П. А., 2015). Прихильники когнітивного підходу досліджують емоції в процесі людського пізнання як єдність емоційних та інтелектуальних складових. У результаті їх інтеграції виникає «розумна емоція» та емоційне насичене пізнання, як стверджують Л. Виготський та Б. Теплов (Виготський Л. С., 1998; Теплов Б. М., 1961).

Емоційний інтелект є важливою складовою інтелекту людини взагалі, яка забезпечує розвиток комунікативних здібностей, емпатійного розуміння людей і ситуацій, інтуїції та креативності. Людина з високим рівнем емоційного інтелекту здатна керувати власним процесом розвитку, мотивувати себе на когнітивні види діяльності, продуктивно будувати відносини з оточенням. Це дуже важливо зокрема, для викладачів музично-естетичних дисциплін, так як саме музика є потужним стимулятором емоційних переживань.

Мета статті полягає у розкритті теоретичних аспектів емоційного інтелекту як професійної компетентності викладачів музично-естетичних дисциплін.

На думку І. Єсіна, представники художніх професій здатні більш успішно ідентифікувати як музичні емоції, так і емоції інших людей, володіти в більшій мірі емоційною експресією, ніж представники технічних професій (Єсін І. Б., 2006). І. Андрєєва вказує, що музиканти, а особливо вокалісти, володіють більш розвинутим емоційним слухом, який дає можливість більш чутливо та адекватно орієнтуватись у емоційному стані співрозмовника, спираючись на його голосові інтонації або інші невербальні прояви (Андрєєва І. Н., 2012).

Це дозволяє сформулювати гіпотезу про те, що існує позитивний зв'язок між емоційним інтелектом та художньо-професійною приналежністю людини, а також розвиток емоційного інтелекту завдяки використанню засобів музичного мистецтва.

У психологічній науці емоційний інтелект людини відображений в різноманітних аспектах. Питання дослідження емоційного інтелекту та його структурних компонентів привертає наукову увагу як зарубіжних так і вітчизняних вчених.

Значним проривом у становленні емоційного інтелекту як сучасного психологічного феномену стала публікація монографії Г. Гарднера «Frames of mind». Автором було обґрунтовано необхідність перегляду традиційних поглядів на емоційний інтелект. Він висловив припущення, що успішність життєдіяльності людини детермінована не одним, загальним типом інтелекту, а множинністю форм його прояву. До них належать: 1) вербально-лінгвістичний інтелект; 2) логіко-математичний інтелект; 3) візуально-просторовий інтелект; 4) тілесно-руховий інтелект; 5) музично-ритмічний інтелект; 6) міжособистісний інтелект; 7) внутрішньо-особистісний інтелект. Гарднер характеризує внутрішньо-особистісний інтелект як «здатність оцінювати «тут і зараз» своє емоційне життя – систематизувати власні почуття або емоції». При цьому кожан з виділених автором інтелектуальних здібностей людини є важливою для успішної реалізації себе у професійній діяльності (Gardner H., 2000).

У своєму сучасному звучанні термін емоційний інтелект було застосовано в 1990 році Пітером Саловеєм та Джоном Д. Майером. Ними ж був уведений у психологію термін «емоційний інтелект». Вони говорили про нього як про форму соціального інтелекту, яка включає здатність відслідковувати свої власні почуття та емоції, а також почуття та емоції інших людей; розпізнавати їх та застосовувати цю інформацію для керування власним мисленням та діями (Mayer J. D., Salovey P., 2005). Дослідники виокремлюють чотири складові, які мають рівнево-

ієрархічний характер і послідовно розвиваються в онтогенезі. Авторами проаналізовано зв'язок загального фактору емоційного інтелекту з іншими його видами, зокрема – вербальним. Встановлені вікові особливості формування рівня емоційного інтелекту: його збільшення між раннім підлітковим віком і ранньою дорослістю.

Р. Бар-Он виокремлює п'ять складових емоційного інтелекту: пізнання себе, усвідомлення власних емоцій і пов'язані з цим упевненість у собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність; навички міжособистісного спілкування на основі емпатії та соціальної відповідальності; здатність до адаптації, гнучкість реагування, конструктивне розв'язання проблем; управління стресовими ситуаціями, контроль за імпульсивністю, стійкість до стресу; переважаючий позитивний настрій, щастя, оптимізм (Bar-On R., 1997).

Д. Гоулман відводить емоційному інтелекту значне місце у зумовленні успішності життєдіяльності людини, важливіше, порівняно з традиційним IQ, який на його думку, прогнозує лише 10–30 відсотків ефективності професійної діяльності. Популяризація феномену зумовлена проголошеною можливістю його цілеспрямованого розвитку впродовж всього життя, що зробило ідею емоційного інтелекту дійсно демократичною (Goleman D., 1995).

І. Андрєєвою розглянуті передумови розвитку емоційного інтелекту, гендерні відмінності у виразності компонентів емоційного інтелекту, а також можливості розвитку емоційного інтелекту в процесі психологічного тренінгу. Серед зазначених І. Андрєєвої найбільш ефективних методів розвитку емоційного інтелекту є арт-терапія та, зокрема, музикотерапія (Андрєєва І. Н., 2012).

При цьому в психолого-педагогічній літературі мало представлені розвиваючі емоційний інтелект програми, які б ґрунтувалися на музиці і емоціях, які музика здатна викликати.

В Україні вивчення емоційного інтелекту набуло значного поштовху в зв'язку з дослідженнями О. І. Власової, С. П. Дерев'янка, Н. В. Ковриги, Е. Л. Носенко та ін. А це, в свою чергу, дозволяє розширити проблематику досліджень, залучити нові джерела, зіставити традиційні підходи з новітніми, осмислити вітчизняний досвід в контексті світового. (Власова О. І., 2005; Дерев'янка С. П., 2008; Коврига Н. В., 2003; Носенко Е. Л., 2003).

Отже, спираючись на думку дослідників питання емоційного інтелекту, ми можемо підсумувати все вище зазначене та охарактеризувати емоційний інтелект – як складову професійної компетентності, що включає такі елементи як емпатія, самоконтроль, самосвідомість, самомотивація. Важливою умовою емоційного інтелекту є розуміння емоцій особистістю. Кінцевим продуктом емоційного інтелекту є прийняття рішень на основі відображення і осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, що мають особистісний сенс.

Музика за допомогою своїх виразних засобів здатна моделювати основні емоційні стани-переживання. Це дає можливість для використання музики в якості інструменту для розвитку емоційного інтелекту.

Система розвитку емоційного інтелекту засобами музичного мистецтва складається з чотирьох компонентів: когнітивний – сформованість знань про емоції, вміння їх ідентифікувати, аналізувати та встановлювати зв'язки між ними, розшифрувати емоційну інформацію; емоційно-ціннісний – усвідомлення значення власних емоцій і емоцій оточуючих; поведінковий – емпатія, асиміляція емоцій в мислення, вміння управляти власними емоціями та коригувати їх за допомогою музичного мистецтва.

Здатність чути музику як певне емоційне повідомлення є основою комунікативної взаємодії людини зі світом культури. В свою чергу, здатність ідентифікувати емоційно забарвлену інформацію лежить в основі всіх моделей емоційного інтелекту.

Процес сприйняття музичного образу має свою специфіку. Як зазначає Л. Виготський, він породжує «естетичну емоцію», яку психолог вважав вершиною розвитку чуттєвої сфери особистості. Ці емоції, викликані мистецтвом, він називав «розумними емоціями», такими, що найбільше впливають на свідомість особистості, тобто і на її ціннісні пріоритети (Виготський Л. С., 1987). Отже, сприйняття музики – це складний емоційний чуттєво-інтелектуальний процес пізнання, оцінки і переживання музичного твору.

Емоційний ряд психічних феноменів і станів, що мають відношення до музики, досить різноманітний: при сприйнятті і створенні музики в її змісті і змістовній свідомості слухача або виконавця частіше, ніж що-небудь інше, виявляються емоції, настрої, переживання, афекти, почуття. Саме вони, на думку авторитетних авторів є основним змістом музики, її «інтонаємим змістом» (Е. Курт, 1994; Б. В. Асаф'єв, 1963; С. Н. Беляєва-Екземплярьська, 1924; Б. М. Теплов, 1961).

В музиці емоція, за думкою В. В. Медушевського, є синтезом певних семантичних значень, основою диференціації яких виступає рух, спрямованість, забарвлення і напруження музичного переживання (Медушевський А. М., 1993). Тобто психологічні характеристики явищ навколишнього світу передаються в музиці за допомогою засобів музичної виразності. Крім цього, музичний твір за своєю суттю є змістовним і художньо організованим інтонаційним процесом (Б. В. Асаф'єв, 1963; Л. А. Мазель, 1983). Втілені в музиці емоційно-психологічні стани не випадково невіддільні від процесуальності (тобто мінливості у часі). Адже емоція – це рух душі. Вона ніколи не залишається незмінною, завжди варіює рівень свого напруження (зростає, слабшає, переходить в інші емоції). Процесуальність музики об'єднує її з часовою природою функціонального стану людини, його мінливістю у часі, динамікою в контексті періодичності розумової працездатності.

Якими ж способами можна розвивати світ музичних емоцій, настроїв, переживань, афектів, почуттів? Одним з небагатьох вчених, які присвятили цій проблемі цілий ряд праць, є музикант-психолог В. Г. Ражніков. Його методики «Школа настроїв», «Маленький Емо», як і широко відомий «Словник емоцій», дають можливість підійти до розширення доступних для переживання людиною почуттів і настроїв різними способами: через слово, через поетичну метафору, через твір живопису (Ражніков В. Г., 1989).

Поряд з вербальними методами і прийомами велике значення в розвитку емоційного інтелекту відіграють невербальні способи: пластичне інтонування з елементами «вільного танцю» А. Дункан або Г. Аммона, музична драматизація (з елементами психодрами Д. Морено або Театру Масок), «малювання музики» і т. д. (Жак-Далькрос Е., 2006; Ammon G., 1982; Д. Дж. Морено, 2009).

Розвиненість, тонкість і диференційованість музичних переживань сприяє пізнанню і самопізнанню власних почуттів. Тонкість емоційного музикального слуху може допомогти отримати доступ до розуміння як власних емоцій і переживань так і емоційних переживань інших.

Багатство засвоєних в процесі сприйняття музики музично-художніх образів, усвідомлення їх через пластично-музичні види діяльності, власне музикування і через мову дають можливість людині більш тонко розпізнавати власні емоційні стани, настрої і «чути» почуття і переживання інших людей, тобто розвивати емоційний слух і емоційний інтелект (Торопова А. В., 2008).

В ході теоретичного аналізу науково – психологічної літератури був розглянутий термін емоційний інтелект, основні підходи до його вивчення, структура і моделі емоційного інтелекту, також був виявлений взаємозв'язок емоційного інтелекту і професійної діяльності. Емоційний інтелект – це складову професійної компетентності, що включає такі елементи як емпатія, самоконтроль, самомотивація. Аналізуючи теоретико-методологічні аспекти вітчизняних і зарубіжних авторів можна визначити емоційний інтелект як сукупність емоційно-когнітивних здібностей до соціально-психологічної адаптації особистості.

Музичне переживання є емоційним та інтелектуальним одночасно, при цьому емоційне пізнання передуює інтелектуальному. Емоції можуть виражатися вербально у вигляді висловлювань про почуття, емоційних переживаннях. Невербально емоції проявляються в рухах виконавця, зовнішньої пластиці, міміці, жестах. Музичні вправи, спрямовані на розвиток здатності до розпізнавання і управління емоціями, розвивають емоційний інтелект. Постає проблема розробки спеціалізованою музично-корекційної програми, направленої на розвиток емоційної сфери та емоційного інтелекту викладачів музично-естетичних дисциплін.

Шумовецька С. П.

Національна академія Державної прикордонної служби імені Б. Хмельницького

ГУМАНІТАРНЕ ЗНАННЯ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Офіцер-прикордонники як керівник органу охорони державного кордону для організації повсякденної та оперативно-службової діяльності повинен уміти підтримувати постійну готовність відділу прикордонної служби до дій, організовувати повсякденну й оперативно-службову діяльність з охорони кордону й управління силами і засобами для виконання завдань з охорони кордону. Одним із засобів досягнення злагодженості та згуртованості прикордонного підрозділу є уміння офіцера-прикордонника налагоджувати комунікацію з підлеглими,

належний рівень сформованості його готовності до соціально-комунікативної взаємодії та професійної культури. Належний рівень професійної культури є визначальним також для налагодження оптимальної системи взаємодії усередині прикордонного колективу, між окремими підрозділами й постійним складом, а також із представниками інших правоохоронних органів, органами місцевого самоврядування та жителями контрольованих прикордонних районів. Визначення ефективних шляхів формування зазначеної професійно важливої властивості є нагальним завданням педагогічної науки та загалом системи професійної підготовки.

Значний педагогічний потенціал гуманітарної освіти полягає у передачі, трансляції саме тих знань, які необхідні для розуміння та узгодження взаємодії людини з людиною (Грицаєнко П. М., 2009). Предметом гуманітарного знання є аналіз мотивів і цінностей людського буття. Предмет гуманітарного знання – це поняття «сенса» і «цінність», які є необхідні для розуміння людського буття та сенсу комунікації. Гуманітарні знання допомагають орієнтуватися у світі: вони стосуються в явній або неявній формі нарації, певної історії-повчання, розповіді, що моделює ті чи інші типи поведінки людини, цінності та системи відчуження (Бурлачук В., 2002). Саме гуманітарні дисципліни допомагають ознайомити майбутніх фахівців з різними варіантами відповідей на фундаментальні проблеми буття, організувати професійну взаємодію більш цивілізовано. Загалом гуманістична складова у системі професійної підготовки допомагає більш якісно підготувати майбутніх фахівців до взаємодії з іншими людьми, до професійного життя. Неоціненним є потенціал гуманітарних дисциплін щодо формування у майбутніх фахівців ціннісних орієнтацій, визначення відносин між людьми, між людиною і світом. Вивчення гуманітарних дисциплін у вищому військовому навчальному закладі є важливою складовою професійної підготовки, так як сприяє особистісному розвитку майбутнього захисника кордону, набуття ним необхідних інтелектуальних якостей, культури професійної взаємодії та комунікації. Опанування філософії, соціології, етики, естетики, мови допомагає майбутнім офіцерам-прикордонникам осмислити своє призначення, зміст буття, щастя та покликання, що необхідне для вироблення чіткої життєвої позиції, міцної моральної основи, формування моральної й психологічної стійкості для вирішення складних особистісних та професійних завдань.

Для розвитку навичок професійної культури та комунікації учені пропонують використовувати в першу чергу методи, побудовані на основі діалогу. Це обумовлено тим, що саме людське буття має діалогову природу, «поза діалогом людина не існує свідомо; позбавлена взаємодії з іншими людьми, вона перетворюється на закриту уніфіковану одиницю (Ганаба С. О., 2010). Вітчизняна дидактика пропонує різні діалогові технології, насамперед інтерактивні форми і методи, що побудовані на основі діалогу. Йдеться про евристичні бесіди, презентації, дискусії, метод «мозкового штурму», метод «круглого столу», метод «ділової гри», ділові ігри, навчальні тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод, практичні групові й індивідуальні вправи, обговорення відеозаписів тощо (Сисоєва С. О., 2011). Для всіх діалогічних методів характерна посилена увага до різноманітних аспектів взаємозв'язку людей у ситуації їх зустрічі, вони допомагають створити необхідне комунікативне середовище та розширити простір співробітництва на рівні «викладач – курсант».

Загалом для формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників важливе значення має посилена увага до гуманітарної складової, організація процесу професійної підготовки на соціокультурних засадах, так як саме такі знання визначають відносини між людьми та світом. Вивчення гуманітарних дозволяє майбутнім офіцерам освоїти продуктивні моделі міжособистісної взаємодії, сформувати власний стиль професійної діяльності та ін. Гуманітарні дисципліни є важливим засобом формування у майбутніх офіцерів-прикордонників особливого ставлення до дійсності, належного розуміння свого місця у світі, цінностей та орієнтирів професійної діяльності та культури.

Яковицька Л. С.

Національний авіаційний університет

Яковицька Д. Г.

Київський національний університет технологій та дизайну

РІВЕНЬ ДОМОГАНЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПОКАЗНИК ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Феномен самореалізації, притаманний людині в різних сферах життєдіяльності, має свою специфіку і характерні особливості. Самореалізація фахівця обумовлена не лише його особистісними властивостями і виробничими ситуаціями, в яких він опиняється за родом діяльності, а і професійно-особистісною позицією, яка є підґрунтям для розробки професійних стратегій і дій. Одним з критеріїв самореалізації особистості є її продуктивна діяльність, яка не спирається на домагання особистості отримати щось і зараз, а навпаки, діяти на об'єктивний результат, можливість змінити дійсність. Саме в цьому процесі подолання і відбувається вдосконалення особистості.

Для фахівця професійне життя складається з інтересу, захопленості, задоволення і нових досягнень. Проте, професійна діяльність може бути і складовою певного способу життя, який визначається самою особистістю. Особистість, за таких умов, може досягати результатів, не запланованих заздалегідь, іноді, шляхом наслідування. Але, щоб особистісний розвиток не уповільнювався, кожному необхідна певна стабільність і передбачуваність, які стають міцним підґрунтям для кроку вперед.

О. О. Грачов зазначає, що існують три групи орієнтацій людини на самореалізацію:

1. Прагнення людини реалізувати в діяльності свій потенціал. У процесі самореалізації людина орієнтована не на якийсь корисний результат, описуваний мовою нагород і покарань і відсторонений у часі, а на сам процес реалізації свого потенціалу. Самореалізація відбувається в трьох основних сферах життєдіяльності людини (як це прийнято розуміти у вітчизняній психології) – пізнанні, спілкуванні та діяльності (праці). У зв'язку з цим можна говорити про когнітивний, комунікативний та праксичний потенціали людини.

2. Прагнення не мінімізувати, а навпаки, працювати на верхньому рівні свого потенціалу. Стан продуктивної активності базується на прагненні людини розв'язувати складні, але посильні завдання і визначає для неї значущість процесу розв'язання самого по собі, безвідносно до одержуваного зовнішнього результату.

3. Прагнення до «відчуття потоку». Відчуття повної включеності (розумової і фізичної) у діяльність, втрата відчуття часу, повна концентрація уваги на діяльності тощо. Окремо наголошується, що таке відчуття виникає у людини при виконанні різноманітних видів діяльності і тільки в тому випадку, коли є баланс між «треба і можу». Звернувши увагу на продуктивність такого уявлення, О. О. Грачов зазначає, що поряд з виділеними компонентами, як уже говорилося, існує і компонент «хочу», який у конкретній ситуації виявляється на рівні домагань людини (Грачов О. О., 2008).

Очевидна різноплановість рівнів досягнень людини має в своїй основі одну провідну суперечність, яка виникає як наслідок розбіжності між можливостями особистості, що посилюються, і соціально заданими умовами їх реалізації (вимоги до діяльності, спілкування) або як результат неспроможності особистості скористатися ними. В таких умовах неповна (відсутність переживання успіху) або неадекватна (не відповідає внутрішнім потребам) самореалізація тільки підсилює протиріччя, підкреслює даремність зусиль, руйнує себе як цінність.

К. Левін у структурі активності виділив співвідношення домагань і досягнень особистості. Домагання є більш узагальнювальними, глобальними складовими особистості, ніж її мотиви. Домагання відтворюють єдність прагнень особистості та її вимог до способу, якими вони мають бути задоволені (Абульханова-Славська К. О., 1991, с. 226). Домагання включають не тільки предметні, але й ціннісні особливості ставлення особистості до дійсності, вони є складовою її самовираження, самореалізації. Людина, здійснюючи себе, займається не будь-якою діяльністю, а саме тією, яка відповідає її домаганням. У процесі самореалізації, формування життєвих планів, життєвої філософії, суспільної цінності, почуття власної гідності, самоідентифікація особистості сягає свого вищого рівня, сформованість якої можна назвати передумовою самореалізації. На цьому рівні людина співвідносить свої домагання з мотивацією, яку вона реалізує. І самі мотиви оцінюються з погляду суспільних і внутрішніх вимог.

Рівень домагань також безпосередньо пов'язаний із самооцінкою і образом Я особистості. Уявлення про свої можливості і потенційні досягнення, що плануються, значною мірою впливають на характеристику домагань. Завищена самооцінка безпосередньо пов'язана із завищеним рівнем домагань. Дослідження в галузі самооцінки показали, що вона формується в комплексі стосунків з іншими людьми, в очікуванні певного ставлення до себе. Рівнем домагань визначається відповідність усієї діяльності та її результатів певним критеріям, які розробила особистість для себе. Ланкою, що пов'язує бажане і досягнуте, є спосіб здійснення діяльності, який виражається, зокрема, в процесі саморегуляції активності особистості. Саморегуляція особистості спрямована на оптимізацію її психічних можливостей, компенсацію недоліків. Вона забезпечує відповідність дій суб'єкта існуючим вимогам. Важливою характеристикою цього процесу, зокрема в науково-технічній діяльності, є те, що в своїх домаганнях особистість висуває певні вимоги не тільки до діяльності, соціального оточення і очікувань, але і до самої себе: своїх психологічних і соціальних властивостей, способу активності, рівню і якості здійснення діяльності. Спосіб досягнення поєднує в собі не лише організацію діяльності, але й організацію особистісних властивостей, які відповідають динаміці діяльності, тобто поєднують діяльність і особистість.

Ще однією важливою характеристикою особистості є реалізм у ставленні до себе й навколишнього світу. Очевидно, що адекватне використання набутого досвіду сприятиме її самореалізації. Досвід є важливою умовою подолання соціальних і психологічних труднощів у процесі самореалізації, виражається в особливостях суб'єктивного сприйняття складних ситуацій (технічна або технологічна невизначеність ситуації, конфліктна ситуація). Відомо, що коли цілі й домагання фахівця не узгоджуються з реальністю, то це призводить до мотиваційно-сміслової деформації, унеможливує адекватне сприйняття і реагування на актуальні ситуації, виробничі зокрема. Реалізм особи відображається в характері перерозподілу дій і відповідальності між індивідами, між індивідом і групою, загальній оцінці ситуації. Професіонал, здійснюючи себе, займається не будь-якою діяльністю, а саме тією, яка відповідає його домаганням.

Низький рівень професійної самореалізації характеризується відсутністю прагнення до виявлення і розкриття власного потенціалу; здатністю реалізувати лише ті якості, які яскраво виражені, не докладаючи вольових зусиль; малоактивністю та малоусвідомленістю життєвої позиції, слабкістю самоусвідомлення, саморефлексії, саморегуляції, заниженістю рівня домагань. За Л. Коростильовою, така людина перебуває на примітивно-виконавчому або індивідуально-виконавчому рівні особистісної самореалізації, задовольняючи, згідно з А. Маслоу, потреби фізіологічні, у безпеці, у належності та любові.

Висновок. Самореалізація особистості в професійній діяльності задовольняє не тільки соціальні потреби фахівця, а і його особистісні домагання. Якщо у фахівця низький рівень домагань, нерозвинена потреба у самовираженні або він не здатен реалізувати цю потребу (через нерозвинену особистість), то професійна самореалізація стає неможливою, а це призводить в перспективі до втрати сенсу життя

Яремчук І. М.

Хмельницький дошкільний навчальний заклад № 43 «Горобинка»

БЕЗПЕЧНЕ СПІЛКУВАННЯ

Саме спілкування відіграє важливу і одну з головних ролей у повсякденному житті дитини. І від того, наскільки воно комфортне буде для дитини, залежить її подальший розвиток. Є діти, які залюбки йдуть на контакт, але є й такі, які крім близьких нікого до себе не підпускають. Ми, як батьки, шукаємо шляхи до безпеки дитини. І не завжди знаходимо правильні методи виховання.

На основі психологічних знань, розроблено певний алгоритм спілкування з будь-ким: близькими, друзями, незнайомим, групою людей, щоб уникнути попадання дітей в найстрашніші ситуації.

Виокремлено чотири положення дистанцій у спілкуванні, як дорослих так і дітей.

1. Інтимна зона «Я» – світло зелений колір.
2. Особиста зона «Моя сім'я» – зелений колір.
3. Соціальна «Мої знайомі» – жовтий колір.
4. Публічна «Незнайомці» – червоний колір.

Інтимна дистанція спілкування – це зона у спілкуванні між близькими людьми до 50 см. Це зона для мами, тата, брата, сестри, бабусі, дідуся і всіх хто живе в одному будинку.

Особиста дистанція спілкування – це зона для друзів. Від 50 см до 1,5 метра.

Соціальна дистанція спілкування – це зона спілкування між знайомими людьми, товаришами, але не друзями. Від 1,5 до 2,5 метрів.

Публічна дистанція спілкування – це зона для незнайомих. Більше 3 метрів.

- За руку з мамою, в обіймах мами.
- За руку з друзями, сидимо або стоїмо поруч.
- Спілкуємось на відстані 2 метрів від знайомих.
- Відступаючи від незнайомця розповідаємо близьким, при потребі гукати на

допомогу.

Важливим моментом є розуміння дитиною того, що вихована дитина не повинна ввічливо розмовляти з незнайомцем, який порушує допустиму дистанцію в спілкуванні. Це не тема культурної поведінки, а тема безпеки життя.

Існує схема безпечної поведінки, яку необхідно завчити і закріпити в пам'яті дитини.

1. Оцінка ситуації: Знайома, чи незнайома людина.
2. Зробити крок назад.
3. Робити спроби відступу, аж поки не настане безпечна дистанція.
4. Бігти додому, або людне безпечне місце.

Спілкуйтеся зі своїми дітьми, розповідайте їм оповідання, читайте казки, життєві історії, де буде розкрита дана проблема і шляхи її подолання. Наприклад:

1. «Котик і півник» (півник розмовляв з лискою).
2. «Червона шапочка» (дівчинка розмовляла з вовком, впустила до хати).
3. «Буратіно» (хлопчик замість школи пішов до театру).

А головне пам'ятайте, діти не слухають вони дивляться на Вас.

Ясакова Т. Ю.

Національний авіаційний університет

МОТИВИ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Вплив позитивної мотивації на вивчення кожної з дисциплін навчального плану важко переоцінити. Зокрема, на даний момент, коли кількість годин аудиторної роботи зменшується та зростає кількість годин самостійної роботи, під час виконання якої студенти самостійно контролюють свій темп та час навчання, а також часто самостійно визначають об'єм матеріалу.

У навчанні, як і у всіх видах діяльності, визначають певну сукупність мотивів (мотиваційні комплекси), виділяючи певні групи та рівні (Маркова А. К., 1990): широкі соціальні мотиви: борг, відповідальність, розуміння соціальної значущості навчання; вузькі соціальні мотиви: прагнення підвищити свій соціальний статус, зайняти певну посаду в майбутньому, отримати визнання оточуючих, отримати гідну винагороду за свою працю; мотиви соціального співробітництва: орієнтація на різні способи взаємодії з оточуючими, затвердження своєї ролі і позиції у групі; широкі пізнавальні мотиви: орієнтація на ерудицію, задоволення від самого процесу навчання та його результатів; навчально-пізнавальні мотиви: орієнтація на способи добування знань, прийоми самостійного добування; мотиви самоосвіти: орієнтація на здобуття додаткових знань та побудову спеціальної програми самовдосконалення.

Вивчення природничих дисциплін здобувачами вищої освіти технічних спеціальностей відбувається здебільшого у 1 та 2 семестрах першого курсу навчання. Це час адаптації першокурсників у ВНЗ, що також позначається на мотиваційній складовій навчального процесу. З одного боку, більшість першокурсників є вчорашніми школярами, з певним багажем знань, уміннями та навичками навчальної роботи, а, також, певними мотивами навчання. Один з етапів їх навчальної діяльності завершено – закінчилося навчання у школі, були отримані позитивні результати при здачі ЗНО – вони є студентами. Саме в цей період відбувається перебудова мотиваційного комплексу навчальної діяльності – пізнавальні мотиви трансформуються у професійно-пізнавальні. Професійний, як провідний мотив студентів-першокурсників визначає і Є. П. Ільїн (Ільїн Є. П., 2003). В цей період важливою є роль викладача природничих дисциплін,

що неочевидно пов'язані з майбутньою професією першокурсника. Студенти технічних спеціальностей, за нашими дослідженнями, ставлять професійний мотив при вивченні хімії лише на дев'яте місце, що пояснюється відсутністю розуміння зв'язку між вивченням хімії та оволодінням майбутньою професією. Тому викладачі повинні адаптувати класичний зміст своїх дисциплін з урахуванням майбутньої спеціальності студента, показувати взаємозв'язки між дисципліною та майбутньою професійною діяльністю та наголошувати, звичайно, на фундаментальності певних понять і законів важливих не лише для майбутнього професіонала, а й для світогляду людини загалом. Все це може підсилити, як позитивну професійну мотивацію, так і пізнавальну мотивацію навчання. Адже для того щоб навчання було дійсно ефективним, у студента повинна виникнути внутрішня потреба у знаннях та вміннях, бажання отримувати їх самостійно. А такого ефекту можна досягнути лише за значної переваги професійно-пізнавальних мотивів у мотиваційному комплексі студента. В процесі навчальної діяльності ієрархія мотивів може змінюватися – мотиви, що на одному з етапів були додатковими, можуть стати провідними, і навпаки. При цьому мотиваційні перебудови залежать, великою мірою, від предметного змісту діяльності, багатство якої може відкриватися в процесі навчання.

Отже, вивчення курсу «Хімія» для студентів різних спеціальностей, потрібно проводити з різних позицій, розширюючи та поглиблюючи ті теми, що є професійно орієнтованими. Адже, зміст хімічної освіти потрібно розглядати не лише як скорочений виклад хімії, як науки, а як органічну частину змісту системи спеціальної освіти.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Авраменко Наталя Олександрівна – викладач кафедри іноземної філології та перекладу Вінницький торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного університету (м. Вінниця).

Алюшина Наталя Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, директор Генерального департаменту з питань управління персоналом на державній службі Національного агентства України з питань державної служби (м. Київ).

Антонова Зінаїда Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Бабій Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри українознавства Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (м. Львів).

Барановська Лілія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету (м. Київ).

Бацилєва Ольга Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця).

Берегова Наталя Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Бриндзак Сніжана Володимирівна – соціальний педагог Державного навчального закладу «Деражнянський центр професійної освіти» (Хмельницька область, м. Деражня).

Булеза Богдана Ярославівна – аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Ваколюк Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України (м. Хмельницький).

Варга Наталя Іванівна – аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Варгата Оксана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Василенко Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Васильєва Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Одеська область, м. Ізмаїл).

Воробйова Олена Анатоліївна – викладач спецдисципліни Державного навчального закладу «Деражнянський центр професійної освіти» (Хмельницька область, м. Деражня).

Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Голова Наталя Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гомонюк Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Горяїнова Лариса Дмитрівна – викладач-методист Хмельницького базового медичного коледжу (м. Хмельницький).

Грабчак Ольга Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гресько Інна Миколаївна – аспірантка кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця).

Данко Діана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної медицини Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Джемерис Леся Петрівна – студентка спеціальності «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Джигун Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Дідик Наталія Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Хмельницька область, м. Кам'янець-Подільський).

Д'якова Ірина Геннадіївна – лікар-кардіолог Хмельницького обласного кардіологічного диспансеру, студентка магістратури з психології Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Ігумнова Ольга Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кабашнюк Віталій Олександрович – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри здоров'я людини Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Караміна Катерина Олександрівна – студентка Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Караміна Олена Миколаївна – методист, викладач психології Комунального закладу «Костянтинівський медичний коледж» (Донецька область, м. Костянтинівка).

Карпова Дарія Євгенівна – викладач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Керницька Людмила Володимирівна – викладач спецдисципліни Державного навчального закладу «Деражнянський центр професійної освіти» (Хмельницька область, м. Деражня).

Ковтонюк Ольга Петрівна – практичний психолог Дошкільного навчального закладу № 23 «Вогник» (м. Хмельницький).

Козубовська Ірина Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Козубовський Ростислав Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Кокун Олег Матвійович – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Комар Таїсія Василівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Коновальчук Валентина Іванівна – доктор філософських наук, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради» (м. Черкаси).

Кошонько Галина Аполінаріївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Крук Станіслав Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Центру інноваційної педагогіки та психології, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, президент Всеукраїнської культурно-освітньої асоціації Гуманної Педагогіки, президент Подільського культурно-просвітительського Центру імені М. К. Реріха (м. Хмельницький).

Кудринська Галина Віталіївна – державний експерт експертної групи з питань інституційного розвитку служб управління персоналом Генерального департаменту з питань управління персоналом на державній службі Національного агентства України з питань державної служби, аспірант кафедри психології ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК» (м. Київ).

Кулешова Олена Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кшановська Наталія Юріївна – соціальний педагог Хмельницького навчально-виховного об'єднання № 28 (м. Хмельницький).

Лапченко Інна Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології і педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Латкіна Наталія Володимирівна – магістр психології Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Левицька Тетяна Леонідівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Лезнюк Аксинія Михалівна – викладач Всеукраїнської мережі інноваційних шкіл «Think Global» (м. Хмельницький).

Лютко Наталія Віталіївна – кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри філософії і політології Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Матвійчук Тетяна Владиславівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент Хмельницького кооперативного торговельно-економічного інституту (м. Хмельницький).

Мельничук Антоніна Юріївна – аспірантка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Мельнишина Тетяна Павлівна – вчитель англійської мови Хмельницького навчально-виховного комплексу № 2, студентка магістратури з психології Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Мигалина Зоряна Іванівна – аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Михайлов Артем Русланович – студент спеціальності «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Міхєєва Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Москалюк Оксана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Овод Юлія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Онишко Оксана Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри програмної інженерії Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Онофрійчук Барбара Володимирівна – психолог військової частини А-0553, студентка магістратури з психології Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Осіпчук Оксана Іванівна – практичний психолог дошкільного навчального закладу № 24 «Барвінок» (м. Хмельницький).

Пастощук Галина Дмитрівна – практичний психолог Вищого професійного училища № 4 м. Хмельницького, аспірант кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Пастух Людмила Василівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри менеджменту та освітніх технологій Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький).

Петяк Олена Віталіївна – аспірантка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Повідайчик Михайло Михайлович – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри кібернетики і прикладної математики Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Повідайчик Оксана Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціології та соціальної роботи Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Подкоритова Лариса Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Попелюшко Роман Павлович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Потапкіна Леся Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики та інформатики Приватного вищого навчального закладу «Університет економіки і підприємництва» (м. Хмельницький).

Потапчук Євген Михайлович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Пузь Ірина Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця).

Райко Валерій Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Руденок Алла Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Сафін Олександр Джамільович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Серга Ольга Олександрівна – практичний психолог Комунального закладу «Вінницький обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Обрій», аспірантка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Вінниця).

Сніцар Інна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Степанюк Ольга Костянтинівна – студентка спеціальності «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Сургунд Наталія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Тушко Клавдія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних наук, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Ханецька Наталія Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Хіміч Віта Леонідівна – викладач кафедри фізичного виховання Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Хоминець Світлана Іванівна – аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Цвігун Іванна Михайлівна – практичний психолог Хмельницького дошкільного навчального закладу № 40 «Сонечко» (м. Хмельницький).

Череп Андрій Дмитрович – здобувач Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Черна Аліна Михайлівна – волонтер, корекційний педагог ГО «Агапе» (м. Хмельницький).

Швець Олег Миколайович – аспірант кафедри практичної психології Дрогобицького педагогічного університету імені Івана Франка.

Шевчишена Оксана Володимирівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький).

Шеремета Сергій Ростиславович – студент спеціальності «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Шнурова Юлія Анатоліївна – викладач вищої категорії Хмельницького музичного коледжу імені В. І. Заремби (м. Хмельницький).

Шумовецька Світлана Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Яковицька Дарина Геннадіївна – студентка Київського національного університету технологій та дизайну (м. Київ).

Яковицька Лада Савеліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету (м. Київ).

Яремчук Ірина Михайлівна – практичний психолог Хмельницького дошкільного навчального закладу № 43 «Горобинка» (м. Хмельницький).

Ясакова Тетяна Юріївна – асистент кафедри хімії і хімічної технології Національного авіаційного університету (м. Київ).

ЗМІСТ

АВРАМЕНКО Н. О. Концептуальні підходи до підготовки майбутніх лікарів-іноземців медичних закладів вищої освіти до оволодіння професійною термінологією	3
АЛЮШИНА Н. О., КУДРИНСЬКА Г. В. Психологічні фактори успішної самоосвітньої діяльності фахівців служб управління персоналом державних органів	4
БАБІЙ І. В. Роль навчальної мотивації у професійномовленнєвій підготовці студентів ВНЗ	6
БАРАНОВСЬКА Л. В. «Психологія міжкультурних комунікацій» як засіб формування та розвитку національно-етнічної свідомості майбутніх практичних психологів	8
БАЦИЛЄВА О. В., ПУЗЬ І. В. Дослідження особливостей ставлення до здоров'я студентської молоді	10
БЕРЕГОВА Н. П., СТЕПАНЮК О. К. Професійно-особистісна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема	12
БРИНДЗАК С. В. Підготовка мобільного робітника – вимога сьогодення	14
ВАКОЛЮК Т. В., СНИЦАР І. В. До питання про розвиток пізнавальної активності студентів-правоохоронців на заняттях англійської мови	16
ВАРГАТА О. В., ДЖЕМЕРИС Л. П. Наукові підходи до проблеми розвитку творчого потенціалу майбутніх психологів	18
ВАСИЛЕНКО О. М. Особливості написання та подання наукових статей у вітчизняні журнали, що індексуються у базах даних Scopus та Web of Science	19
ВАСИЛЬЄВА О. А. Індивідуальний розвиток майбутніх психологів	22
ВОРОБІЙОВА О. А. Використання інформаційних технологій на уроках теоретичного навчання як засіб підвищення якості навчальних досягнень	24
ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К. Особистісне й професійне становлення, особистісний і професійний розвиток та психічна саморегуляція людини: зміст і співвідношення понять	26
ГОЛОВА Н. І. Професійне педагогічне спілкування в діяльності соціального гувернера	28
ГОМОНЮК О. М., ОНИШКО О. Г., РАЙКО В. В. Рефлексивна компетентність майбутніх фахівців соціономічної сфери як важлива складова їх професійно-педагогічної культури	31
ГОРЯШОВА Л. Д. Вірш як засіб навчання	33
ГРАБЧАК О. В. Толерантність як основа світоглядної парадигми студентів соціальної сфери	35

ГРЕСЬКО І. М. Я-концепція як складне утворення самосвідомості особистості	37
ДАНКО Д. В., БУЛЕЗА Б. Я. Медико-соціальні аспекти підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності	38
ДЖИГУН Л. М., ХІМІЧ В. Л. Педагогічне спілкування як складова професійної компетентності педагогів	41
ДІДИК Н. М. Креативність як професійно значуща характеристика фахівців соціальної сфери	43
Д'ЯКОВА І. Г. Професійна придатність психолога до корекційної роботи з батьками дитини дошкільного віку для правильного формування батьківсько-дитячих стосунків, як чинника соціалізації особистості	44
ГУМНОВА О. Б. Саногенне мислення як особистісний копінг-ресурс студентів	45
КАБАШНЮК В. О. Застосування алгоритмів у навчальному процесі	47
КАРАМІНА О. М., КАРАМІНА К. О. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки майбутніх медичних працівників	49
КАРПОВА Д. Є. Розподіл сімейних ролей шлюбними партнерами у сучасній сім'ї	52
КЕРНИЦЬКА Л. В. Застосування інноваційно-комунікаційних технологій при підготовці майбутніх фахівців	53
КОВТОНЮК О. П. Невротичні розлади особистості дитини в дошкільному віці	54
КОЗУБОВСЬКА І. В., КОЗУБОВСЬКИЙ Р. В. Ігрові технології у підготовці майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки неповнолітніх	57
КОКУН О. М. Професійна життєстійкість особистості: визначення поняття	59
КОМАР Т. В., МЕЛЬНИЧУК А. Ю. Позитум-підхід: можливості та перспективи профілактики емоційного вигорання	61
КОМАР Т. В., ШЕРЕМЕТА С. Р. Дослідження актуальних здібностей за методиками позитум-підходу	63
КОНОВАЛЬЧУК В. І. Довіра як основа психолого-педагогічної освіти фахівців	66
КОШОНЬКО Г. А. Особливості подолання особистісних криз	68
КРУК С. Л., ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К. Критерії та показники ефективності практичного впровадження теоретичної моделі психологічного та педагогічного забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки	71

КУЛЕШОВА О. В. Рефлексія як механізм особистісного самовизначення викладача	74
КШАНОВСЬКА Н. Ю. Професійне та емоційне вигорання людини як соціально-психологічна проблема	77
ЛАПЧЕНКО І. О. Апробація семінару готовності майбутніх фахівців до здійснення діагностики індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб	79
ЛЕВИЦЬКА Т. Л., ПЕТЯК О. В. Психоаналітична теорія та інтерпретація сновидінь	81
ЛЕЗНЮК А. М. Емпатійне спілкування на основі ННК або як чути і розуміти один одного	83
ЛЮТКО Н. В. Деякі аспекти застосування маніпулятивних технологій та прийомів під час виборів	84
МАТВІЙЧУК Т. В. Особливості групової роботи з підлітками групи ризику	87
МЕЛЬНИШИНА Т. П. Психологічні умови розвитку іншомовного творчого мислення	89
МИГАЛИНА З. І. Психолого-педагогічний супровід адаптації дітей-мігрантів в школах США	91
МИХАЙЛОВ А. Р., ДЖИГУН Л. М. Проблема ставлення людей до власного психологічного здоров'я в Україні	93
МІХЕСВА Л. В. Соціально-психологічні проблеми шкільного булінгу	95
МОСКАЛЮК О. І. Самовиховання та самонавчання як засоби формування майбутніх фахівців соціальної сфери	97
ОВОД Ю. В. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери	100
ОНОФРІЙЧУК Б. В., АНТОНОВА З. О. Особливості психологічного відновлення військовослужбовців після виконання бойових завдань	102
ОСПЧУК О. І. Методичні рекомендації працівникам психологічної служби закладів освіти щодо соціально-психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами	104
ПАСТОЩУК Г. Д. Готовність до діяльності як важлива передумова професіоналізму майбутнього фахівця	107
ПАСТУХ Л. В. Роль практичного психолога у забезпеченні мотиваційного менеджменту керівників закладів освіти	108
ПОВІДАЙЧИК О. С., ВАРГА Н. І., ПОВІДАЙЧИК М. М. Особливості формування дослідницької компетентності студентів у вищій школі США	110

ПОДКОРИТОВА Л. О., ЛАТКІНА Н. В. Розвиток саморегуляції у студентів соціономічного профілю	112
ПОПЕЛЮШКО Р. П. Особливості інклюзивного навчання в закладі вищої освіти	114
ПОТАПКІНА Л. В. Рекомендації щодо розвитку та вдосконалення професійних та управлінських якостей сучасних фахівців	116
ПОТАПЧУК Є. М. Інтимно-сексуальна привабливість людини та її вияви у шлюбних стосунках подружжя	118
РУДЕНОК А. І. Інтернет-залежність підлітків як чинник їх емоційної стійкості	119
САФІН О. Д. Діалектичні стратегії психологічного впливу як засіб гармонізації смыслової сфери комбатантів	121
СЕРГА О. О. Вплив сім'ї на емоційну сферу підлітків з інвалідністю	123
СУРГУНД Н. А. Психологічна проблема когнітивних механізмів свідомості у контексті синергетичного забезпечення професійної мобільності особистості	125
ТУШКО К. Ю. Структура та особливості змісту компонентів здатності майбутнього офіцера-прикордонника до професійної взаємодії	128
ХАНЕЦЬКА Н. В. Поняття актуальних здібностей в позитивній психотерапії	129
ХОМИНЕЦЬ С. І. Моделі академічної мобільності студентів у вищій школі США	132
ЦВІГУН І. М. Особливості підготовки педагогів до роботи в ДНЗ з інклюзивною освітою	133
ЧЕРЕП А. Д. Модель підготовки майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи	135
ЧЕРНА А. М. Сучасні освітні концепції та технології підготовки майбутнього фахівця	137
ШВЕЦЬ О. М. Проблема розвитку гідності особистості у сучасній психології	138
ШЕВЧИШЕНА О. В. Психологічні аспекти підготовки майбутніх педагогів до розвитку життєстійкості в дітей як важливої особистісної характеристики	141
ШНУРОВА Ю. А. Емоційний інтелект як складова професійної компетентності викладачів музично-естетичних дисциплін	142
ШУМОВЕЦЬКА С. П. Гуманітарне знання в системі формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників	144

ЯКОВИЦЬКА Л. С., ЯКОВИЦЬКА Д. Г. Рівень домагань особистості як показник процесу професійної самореалізації	146
ЯРЕМЧУК І. М. Безпечне спілкування	147
ЯСАКОВА Т. Ю. Мотиви вивчення природничих дисциплін студентами технічних спеціальностей	148
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	150

Наукове видання

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

**Тези доповідей
VII Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Хмельницький, 11–12 квітня 2019 року)**

Технічний редактор
Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович

Редакційно-видавнича підготовка
Кафедра психології та педагогіки
Хмельницького національного університету
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 11
E-mail: kafedrapip@ukr.net
<http://psy.khnu.km.ua/>

Формат 84x108 1/32. Електронне видання
Ум. друк. арк. 16,43.
